

ORGANIZADORES DO VOLUME III

Sandra Regina Soares

Pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Educação pela *Université de Sherbrooke (Quebec/Canada)*. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Psicologia pela UFBA. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculada ao Departamento de Educação na graduação e ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDuc).
ssoares@uneb.br

Neilton da Silva

Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação e Cultura Contemporânea pela Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ). Especialista em Gestão de Recursos Humanos e Graduado em Pedagogia (UNESA/RJ). Professor Assistente do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).
neiltons_rh@yahoo.com.br

Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Educação Transdisciplinar e Desenvolvimento Humano pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em Deficiência Mental pela Escola Bahiana de Medicina (Salvador, BA). Pós-Graduada em Novas Abordagens para o Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade de Salvador (UNIFACS). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (Amparo, SP) e em Licenciatura Plena em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas). Professora do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Aberta do Brasil (UNEB).
faberaldo64@gmail.com



www.eduneb.uneb.br



ISBN 978-85-7887-264-9



Editora da Universidade do Estado da Bahia
EdUneb

PROTAGONISMO DO ESTUDANTE E INTERSUBJETIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR
Série Práxis e Docência Universitária - Volume III

Série Práxis e Docência Universitária

Volume III

PROTAGONISMO DO ESTUDANTE E INTERSUBJETIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Editora da Universidade do Estado da Bahia

A obra intitulada “Protagonismo do estudante e intersubjetividade no Ensino Superior”, traz no seu bojo relatos de experiências pedagógicas inovadoras desenvolvidas nesse nível de ensino, vistas sob distintos olhares e perspectivas, nacional e internacional, que valem à pena serem lidas, seja para conhecer os investimentos dos autores, seja para refletir e confrontar essas práticas com a sua própria, com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Todas essas experiências apostam no protagonismo dos discentes e na valorização da pessoa do estudante como caminhos profícuos à construção da autonomia e da identidade profissional. Apresentam um leque de possibilidades que podem instigar outros docentes universitários a, na companhia dos estudantes, desenvolverem o protagonismo e a intersubjetividade, aspectos imprescindíveis para o desempenho de profissionais exigidos pelo contexto social e laborativo na contemporaneidade.

**PROTAGONISMO DO ESTUDANTE
E INTERSUBJETIVIDADE NO
ENSINO SUPERIOR**



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho
Reitor

Carla Liane N. dos Santos
Vice-Reitora

Maria Nadja Nunes Bittencourt
Diretora da Editora

Conselho Editorial

Atson Carlos de Souza Fernandes
Liege Maria Sitja Fornari
Luiz Carlos dos Santos
Maria Neuma Mascarenhas Paes
Tânia Maria Hetkowski

Suplentes

Edil Silva Costa
Gilmar Ferreira Alves
Leliana Santos de Sousa
Mariângela Vieira Lopes
Miguel Cerqueira dos Santos

Volume III

Comitê Científico

Fátima Regina Leite Beraldo
Mariana Soledade Barreiro
Neilton da Silva
Sandra Regina Soares

Pareceristas *ad hoc*

Ana Maria Iorio Dias
Ana Paula Macedo
Antenor Rita Gomes
Beatriz Maria B. Atrib Zanchet
Bernadete de Souza Porto
Carmen da Silva Sá
Denise Vieira da Silva Lemos
Elisa Massena
Graziela Giusti Pachane
José Luís Coelho da Silva
Katia Maria da Cruz Ramos
Mari Margarete dos Santos Forster
Maria Auxiliadora Fidelis
Maria Socorro Lucena Lima
Marinalva Lopes Ribeiro
Mônica Folena
Tatiana do A. Varjão

Sandra Regina Soares
Neilton da Silva
Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo
(Organizadores)

Série Práxis e Docência Universitária

Volume III

**PROTAGONISMO DO ESTUDANTE
E INTERSUBJETIVIDADE NO
ENSINO SUPERIOR**

EDUNEB
Salvador
2014

© 2014 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica,
resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil em 2014

Ficha Técnica

Coordenação Editorial

Ricardo Baroud

Normalização e Revisão de Provas

Ricardo Baroud

Coordenação de Design

Sidney Silva

Diagramação

Teodomiro A. de Souza

Revisão de Texto

Nadja Bittencourt

Criação de Capa

Sidney Silva

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB

Protagonismo do estudante e intersubjetividade no ensino superior / Sandra Regina Soares,
Neilton da Silva, Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo (orgs.). – Salvador: EDUNEB, 2014.
296 p.- (Série Práxis e Docência Universitária; v. 3)

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7887-264-9

1. Ensino superior. 2. Prática de ensino. 3. Professores de ensino superior - Formação. I.
Soares, Sandra Regina. II. Silva, Neilton. III. Beraldo, Fátima Regina Cerqueira Leite. IV.
Título. V. Série.

CDD: 378.12



Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB

Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula

41150-000 - Salvador - BA

www.eduneb.uneb.br

editora@listas.uneb.br

Tel. +55 71 3117-5342

Sumário

Apresentação da Série	7
Apresentação do Volume III	11
Econarrativas: um modo de se (re)ver, (re)elaborar-se para “aprender a habitar a terra”	
Hildália Fernandes Cunha Cordeiro, Jackeline Pinto Amor Divino e Magnaldo Oliveira Santos	25
Ensino da História da Educação Brasileira e memórias dos familiares de discentes do curso de Pedagogia	59
Minervina Joseli Espíndola Reis	
Docência como práxis: a (trans)formação profissional de pedagogos para o desenvolvimento do pensamento complexo	87
Solange Martins Oliveira Magalhães	
As tramas literárias como possibilidade de ensino e pesquisa em História da Educação Brasileira	123
Joseni Pereira Meira Reis	
Experiência de produção interdisciplinar de texto na formação do professor de língua portuguesa	147
Fabício Oliveira da Silva	

<i>Análisis didáctico y escritura académica como medio de profesionalización</i>	185
Anahí Mastachi, Terezita Orlando e Carolina Roni	
Ensino com pesquisa: relato de uma experiência no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Sergipe	223
Silvia Luiza Almeida Correia e Dionei de Souza Lessa	
A interface blog no ensino de graduação em Enfermagem	257
Suiane Costa Ferreira e Maria Olívia de Matos Oliveira	
Sobre os Organizadores e Autores	291

Apresentação da Série

A **Série Práxis e Docência Universitária** é uma iniciativa da Universidade do Estado da Bahia, fruto da parceria entre a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP) e a Editora UNEB. Tem como objetivos essenciais dar visibilidade à docência universitária e contribuir para a formação pedagógica do professor da educação superior, a partir do pressuposto de que a reflexão crítica e fundamentada sobre a prática é o caminho privilegiado de formação docente e de ampliação da qualidade do ensino.

A reflexão e investigação sobre a prática possibilitam ao professor construir e reconstruir sua atuação profissional autônoma, que não se confunde com autossuficiência e isolacionismo, na medida em que concorrem para a compreensão do contexto e de suas convicções e práticas profissionais, e, assim, desenvolver novas formas de perceber a docência. Essa perspectiva é que deu origem ao nome da Série, pois a práxis, entendida como o fazer no qual o sujeito é autor fundamental do desenvolvimento de sua autonomia, num processo em que a teoria e a própria prática são integradas dialeticamente na tessitura da ação educacional, desvela os pressupostos, crenças e representações de fenômenos interligados ao seu exercício como: conhecimento, ciência, poder, ensino, aprendizagem, que naturalmente orientam suas práticas e relações com os estudantes. A

Docência inovadora se nutre da práxis, pois não é possível formar para a autonomia e para o protagonismo estudantil se o docente não se forma para e por meio da autonomia e do protagonismo docente.

Os organizadores da **Série Práxis** concebem que investir nessa direção é uma tarefa inadiável dos docentes, mas também da instituição universitária. A sua produção e financiamento, ao lado de outras iniciativas, expressam o compromisso crescente da UNEB com o desenvolvimento profissional docente.

A **Série Práxis e Docência Universitária** configura-se como uma publicação anual da Editora UNEB, no formato de livro/coletânea de artigos de docentes da educação superior, do Brasil e do mundo, que apresentem relatos reflexivos e fundamentados de práticas educativas inovadoras em cursos de graduação ou pós-graduação.

As práticas pedagógicas inovadoras são concebidas pela **Série Práxis** como aquelas que ultrapassam o ensino tradicional centrado em aulas expositivas, que situam o estudante no lugar de receptores dos saberes docentes, sem espaço para questionamento e reconstrução dos conhecimentos. Em contrapartida, as práticas pedagógicas inovadoras oportunizam uma relação dialética entre a teoria e a prática profissional, o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e reflexivo e de competências sociais dos estudantes como, também, estabelecem formas de relação entre professor e estudantes baseadas na proximidade e parceria, aspectos fundamentais para a conquista da autonomia e do protagonismo discente.

O processo de produção de cada volume da **Série Práxis** tem primado pela transparência e democracia, que se revelam em ações como: chamada pública de artigos com orientação dos critérios de submissão; avaliação cega por parte de três pareceristas ad hoc (especialistas, de diversas

instituições e nacionalidades, no campo da Pedagogia Universitária) dos artigos que se enquadram nos critérios estabelecidos; encaminhamento dos artigos com pareceres consubstanciados para os autores que, na visão dos pareceristas, contemplam práticas efetivamente inovadoras, mas que possuem lacunas, a fim de que sejam produzidos reajustes, em sintonia com a finalidade formativa da **Série Práxis**.

A expectativa dos organizadores da **Série Práxis** é de que os docentes da educação superior apresentem artigos que de alguma forma tratem de experiências desenvolvidas com o conjunto dos estudantes da disciplina/componente curricular de um curso de graduação ou pós-graduação, contextualizem e descrevam a prática pedagógica desenvolvida, apresentem fundamentação teórica relativa aos aspectos didáticos em apreço, destaquem as contribuições da experiência para a construção da identidade dos futuros profissionais, bem como as repercussões para o aperfeiçoamento das concepções e práticas do(s) docente(s) autor(es).

A repercussão do processo de produção dos três primeiros volumes nos docentes/autores dos artigos publicados, como ilustra o depoimento de um deles “Mais uma vez agradeço o cuidado com que apontam as considerações e sugestões para aprimoramento do texto. Tem sido um aprendizado primoroso”, nos anima a levar avante essa empreitada.

Sandra Regina Soares e Camila Souza Figueiredo

Organizadoras da Série



Apresentação do Volume III

O protagonismo discente e o reconhecimento da intersubjetividade, que se configuram como elos dos artigos que compõem este volume da **Série Práxis e Docência Universitária**, são fundamentais para que a educação superior alcance uma das exigências que a ela se coloca na atualidade: formar profissionais éticos, críticos, reflexivos, criativos, em outros termos profissionais autônomos.

O estudante protagonista, como a etimologia desta palavra indica, é o agente principal de sua história formativa e, para que assim ele se coloque em seu processo de aprender, a personalidade discente deve ser um dos eixos do projeto político-pedagógico dos cursos, compreendendo-se pessoa, conforme o sentido filosófico do termo, como sujeito pensante, ao mesmo tempo único e uno; como sujeito da ação (COMTE-SPONVILLE, 2003).¹ Isso levando em conta os aspectos políticos e éticos envolvidos em projetos formativos comprometidos com a formação de profissionais com:

[...] a) capacidade (re) construtiva, condizente com a marca do sujeito capaz de fazer história, não de copiá-la ou de recebê-la imposta; b) capacidade de atualização permanente, para ser sempre inovadora e poder assim puxar a história; c) união da qualidade formal e política, para que a competência se oriente tanto pela inovação, quanto pela ética (DEMO, 2002, p. 19-20).²

1 COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

2 DEMO, Pedro. **ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

Na intenção do protagonismo crítico estudantil, a autoformação deve ser instigada, por se tratar de movimento de tomada de consciência de poder da pessoa diante de sua formação, fazendo-se importante destacar que a autoformação consiste em três processos de retroação: “retroação de si sobre si (subjativação), retroação sobre o meio ambiente social (socialização) e retroação sobre o meio ambiente físico (ecologização).” (GALVANI, 2002, p. 98).³ Ou seja, a autoformação caracteriza-se pelo imbricamento da reflexividade e da interação entre a pessoa e o contexto social, oportunizando um posicionamento criativo diante da realidade.

O desenvolvimento da criatividade, indissociável do protagonismo, necessita de ensino que tenha como pressuposto a concepção de aprendizagem como processo de construção de sentido, o que:

[...] implica considerar o sujeito que aprende na rota singular de sua aprendizagem através dos afetos produzidos neste processo, os quais não estão micro localizados na sala de aula. Através da categoria sentido, que aparece como uma produção subjetiva, se integram em cada momento concreto de ação do sujeito, sentidos subjetivos produzidos em outros contextos, e em outros espaços de sua história pessoal, o qual coloca o sujeito e sua vida afetiva em um lugar privilegiado para a compreensão da aprendizagem. (GONZALES REY, 2003, p. 81).⁴

Assim, imperioso é que o estudante conceba os sentidos de sua aprendizagem, os quais não podem ser pré-construídos pelo professor, visto que “os sentidos subjetivos relacionam-se com uma aproximação particular com a realidade.” (GONZÁLES REY, 2003, p. 81).

3 GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva, transdisciplinar e transcultural. *In*: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, M. de. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

4 GONZÁLES REY, F. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. *In*: ARANTES, E. F.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: Alternativa, 2003.

O sentido subjetivo do aprender é o resultado complexo das emoções, dos processos simbólicos e dos significados que emergem no próprio curso da aprendizagem. Sendo assim, a constituição de sentidos subjetivos é vital para que o aluno possa implicar-se na atividade que está realizando. [...] o sentido subjetivo da aprendizagem, como configuração subjetiva, não pode ser dado pelo outro, nem pode ser definido *a priori*, pois se configura com base na história individual do aluno e da sua relação pessoal com a situação de aprendizagem. (AMARAL; MARTÍNEZ, 2009, p. 154).⁵

Esses pressupostos apontam para a necessidade de considerar a relação entre o cognitivo e o afetivo nos processos formativos a fim de contemplar o desenvolvimento da criatividade e, conseqüentemente do protagonismo.

A “expressão criativa resulta da implicação afetiva do sujeito em uma determinada atividade para qual ele está motivado.” (AMARAL; MARTÍNEZ, 2009, p. 154). O envolvimento com a tarefa aciona as capacidades do sujeito desencadeando o processo criativo. Assim, “a produção de sentidos subjetivos no ato de aprender é condição *sine qua non* para uma expressão criativa na aprendizagem.” (AMARAL; MARTÍNEZ, 2009, p. 154). Ou seja, há uma relação recursiva entre o sentido subjetivo da aprendizagem, o desenvolvimento da criatividade e o protagonismo no processo formativo.

⁵ AMARAL, Ana Luiza Neiva; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. Aprendizagem Criativa no Ensino Superior. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas. SP: Alínea, 2009.

Uma formação com vistas ao protagonismo necessita colocar o estudante no lugar de construtor e reconstrutor de conhecimento, resgatando o sujeito que foi eclipsado pela lógica cartesiana/positivista da ciência moderna que defende a ideia equivocada de um universo objetivo que existe independente dos sujeitos. Contrariando tal lógica, como afirma Morin (1999, p. 125)⁶:

O sujeito surge na reflexão sobre si próprio e segundo um modo de conhecimento intersubjectivo, de sujeito para sujeito, que pode chamar de compreensão. Pelo contrário eclipsa-se no conhecimento determinista, objectivista, reducionista sobre o homem e a sociedade.

A dimensão intersubjetiva subjaz aos processos de possibilitar o protagonismo estudantil e à formação de profissionais autônomos, visto que esses não dispensam a concepção de aprendizagem como espaço inter-relacional em que “sujeitos, com suas subjetividades individuais, singulares e únicas, se relacionam entre si ao se relacionarem com o conhecimento, em contextos geradores de subjetividade social.” (COELHO, 2009, p. 41).⁷

Em sala de aula convivem diferenças, tanto aquelas derivadas das condições vitais como aquelas oriundas das ideologias individuais. Ela delimita um espaço no qual as mais diversas teorias aparecem e coexistem segundo o princípio da pluralidade e onde procedimentos democráticos deveriam assegurar a todos condições para que se sintam partes do mesmo processo de ensino-

6 MORIN, Edgar. **Repensar a reforma, reformar o pensamento**: a cabeça bem feita. Lisboa: Artes Gráficas, 1999.

7 COELHO, C. M. M. Sujeito, linguagem e aprendizagem. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, C. V. R. **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alinea, 2009.

aprendizagem. Trata-se da vida em discussão dentro da sala de aula; embates produtivos e criativos, onde cada um dos participantes ouve, avalia e se reestrutura (SANTOS, 2003, p. 61).⁸

A aula como espaço nuclear da formação (TARDIF; LESSARD, 2005)⁹ precisa romper com a lógica cartesiana/positivista a fim de contemplar o protagonismo estudantil e a intersubjetividade. Pensar no protagonismo estudantil buscando a formação de profissionais éticos, críticos e criativos implica considerar os estudantes como membros ativos no espaço social da aula universitária. Isso requer que o docente universitário prepare ambiente didático-pedagógico que oportunize produção própria, elaboração permanente de hipóteses, personalização do aprendido, construção de sentidos subjetivos no ato de aprender, autoconhecimento, intersubjetividade. Tarefa desafiante em uma instituição que historicamente tem concebido a aula de forma instrucionista, bancária, na qual cabe ao professor dar aula; ao estudante, tomar nota e fazer prova, mas que foi enfrentada pelos docentes, autores deste volume.

Os artigos ora apresentados trazem, portanto, experiências de ensino e aprendizagem que vislumbram a autoria discente, valorizando a intersubjetividade. Experiências que não se colocam como verdades absolutas, mas como pontos de vista que se apresentam ao diálogo, podendo inspirar experiências em prol do protagonismo estudantil sem o que não será possível a formação de profissionais que se coloquem como sujeitos sociais construtores de sua própria história.

8 SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

9 TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

No primeiro texto Econarrativas: um modo de se (re)ver, (re)elaborar-se para “aprender a habitar a terra, Hildália Fernandes Cunha Cordeiro, Jackeline Pinto Amor Divino e Magnaldo Oliveira Santos instigam nossa curiosidade para perceber os desdobramentos de uma experiência pedagógica desenvolvida no componente curricular Fundamentos e Metodologia da Educação Ambiental, ministrado desde o ano de 2008, no curso de Pedagogia, alocado no sexto e penúltimo semestre de uma instituição de Ensino Superior. Ao se pautarem numa visão filosófica fundamentada nas econarrativas, as autoras partem da seguinte indagação: que “pegadas” eu tenho deixado ao habitar a Terra? Esta pergunta acompanhou todo o percurso da produção, permitindo uma reflexão sobre o comportamento humano, as caminhadas e as atitudes em relação ao meio ambiente. A experiência apostou no processo de autoreflexão e autoformação, alicerçada pela autobiografia, propondo a confecção de memoriais avaliados com base na Pedagogia da Demanda, sustentada teoricamente por autores com os quais coadunam entendimento. A metodologia valorizada na experiência orientou-se na ampliação da consciência, da ética e do cuidado com o processo de aprendizagem dos estudantes envolvidos na proposta. Outro aspecto diferencial foi a reflexão sobre as formas de viver na Terra, preservando o meio ambiente para as gerações futuras, sem perder de vista a construção da imagem do sujeito histórico, que deve se responsabilizar pelas suas ações. Em desfecho, as autoras demonstraram que o trabalho com pesquisa possibilitou a construção e a compreensão de uma ciência mais “viva” e rica. Afinal, as análises econarrativas dos estudantes que se envolveram na prática de ensino oportunizada deram conta de que ensinantes e aprendentes tiveram ganhos às suas formações ao participarem da experiência.

No segundo texto, Ensino da história da educação brasileira e memórias dos familiares de discentes do curso de pedagogia, Minervina Joseli Espíndola Reis, brindam-nos com uma experiência formativa desenvolvida no curso de Pedagogia do Departamento de Educação da

UNEB, Campus X, no componente de História da Educação Brasileira, com a turma do 2º semestre, nos anos letivos de 2011 e 2012. Respalhada pela concepção autobiográfica, alicerçada pelas narrativas das histórias de vida e pela história social, a autora prima pelo resgate das memórias dos familiares dos alunos envolvidos a partir de uma proposta de ensino com pesquisa. O diferencial da experiência pedagógica é a articulação das dimensões: ensino, pesquisa, aprendizagem e memórias familiares. Outro fator de destaque foi a articulação entre os conteúdos do componente curricular com a dimensão familiar, possibilitando que tal vivência ajudasse aos estudantes a aperfeiçoarem a sua intimidade com o “ser professor”, ao favorecer a construção da identidade profissional. Em vias derradeiras, a autora denota que, as ações pedagógicas planejadas deram visibilidade à presença da instituição escola na história de vida dos discentes e de seus familiares; e com isso repercutirão também no jeito de ser professor dos discentes, pois com base nos seus relatos orais e escritos, o entrelaçamento de suas experiências de vida, com os conhecimentos sistematizados favoreceram a construção de conhecimentos significativos.

No terceiro texto, Docência como práxis: a (trans)formação profissional de pedagogos para o desenvolvimento do pensamento complexo, Solange Magalhães convida-nos a pensar sobre a docência na universidade como um desafio de todos nós, dando a sua contribuição à formação de futuros profissionais da educação. Seu relato de experiência é de grande relevância e se ancora no paradigma da complexidade, sob a intenção de estimular a transformação dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e de aprender no âmbito da Universidade. A prática relatada foi desenvolvida com alunos do curso de Pedagogia, no componente curricular Sociedade, Cultura e Infância, e se apoia na lógica da reflexividade e da conectividade entre a teoria e a prática de forma dinâmica e inovadora. O ponto alto da prática pedagógica foi a valorização do cotidiano dos sujeitos

envolvidos, propiciando que o aprendizado tivesse sentido e aplicação no futuro contexto profissional dos estudantes. Ao viabilizar uma dimensão ampliada no processo de formação de futuros profissionais, a autora assume a definição de docência como práxis, inferindo que esta ação é capaz de ajudar no desenvolvimento do pensamento complexo dos estudantes, à medida que pode estimular a (trans)formação dos sujeitos pessoal e coletivamente. Conforme relatos dos futuros profissionais de Pedagogia, a autora confirma que eles se tornaram ativos na reformulação do conhecimento, passaram a compreender os processos de ensino e aprendizagem como compromisso e participação, articulação, diálogo e ética. Após situar as impressões dos estudantes, a autora explica que a docência universitária como práxis vai além da instrumentalização dos sujeitos, já que promove a construção de conhecimento interconectado, e uma racionalidade que coliga razão, emoções e valores éticos.

No quarto texto, *As tramas literárias como possibilidade de ensino e pesquisa em história da educação brasileira*, Joseni Pereira Meira Reis, nos ajuda a compreender as ambiguidades e os sentidos impressos na literatura, dando conta de que no bojo das suas artimanhas, ricas de estética e linguagem erudita torna-se possível ensinar e aprender sobre a história que envolve a educação do povo brasileiro. A experiência relatada é desenvolvida no curso de Pedagogia do Campus XII da UNEB, no componente de História da Educação Brasileira, com a turma do 2º semestre. Ao assumir como pressuposto teórico a Nova História Cultural, a autora resgata importantes obras literárias, a exemplos de *O Ateneu*, de Raul Pompeia; *Infância* e *São Bernardo*, de Graciliano Ramos; *Os Analfabetos*, de João Gumes; *Crônicas de Educação*, de Cecília Meireles; *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; *A normalista*, de Adolfo Caminha, para tratar das temáticas e conteúdos do componente curricular enunciado, tomando como pano de fundo a noção de ensino com pesquisa a partir da literatura. A metodologia da experiência pedagógica propiciou que os alunos escolhessem o romance

que desejavam trabalhar, a fim de que pudessem mergulhar no mar de curiosidades e de descobertas, com vistas à construção do conhecimento por meio da leitura, da mediação da professora e do diálogo que se efetivou através das investidas individuais e coletivas. A autora demonstra que a prática pedagógica utilizada na formação inicial dos futuros profissionais da educação contribuiu para o desenvolvimento da capacidade do professor reflexivo e crítico, comprometido com as questões sociais. Nesse sentido, o trabalho com romances favoreceu o pensar sobre novas possibilidades de ensino da História da Educação, visto que permitiu ao futuro pedagogo envolver-se com o seu processo de formação, observando que a pesquisa é um caminho promissor. Mas para que isso aconteça é necessário que a investigação tenha feito parte do seu percurso formativo.

No quinto texto, Experiência de produção interdisciplinar de texto na formação do professor de língua portuguesa, Fabrício Oliveira da Silva, assinala que é possível formar futuros professores valorizando a integração de aspectos da vida cotidiana a partir da escrita e da aproximação da língua vernácula. Ao aprofundar seu raciocínio, o autor aponta as dificuldades de conceber a formação do professor sob a ótica de uma prática pedagógica interdisciplinar, por meio da qual diferentes disciplinas dialoguem a fim de promover um conhecimento integrado. A partir de atividade prática, sinaliza os caminhos e as alternativas de promover o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento no curso de Letras. A experiência desenvolvida no referido curso por três professores do DCHT, Campus XVI da UNEB, de forma processual e sistemática, culminou em atividade de produção textual, por meio de oficinas, seguida da realização de seminário envolvendo estudantes de todos os semestres. A prática pedagógica proporcionou a todos os envolvidos – professores e estudantes – um olhar mais ampliado sobre a formação acadêmica, na medida em que oportunizou, especialmente aos estudantes, o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da reflexão acerca da sua formação universitária. De acordo com o autor, ao participarem

das ações programadas, os estudantes as perceberam como possibilidades efetivas para realizar atividades similares na Educação Básica. Além do exposto, a experiência em questão situou o lugar da interdisciplinaridade no processo de formação do professor de Letras, provocando reflexões a respeito da relevância de ser o aluno sujeito de sua aprendizagem, pois ensinar a alguém a ler e a escrever requer do professor de língua portuguesa a sagacidade de se poder estruturar uma atividade interdisciplinar, em que diferentes áreas convergem para favorecer o entendimento pleno de um texto.

No sexto texto, *Análisis didáctico y escritura académica como medio de profesionalización*, Anahí Mastache, Teresita Orlando e Carolina Roni concedem-nos a honra de compartilhar uma experiência pedagógica internacional, dando visibilidade à Didática de Nível Médio, por meio de um projeto centrado na didática das práticas de linguagem, desenvolvida pelos estudantes de graduação, durante quatro meses. Ao discorrerem sobre a prática apresentada, as autoras suscitam a relação intrínseca entre os saberes teóricos e os metodológicos, com os saberes técnicos, instrumentais e pessoais. Pensando nessa concepção de formação, a experiência pedagógica desenvolvida pelas autoras, orientou-se por um projeto de trabalho de campo, através do qual os estudantes desenvolveram observações, análises didáticas e produção escrita. A prática pedagógica favoreceu que os estudantes tivessem contato com uma situação real, circunscrita na Escola Média, com incertezas, ambiguidades e contradições, a partir de simulação profissional. Com as orientações para a prática, os alunos precisaram viabilizar a articulação entre a teoria e a prática, já que tiveram que desenvolver um olhar plural e multirreferencial, tendo que identificar, selecionar, organizar e articular os conhecimentos da matéria em questão, com outros saberes disciplinares aprendidos em outras áreas estudadas, visando à solução do problema apresentado. Embora reconheçam que uma prática que implica contextualização apresenta desafios, as autoras apontam

que o desenvolvimento da atitude investigativa foi valorizada positivamente tanto pelos alunos, quanto pela equipe, uma vez que favoreceu a todos a aprendizagem do saber, do saber fazer e dos comportamentos requeridos por profissionais de distintas áreas.

No sétimo texto, O ensino com pesquisa no curso de Ciências Contábeis da UFS: relato de uma experiência, Silvia Luiza Almeida Correia e Dionei de Souza Lessa dividem conosco sua experiência inovadora, ao articularem a perspectiva investigativa com a prática pedagógica orientada para a área de Contabilidade. Os argumentos iniciais das autoras chamam a atenção dos leitores sobre a forma como o ensino tem se dado, hoje, na universidade. Afinal, percebe-se que as aulas ainda têm acontecido de forma transmissiva, cerceando a autonomia e o despertar da criatividade do aluno. Contrárias a essa concepção de formação, as autoras admitem a pesquisa como mote para o ensino do componente curricular Contabilidade Pública I, a partir de situações problemas, motivadas pela seguinte indagação: como se constrói um Orçamento Anual no município envolvendo ações de saúde e cultura, turismo, desporto e lazer, a partir das necessidades dos usuários locais? Essa indagação levou os alunos a conhecerem e a discutirem sobre os conteúdos específicos que possuíam em relação com a prática profissional. De acordo com as autoras, a prática pedagógica desenvolvida ao longo do semestre letivo estimulou o trabalho em grupo, a cooperação e a solidariedade entre alunos e professoras, favorecendo a construção do conhecimento de maneira significativa. Ao final do relato de experiência, as autoras expressam que mesmo sendo difícil romper com as propostas de ensino engessadas, pautar a ação pedagógica na perspectiva dialética envolvendo docente, discente e o conhecimento, é uma conquista sem precedentes, uma vez que favorece uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes universitários.

No oitavo texto, A interface blog no ensino de graduação em enfermagem, Suiane Costa Ferreira e Maria Olívia de Matos Oliveira convidam-nos para a leitura da sua experiência pedagógica. O texto se inicia pela problematização do ensino da Enfermagem no Brasil, que tem sido marcado por uma formação técnica, nos ditames do ensino tradicional, privilegiando a transmissão e a reprodução de conteúdos em detrimento da valorização de experiências que suscitem a crítica e a contextualização face à construção do conhecimento autônomo por parte do aluno. Em defesa de uma formação mais ampla, as autoras defendem que a interface blog pode criar uma ambiência pedagógica auxiliando as aulas presenciais, tendo em vista sua disposição e formato de conteúdo, acessibilidade e intensa troca de mensagens escritas que favorecem a comunicação e a produção real de significados para o processo de aprendizagem do estudante. A experiência docente compartilhada foi desenvolvida na disciplina Saúde do Adulto, em uma instituição do ensino superior privada localizada no Recôncavo Baiano, no segundo semestre de 2012. O percurso metodológico foi viabilizado pelas discussões em sala de aula sobre questões fisiopatológicas ou questões relacionadas à formação cidadã. Nesse sentido, o blog foi sendo utilizado como local de publicação de comentários, sugestões, reflexões, questionamentos, desejando diminuir a distância entre a teoria e a prática. O resultado da experiência realizada ao final do semestre deu conta de que, embora os alunos possuísem concepções distintas sobre o blog, apontaram possibilidades e dificuldades no seu uso. As autoras destacaram que o uso do blog permitiu a liberdade para a livre expressão, a aproximação entre alunos e a professora, a desterritorialização que oportunizou o aprendizado sem fronteiras geográficas ou temporais e a possibilidade de aquisição de conhecimento com liberdade para o questionamento e a autorreflexão.

O rigor acadêmico e científico, a qualidade pedagógica e a riqueza de detalhes das experiências inovadoras no ensino dos trabalhos que integram essa edição da Série Práxis e Docência universitária são ímpares. Os

múltiplos olhares, tanto em perspectivas teórico-metodológicas, quanto das realidades geoespaciais, já que temos experiências nacional e internacional, dão a tônica de que é possível compartilhar relatos dos mais diversos lugares com vistas ao aprimoramento do jeito de pensar e fazer Educação Superior. Nesse sentido, a leitura de cada trabalho dessa coletânea irá permitir o processo formativo dos leitores, já que encontrarão pistas, dicas e recomendações importantes para que reflitam sobre a própria prática, de modo a se tornarem pessoas e profissionais da docência universitária em franca (trans)formação profissional. Portanto, os capítulos desse Volume III tornam-se leitura indispensável e fonte de consulta diferenciada para todos os docentes universitários desejosos em aprimorar a sua capacidade de aprender a ensinar.

Para finalizar esse preâmbulo, agradecemos aos autores pela generosidade e pelo espírito colaborativo aos socializarem conosco suas experiências pedagógicas realizadas no contexto da prática docente universitária, e apresentamos o ensejo para nos dirigir aos leitores – docentes universitários de qualquer lugar do Brasil e do mundo, além de interessados em geral pelos temas apresentados nessa edição – convidando-os para esse mergulho formativo a partir dos relatos de docentes universitários verdadeiramente comprometidos com o “ser pessoa”, o “ser profissional” e o “ser cidadão” do aluno (futuro profissional das mais diversas áreas do saber científico) e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade do ensino superior.

Boa leitura e reflexões promissoras!

Sandra Regina Soares, Neilton da Silva e Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo

Organizadores do Volume III



Econarrativas: um modo de se (re)ver, (re)elaborar-se para “aprender a habitar a terra”

**Hildália Fernandes Cunha Cordeiro
Jackeline Pinto Amor Divino
Magnaldo Oliveira Santos**

Não há aprendizagem sem experiência e sem uma reflexão pessoal, autobiográfica, sobre a experiência. O que verdadeiramente importa não é a realidade vivida, mas a realidade sentida, pensada, interpretada (NÓVOA, 2012, p. 9).

A experiência didático-pedagógica inovadora no Ensino Superior, a ser socializada no presente artigo, foi realizada a partir do componente curricular Fundamentos e Metodologia da Educação Ambiental (FMEA), alocado no sexto e penúltimo semestre do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (doravante IES), localizada em Salvador, Bahia.

A nossa escolha por tal momento da formação deu-se por acreditarmos que os(as) educandos(as) precisam de certa maturidade, tanto no que diz respeito a ser e estar no mundo, ou seja, na dimensão pessoal,

quanto à maturidade intelectual, também, para permitir se investigar e se transformar, objetivando o aprendizado do “habitar a terra”, conforme propõe Pineau (2008, p. 50), a partir de “uma educação planetária no cotidiano” (2008, p. 48).

A experiência a ser compartilhada ocorreu no ano de 2008, e o componente curricular tinha, então, carga horária de 72 horas por semestre, dividida em dezoito encontros, cada um com a duração de quatro horas, o que proporcionava um tempo relativamente satisfatório para trabalhar complexos métodos de ensino e aprendizagem, como foi o caso da proposta ora apresentada, pautada na auto-heteroecoformação (NÓVOA, 2004). O “formato” escolhido foi o memorial econarrativo, aqui entendido como uma espécie de escrita autobiográfica que, no caso específico, auxilia-nos a inventariar, sempre e obrigatoriamente com reflexividade, o trajeto realizado pelo(a) educando(a) no que diz respeito ao seu estar no mundo, sobretudo, seus hábitos de consumo e o trato dispensado ao meio ambiente. Entendemos, ainda, memorial conforme a descrição de Severino (2001, p. 175 *apud* PASSEGGI, 2008a, p. 33):

Etimologicamente, o termo memorial (séc. XIV), do latim *memoriale*, designa “aquilo que faz lembrar”. O memorial é uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve, então, ser composta sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que construíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

No caso específico desse trabalho, encontramos e temos conhecimento das seguintes designações: ecobiografia, narrativas ecobiográficas (CARDOSO; FIGUEIREDO, 2012, p. 140), (auto)relatos,

dentre outros. Trata-se de “escritas de si” (SOUZA, 2006), processos de configuração de si, como declaram os teóricos sobre o assunto, objetivando alcançar e concretizar o existir em sentido pleno. A partir das ecobiografias, pretendemos proporcionar aos educandos a auto-heteroecoformação, que é pensada, aqui, conforme Nóvoa (2004, p. 16):

[...] o formador forma-se a si próprio através de uma reflexão sobre os seus processos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação).

Quando assumimos tal componente, no ano de 2008, deparamo-nos com um ementário já existente na instituição, voltado para o curso de Ciências Biológicas e a seguir explicitado:

Direitos individuais e coletivos. Direitos sociais. Bioética. Consciência e Participação. O pensamento ecológico da Ecologia Natural ao Ecologismo. A ideologia do crescimento: impacto ambiental e custos sociais. Ecodesenvolvimento. Desenvolvimento sustentável. A Política do Meio Ambiente. O Meio Ambiente como um direito humano.

Insatisfeitos com os conteúdos elencados anteriormente, sobretudo se levarmos em conta o público a ser atingido, composto por estudantes de Pedagogia, já esboçando e apostando em uma prática que proporcionasse vivências, sensibilização e atenção para a urgência e a necessidade de mudança de mentalidade e de atitude diante do cuidado para com o planeta, a nossa casa em comum, empenhamo-nos em refazer o desenho original e procuramos nos pautar na elaboração e efetivação de uma Educação

Ambiental (doravante EA), na perspectiva crítica e eco-relacional (doravante PER), postulada por Figueiredo (2010). Assim fizemos, por acreditar que esta se adequaria melhor aos nossos desejos e propósitos, uma vez que tal perspectiva de trabalho com EA se configura como:

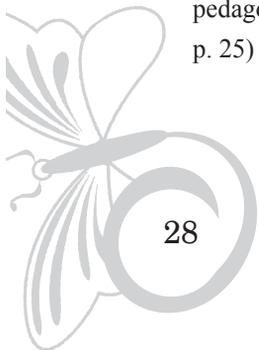
Proposta epistemo-pedagógica que pretende incluir a dimensão sócio-histórica, ecológica e política na direção de uma perspectiva abrangente que toma a ‘relação’ como fundamento da práxis. (FIGUEIREDO, 2010, p. 171).

A PER é, pois, uma abordagem epistemoeducativa que prioriza o ‘relacional’ dentro do contexto de mundo (sentido, pensado, vivido), na constituição ontológica e gnosiológica do ser. O “eco” reforça a conjuntura ecossistêmica, as interações sociais entre o vivo e o considerado não vivo na natureza. (FIGUEIREDO, 2010, p. 172).

O intento era o de apostar e investir em um formato de trabalho que proporcionasse a reflexão-ação-reflexão, conforme proposto por Freire (2001) sobre o ser e estar no mundo e, principalmente, sobre o “saber habitar a Terra”, conforme sinaliza Pineau (2008, p. 50). Schön (2000) apresenta uma proposta muito próxima a de Freire e a intitulada de reflexão-sobre-a-ação e reflexão-na-ação e a reflexão para a ação, apostando, dessa forma, em uma prática pedagógica crítico-reflexiva, pautada no paradigma do professor reflexivo, em consonância com a perspectiva reflexiva e colaborativa.

Outro autor fundamental, no que diz respeito a pensar a prática pedagógica como lugar por excelência da e para a reflexão, é Nóvoa (1991, p. 25) quando declara:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os



meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A partir de tais noções e imbuídos de tais desejos, intentos e expectativas, a ementa foi (re) elaborada e, assim, apresentada: marco histórico e conceitual da questão ambiental e da Educação Ambiental; subsídios teóricos e metodológicos para a prática da Educação Ambiental; a Educação Ambiental no contexto escolar; transversalidade da questão ambiental nas diversas áreas do conhecimento; a importância da interdisciplinaridade no trabalho com Educação Ambiental; diversidade biológica – diversidade cultural.

Como objetivos gerais almejados, especificamente, pela proposta de escrita da econarrativa, foram elencados: “aprender a habitar a Terra” (PINEAU, 2008, p. 50) e provocar reflexões sobre hábitos e costumes, no que diz respeito ao consumo, objetivando sensibilizar os educandos para o despertar da consciência planetária e a responsabilidade de cada um em tal contexto. Constituem-se como objetivos específicos desejados na concretização da proposta de elaboração de narrativas de formação em Educação Ambiental: pensar, criticamente, o que temos feito no que diz respeito ao trato com a nossa casa – *Oikos* – Consciência Planetária; realizar, coletivamente, um mapeamento das experiências por nós vivenciadas e que se configuram enquanto autoformadoras no trato com o Meio Ambiente; “tomar a palavra como possibilidade de formação” (FURLANETTO, 2009); tecer e entrelaçar (criação de uma rede) de histórias autoformadoras; “amadurecer para ser verde” (BRASKEN, 2009), ou seja, estimular o desenvolvimento de uma consciência ecológica

e planetária; (res)significar e compartilhar nossas experiências; construir sentidos para nossas histórias de vida; movimentar memórias físicas e emocionais para que as possibilidades de interpretação sejam ampliadas; refletir sobre nossos saberes em processo de construção; voltar-se para si próprio para aprender consigo mesmo, (re)fazer-se e se (re)elaborar; enxergar o seu próprio processo de formação; permitir, a si mesmo e à coletividade, uma visibilização das aprendizagens experienciais, os saberes adquiridos; valorizar-se enquanto pessoa; responsabilizar-se como cidadão do mundo e pela criação de “outro mundo possível” (GADOTTI, 2007, p. 9); exercitar a auto, hetero e ecoformação (PINEAU, 2008); “aprender a habitar a terra (PINEAU, 2008, p. 47); (re)avaliar os hábitos de consumo; aprender a ouvir o outro, por meio da escuta atenta e sensível, dentre outros.” Perseguindo todos esses propósitos, nossas intenções e atitudes coadunam com Alarcão (1996, p. 18), quando afirma que:

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar, no seu passado, aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

No processo de reflexão sobre tais questões e comprometidos que estávamos com o pensar formas de efetivar uma educação que auxiliasse em processos de (des)alienação e emancipação, passamos a apostar, então, na (auto)formação quando o educando passa a ser sujeito responsável pelas suas ações e revela a(s) direção(ões) que deseja seguir. Freire (2001) foi indispensável na elaboração e execução da proposta ora apresentada, sobretudo quando nos convida a “educar para um outro mundo possível”,

educar para conscientizar, para (des)alienar, para (des)feticizar. A fim de galgar êxito em tais propósitos, passamos a conhecer um pouco mais sobre a experiência didático-pedagógica inovadora em IES, a qual se perfila na seção a seguir.

Fundamentos e metodologia: um fazer em educação ambiental

Com o intento de mudar mentalidade para mudar atitude, portanto, (re)ver-se e (re)elaborar-se, conforme já sinalizado anteriormente, sobretudo, no que diz respeito ao “habitar a Terra” e aos comportamentos referentes a consumo, foi pensado um momento, na execução do componente curricular, que estimulasse a “reflexão-ação-reflexão” dos educandos e que pudesse proporcionar o (re)pensar de tais hábitos pelos(as) mesmos(as).

Tomando como ponto de partida – e, também, de chegada – o fato de que precisamos pensar o futuro com urgência e educar as gerações que o assumirão, torna-se de extrema importância trabalhar com as marcas que temos deixado, a partir de nossos hábitos de consumo. Dessa forma, pensar novas e positivas maneiras de cuidar da nossa “casa” em comum, *Oikos* – o planeta Terra – torna-se tarefa inevitável e inadiável, procurando estimular, assim, o processo de “consciência planetária” (GADOTTI, 2000, p. 102), uma vez que essa “casa” em comum vem demonstrando falências em muitas dimensões, sinalizando que estamos sendo pouco sustentáveis e quase nada conscientes no trato com o mesmo, a partir da responsabilidade e da ética. Gadotti (2000, p. 16) também fala em Planetaridade, entendida como: “[...] a responsabilidade de todos pelo futuro comum da humanidade, ao mesmo tempo em que agrura uma cidadania que nos une a todos, sincrônica e

historicamente”. E foi partindo de tais princípios e desejos que elaboramos e executamos a carga horária do componente curricular ora apresentado.

A partir de tais premissas, foi solicitada, então, como uma das formas de avaliação do componente, a construção de uma econarrativa, buscando refletir sobre a caminhada de cada um até o momento da elaboração do memorial, que visava a responder a seguinte provocação: “Que pegadas eu tenho deixado ao ‘habitar a Terra’”?

Vale comentar, ainda aqui, sobre o uso do memorial como forma de avaliação, uma vez que importantes e válidas discussões têm sido travadas, tendo destaque as apresentadas por Passeggi (2008b, 2010) que busca provocar reflexões entre a dualidade existente em tal mecanismo que seria: “a sedução autobiográfica” *versus* “a injunção institucional”. Enfim, essa autora, referência no estudo sobre a temática das escritas de si, sobretudo sobre memoriais de formação, trata sobre a possibilidade de empobrecimento da capacidade de liberdade de escrita existente em tal recurso, diante da normatização existente na escrita acadêmica com fins avaliativos. Mesmo com toda a angústia existente a partir de tal dilema, a equipe decide testar, sempre com muito cuidado e responsabilidade, essa possibilidade de trabalho e avaliação, não se esquecendo de situar todos os envolvidos na proposta de ensino e aprendizagem inovadora pautada na (auto)formação. Dessa maneira, todos eram responsáveis a partir do momento em que se decidiu realizar tal tarefa, em todas as etapas da mesma, sobretudo no atribuir sentido e significado ao longo do percurso, como sugere a Pedagogia da Demanda, elaborada e proposta por Gutiérrez e Pietro (1984, p. 35), que implica caminhar com sentido, sempre avaliando o processo, conforme tais autores explicitam sinteticamente:

Faz-se caminho ao andar: os caminhos devem ser construídos a partir de um fazer cotidiano e

permanente; Caminhar com sentido: dar sentido ao que fazemos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido de muitas outras práticas; Caminhar em atitude de aprendizagem: desencadear processos pedagógicos abertos, dinâmicos, criativos, em que seus protagonistas estejam em atitude de aprendizagem permanente; Caminhar como processo produtivo: é ressaltada a importância de resultados concretos para retroalimentar o processo educativo em construção. Trata-se de elaborar uma memória do processo de aprendizagem, a partir de registro escrito, gráfico, audiovisual do que se aprende a cada dia. Um registro que desempenhe o papel não de tarefas a ser cumpridas, mas como processo de busca de apreender a cotidianidade; Caminhar recriando o mundo: em que se exercita a expressão criadora e a comunicação que, para os autores, geram compromisso, iniciativa, desinibição, autoestima; Caminhar avaliando o processo: propõe-se um sistema de avaliação que permite integrar processos e produtos, em que se busque identificar: a apropriação de conteúdos, o desenvolvimento e mudança de atitudes, o desenvolvimento da criatividade, a capacidade de relacionar-se e expressar-se, a consecução de produtos que evidenciam o desenvolvimento pessoal.

Faz-se importante ressaltar que a solicitação de tal atividade encontra-se em consonância com a proposta de Dias (2002), intitulada “Pegada Ecológica”, entendida como “uma forma de traduzir, em hectares (ha), a extensão de território que uma pessoa ou toda uma sociedade ‘utiliza’, em média, para se sustentar”. Dias (2002) ainda declara que a nossa responsabilidade, enquanto consumidores, sobre a forma como estamos ocupando esse espaço, o qual deveria ser usufruído por todos de forma equânime, em que todos pudessem ter acesso e garantia a condições dignas de sobrevivência, não vem acontecendo.

Procurando levar em conta o fato de que a memória é sempre muito seletiva, é de bom tom lembrar que a seleção e a edição do que contar é sempre de inteira responsabilidade do autor que procura “tecer uma figura pública de si” (PASSEGGI, 2008a, p. 27). Segundo Passeggi (2008 a, p. 39), “o memorial, enquanto instrumento de avaliação, não admitiria nem *mea culpa* nem exaltação do ego”. Com isso, não quer dizer que há falta de veracidade ou que o sujeito-autor precisa apresentar-se “preso” a ela. Contar-se-á o que ficou da experiência a partir dos olhos de hoje, com a maturidade adquirida com o passar do tempo, sem, com isso, implicar a falta com a verdade ou com a completude (impossível de ser alcançada). Haverá, portanto, sempre seleção e edição do que narrar. Zabalza (2004, p. 136) nos ajuda a entender um pouco melhor esse processo quando afirma:

Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva. Estamos tão enranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo. É como recuar nosso vídeo doméstico para ver as imagens em câmara lenta e, assim, poder revisar um pouco mais demoradamente essas cenas de nossa jornada que, na afobação constante da ação, nos passaram um pouco despercebidos, ou porque simplesmente as vivemos superficialmente.

Notamos que tal metodologia acaba por proporcionar, dentre outras coisas: a conferência de novos sentidos ao presente; a atribuição de significado “alargado”; o favorecimento de transformações representacionais; a possibilidade de transformação pessoal; o fomento de questionamentos e reflexões; a (res) significação da história pessoal; o

estímulo à “busca de sentido de experiências existenciais” (PASSEGGI, 2008a, p. 44); o auxílio na transformação de vivências em experiências formadoras, e estas, em conhecimentos (JOSSO, 2004); e o favorecimento da compreensão do percurso individual (PASSEGGI, 2008a, p. 53). Enfim, como afirmam Prado e Soligo (2004, p. 17), “o memorial é uma escrita de busca e transformação de sentidos”, dentre outros ganhos.

O trabalho elaborado e executado era também o de construir e compreender percursos de aprendizagem de forma mais plena e consciente, autorregulando o processo. Compreendemos autorregulação como a “capacidade que o indivíduo tem de autogerar pensamentos, sentimentos e ações que são planejadas e ciclicamente adaptadas, para a obtenção de metas pessoais” (SIMÃO; FRISON; ABRAHÃO, 2012, p. 15), pois, no processo de autorregulação das aprendizagens, pautada na (auto) formação, é o sujeito aprendente, ativo em tal processo, que compreenderá e atribuirá significado ao que se aprende.

Trata-se, então, de um trabalho de reflexão e troca, de partilha dos conhecimentos adquiridos, pois, como declara Nóvoa (2012, p. 10), “no campo da formação, os prefixos *auto-* e *co-* andam sempre de mãos dadas”. O autor ainda afirma que “as abordagens autobiográficas podem ajudar a inscrever os processos de aprendizagem na nossa própria história de vida, pessoal e social, a dar-lhes sentido e a transformá-los em cultura” (NÓVOA, 2012, p. 10). No processo de autorregulação das aprendizagens, pautada na (auto)formação, é o sujeito aprendente ativo em tal processo que compreenderá e atribuirá significado ao que se aprende.

A crença é a de que as narrativas de formação nos auxiliam e estimulam sobremaneira na “capacidade de pensarmos a nós próprios, de pensarmos a experiência, isto é, de a inventarmos e de a transformarmos em espaço de aprendizagem e de formação” (NÓVOA, 2012, p. 11), pois

O exercício autobiográfico procura dar sentido aos nossos percursos, às nossas experiências de vida. Não se trata de devolver ou de descrever a experiência, mas antes de a criar, de a recriar, de a levar mais longe, de a tornar mais verdadeira do que a própria realidade (NÓVOA, 2012, p. 9).

A aposta em tal trabalho foi a de que se pode e se deve promover a autorregulação da aprendizagem por meio das narrativas, estimulando e favorecendo, assim, a autonomia do sujeito aprendente, uma vez que este terá mais possibilidade de monitorizar e verificar a sua compreensão ao longo do processo: “[...] partindo da narrativa como instrumento autorregulatório, a tomada de consciência na resolução de problemas [...]” (SIMÃO; FERREIRA; DUARTE, 2012, p. 29).

Passaggi e Abrahão (2012) defendem a ideia de que se aprende na reflexão crítica sobre os contextos em que se está inserido e através da capacidade de ação transformadora desses mesmos contextos. Respaldados por essas crenças, fez-se a opção pelas econarrativas. Avancemos, pois, na operacionalização da proposta ora apresentada.

Caminhar com e caminhar para a auto-heteroecoformação

Concebendo ecoformação a partir de Nóvoa (2010), como a compreensão crítica de nós mesmos e o modo como lidamos com o mundo à nossa volta, coadunamos com o pensamento do autor quando declara que “o formador forma-se através das coisas, (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação)” (NÓVOA, 2004, p. 16). Empenhados e comprometidos com

esses princípios, começamos a elaborar e a efetivar a prática propriamente dita que buscasse promover conhecimentos, competências, habilidades, princípios, valores e atitudes que objetivassem oportunizar e alcançar o intento da auto-heteroecoformação.

Assim, durante as aulas, no processo de construção dos memoriais, fomos observando e percebendo que os(as) educandos(as), à medida que construía as suas narrativas, resgatavam a sua história de vida, os outros que faziam parte dos momentos ali relatados, as relações, o ambiente natural vivido.

No primeiro momento de “volta ao passado”, sugerido pelos professores, a solicitação era a de (re) visitar lugares, casas, espaços, natureza, e tudo isso se encontra marcadamente presente em alguns memoriais. É incrível como podíamos sentir, reproduzido na escrita de alguns, o pasto, as cachoeiras, lugares conhecidos ou nunca visitados por nós, ouvintes e cúmplices de tais relatos. Nesse momento, partilhámos um pouco a proposta de Meireles e Souza (2013) sobre “geobiografizar”, que, em linhas gerais, pode ser entendida como: Narrativas de História de Vida que se entrelaçam cotidianamente e demarcam territorialidades e espacialidades.

Nesse processo de escrita, fomos nos apresentando por meio das rodas de conversas, com a própria leitura dos memoriais, momento de socialização previsto e de suma importância dentro da proposta de Delory-Momberger (2006), intitulada “Ateliê biográfico”, forma como foi conduzido o processo de feitura das econarrativas. Cada folha escrita conta um pouco das histórias de si e do(s) outro(s), com esse olhar mais apurado. As culturas estavam ali presentes, “reverberando” quem éramos e o que estávamos a construir.

Durante as aulas, trabalhamos músicas diversas, entre elas: *Terra* de composição, de Caetano Veloso (1978), *Planeta Água*, de Guilherme Arantes (1998), *Parabolicamará*, de Gilberto Gil (1992), *Cio da terra*, de Milton Nascimento e Chico Buarque de Hollanda (1976); e *O sal da Terra*, de Beto Guedes e Ronaldo Bastos (1981). As músicas terminavam por proporcionar um ambiente propício à sensibilização e provocavam nos (as) educandos (as) o desejo de explicitar seus olhares e sentimentos.

Dialogamos também com alguns autores que embasam a diversidade que a proposta ofereceu, a exemplo de Pineau (2008) que traz a contribuição de aprender a “habitar a terra”, procurando chamar atenção para o entendimento alargado dessa ação, a de habitar nos proporcionando a possibilidade de questionamento dos nossos modos passados e atuais do habitar o planeta:

Habitar a Terra! Essa operação individual e coletiva é efetuada pela humanidade há milênios. Nossa geração atual descobre que ela pode deixá-la inabitável para as gerações futuras. Uma descoberta que exige aprendizagens inéditas, vitais, responsáveis, nas quais múltiplos níveis estão articulados: pessoal-íntimo, social-local, regional-territorial, nacional-internacional, planetário. (PINEAU, 2008, p. 47).

Alguns autores se configuraram, também, como imprescindíveis no que se refere ao respaldo teórico e prático da mesma. Foram eles: Delory-Momberger (2006, p. 362), que afirma que a “narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia”; Cyrulnik (2009, p. 11), quando declara que “quer elas nos atormentem, quer nos apaziguem, poderíamos viver sem histórias? Todo relato é uma defesa, uma legítima defesa. Todo relato é um projeto de libertação”. Esses foram os princípios eleitos, elencados

e operacionalizados na elaboração e execução da proposta didático-pedagógica ora apresentada.

Josso (2004) trata, também, dos momentos “divisores de águas” em nossas existências, os quais a referida autora intitula “momentos charneira”, afirmando que “são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um ‘divisor de águas’” (JOSSO, 2004, p. 64, grifo da autora). Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação e, ainda segundo Josso (2004), é um termo utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida.

A equipe executora da proposta até então apresentada tinha consciência sobre o quanto era extremamente urgente e necessário que esses educandos “despertassem” para a responsabilidade que tinham na construção de um mundo melhor, mais digno, com menos injustiça, especialmente, de ordem ambiental e que precisava trabalhar também com seus educandos no sentido de entenderem que a forma como estamos habitando a terra não tem funcionado bem, nem a contento, e que se faz necessário, então, (re)ver-se e se permitir realizar (re)elaborações, pensando, principalmente, nas gerações que estão por chegar, questionando que tipo de planeta nós temos construído para essas gerações vindouras, que tipo de legado estamos deixando, sobretudo na condição de educadores em formação.

A aposta conduziu-se na perspectiva experiencial, na qual é preciso que haja, obrigatoriamente, atenção consciente e reflexiva daquele que precisa ser sujeito da sua história e das suas escolhas, também nominadas e conhecidas como práticas de formação-investigação-ação. Estas, por sua vez, obrigam-nos a não adiar a tarefa de questionar sempre: qual a nossa

intencionalidade educativa quando propomos algo? Isso implica o “pensar para o fazer”, assim como, o “pensar sobre o fazer”.

Eu, o(s) outro(s) e o mundo nas econarrativas: analisando as ecos a partir da pedagogia da demanda

A avaliação solicitada, a qual se configurou como mote para a escrita desse artigo, denominada aqui de memorial econarrativo, procura respaldo: na concepção de Larrosa (2001) sobre experiência, abaixo reproduzida; na concepção do sujeito como singular-plural, de Josso (2008); e na figura do indivíduo-projeto, proposta por Delory-Momberger (2008). Esse último conceito consiste no entendimento de “pessoa que se percebe no que ‘está sendo’, no que já não pode mais ser, no que ainda deve se tornar” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 18). Para Larrosa (2001, p. 1):

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma [...] esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como vamos respondendo ao que vai nos acontecendo [...] e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece [...] por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Arrolamos, então, trechos de algumas dessas singulares narrativas de formação em educação ambiental no curso de pedagogia de uma IES

soteropolitana. Procuramos aprender um pouco mais com essas experiências singulares, específicas de cada ser no mundo, mas imbricadamente pautadas no plural, uma vez que fazemos parte de uma inevitável coletividade, a exemplo do que escreveu uma das educandas:

O presente trabalho é um memorial que evidencia minhas reflexões acerca das experiências adquiridas ao longo da minha vida no que se refere ao meio ambiente. Pra mim, escrever um memorial é sempre difícil. Isso porque envolve lembranças (que podem ser boas ou não), reflexão sobre ações, comportamentos e atitudes, mudanças ou melhorias em relação ao nosso agir e, principalmente, exposição do nosso “eu” (V. C. N. M, MEMORIAL, 2010).

Nesse trecho, a educanda refere-se às econarrativas, revelando o seu olhar, a forma com que lida com as questões que permeiam muitas das econarrativas aqui apresentadas, o dilema anteriormente apresentado e trabalhado por Passeggi (2008b). Este trata da dualidade existente no formato memorial, que se tensiona entre a “sedução autobiográfica *versus* a injunção institucional”, o desejo de se contar e a angústia de ter de se adequar, quase sempre, às rígidas e “engessadas” normas institucionais/acadêmicas.

Dentre todos os memoriais produzidos pelos cursistas (cento e onze, se somarmos as três turmas), foram selecionadas doze narrativas de formação que compõem os corpora deste artigo e que revelam, com mais expressividade, os percursos ecoformativos, em sintonia com a Pedagogia da Demanda (GUTIÉRREZ; PIETRO, 1984), que serviu de “carro-chefe” para a condução dessa parte do trabalho, o de seleção e breve análise das narrativas. Estas foram feitas à luz das etapas propostas em tal pedagogia, a qual solicita que se atribuam sentido e significado ao vivenciado e ao experienciado.

Optamos por colocar os nomes reais abreviados, a fim de preservar a identidade dos participantes. A produção textual é apresentada, neste artigo, conforme o original, sem as adequações às normas gramaticais e ortográficas da variação padrão da língua portuguesa. Saber-se e (re) conhecer-se no mundo não é tarefa fácil. E responsabilizar-se pelos seus atos e de outrem requer ação-reflexão, mudança de atitudes e posturas.

Eu adorava estudar, mas gostava mesmo quando chegava as férias, era tempo de ir para Riachão do Jacuípe, interior da Bahia, onde moravam meus avós materno e a maioria da família da minha mãe, lá era muito bom, ar puro pouca poluição tanto sonora quanto do meio ambiente, eu tenho muitos primos e era divertido, a tarde subiam no pé de manga para garanti o lanche da tarde [...]. Aos fins de semana íamos para barragem ou para o rio levávamos só farinha e sal, passávamos o dia todo lá pescávamos peixe fritávamos e comia-os ali mesmo. Lembro-me dessa época com muita saudades [...]. A noite era o máximo, nos arrumávamos para ir a praça cheia de arvores e flores [...] fiz muitas viagens para Arembepe que eram muito boas [...] uma casa em Itapoá perto do Dique do Tororo , lá sim era bom de mas aquelas arvores aquela brisa gostos coisa que infelizmente não é mas como antes [...] (V. C. N. M, MEMORIAL, 2010).

No trecho supracitado, percebemos que a narradora lança mão da “Pedagogia da Demanda”, que propõe “caminhar como processo produtivo”, ou seja, elaborar memória partindo do que se vê, do que se ouve, aprendendo a cada dia, sentindo as coisas cotidianas e, a partir disso, começar a entender qual a sua relação com o meio ambiente. Nessa mesma direção, tem-se a narrativa de formação em Educação Ambiental, abaixo compartilhada. Vale comentar, também, que, no trecho a seguir, vislumbramos a possibilidade desses educandos como multiplicadores dos conhecimentos adquiridos nesse componente curricular, em sua formação inicial em Pedagogia:

Devido ser do interior meu contato com o meio ambiente era constante, o respeito, cuidado e a preocupação com a preservação da natureza, não concordava quando o meu pai tirava lenha para acender o fogão. [...] Participo de um grupo onde trabalha em cima das questões ambientais e também com a preocupação com o nosso Planeta Terra, fazendo eventos campanhas e divulgações. Nessa visão ecológica, posso lembrar que segundo Kafta “Não estamos na terra, nós somos a terra.” “Não se joga lixo fora” “Não existem obras na natureza” “Cada coisa tem um preço, um processo, um custo”. Realizamos sempre encontros com mais de seiscentos jovens cujo tema está vinculado ao meio ambiente, trabalhando com eles de forma a torná-los mais conscientes de suas ações a favor do nosso Planeta. [...] tem duração de quatro dias, temos palestra onde mostramos que o processo civilizatório não deve ser visto numa perspectivas destruidoras e excludentes e que preservar os recursos naturais é uma questão política “ou você adota ou não adota”. (N. M. J, MEMORIAL, 2010).

“Fazer o caminho ao andar”: esta é outra característica da Pedagogia da Demanda. Quando a educanda relata “devido ser do interior meu contato com o meio ambiente era constante”, ela segue a reflexão do que diz essa pedagogia, que os caminhos são construídos a partir de um fazer cotidiano e permanente, um fazer que, para a educanda, começou muito cedo, desde a mais tenra infância e, ao longo do relato, percebemos que essa prática é ação em sua vida. A ideia era a de que os participantes da experiência didático-pedagógica se transformassem em multiplicadores do que foi trabalhado durante a execução do componente curricular:

Tive a sorte de estar do lugar certo na hora certa pois começar a ter acesso a educação ambiental deu um novo sentido a minha vida. A matéria de Fundamentos e Metodologia da Educação Ambiental, me fez entender como é importante perceber o que está ao meu redor. [...] falar do aquecimento global, que a água do planeta vai acabar, que estavam desmatando as florestas é fácil, mas perceber que estamos inseridos nesse contexto é que se torna difícil. Quais estão sendo minhas ações para melhorar a qualidade da minha vida e das

gerações futuras? Esse foi um questionamento feito em sala de aula que me fez para e refletir sobre o que está acontecendo com o planeta, tenho que passar a fazer minha parte, são das pequenas ações que devemos começar. (D. P. G, MEMORIAL, 2010).

Nesse ato de ver e se rever, a educanda nos permite perceber “o caminhar com sentido”, outra característica da Pedagogia da Demanda. Ao se ver e rever-se no mundo, a educanda dá sentido ao que, antes, parecia passar despercebido. O importante processo de (auto) análise, proporcionado pela feitura da econarrativa e no trabalho pautado na “autoheretoecoformação” (NÓVOA, 2004, p. 16), permite-nos entender melhor o que fazemos e o que queremos fazer, no que diz respeito ao estar no mundo e à relação com o meio ambiente ou, como prefere Pineau (2008), a “aprender a habitar a Terra”:

À medida que avançava nos estudos formais e que aguçava minha curiosidade por meios dos livros, da observação e também da televisão, a ideia que tinha de natureza foi se modificando. Pude perceber que aquilo que eu pensava ser infinito poderia sim acabar um dia; que a natureza não era algo externo a mim, que as minhas ações implicavam tanto na minha vida quanto na vida dos outros seres do planeta. (D. C. R. S, MEMORIAL, 2010).

Na narrativa da educanda acima citada, percebemos a possibilidade de “caminhar avaliando o processo”. À medida que lemos, ouvimos, pesquisamos, temos um maior entendimento da importância das coisas, mudando pensamentos e atitudes, despertamos para o significado, sentido e importância das nossas ações para com o meio ambiente, e isso certamente se volta para nós mesmos. Esse trecho selecionado, dessa econarrativa especificamente, revela a validação da experiência pela educanda a partir

do componente curricular FMEA, bem como a tomada de consciência da responsabilidade desta no trato da nossa casa em comum:

É pertinente ressaltar que embora saibamos das dificuldades as quais enfrentamos para preservar o planeta, o educador deve a cada dia elaborar meios para que os educandos compreendam a importância desse fato, pois a preservação do meio ambiente deve continuar, para que no mínimo consigamos preservar o que ainda possuímos e esse processo só será contínuo se houver a colaboração das crianças de hoje as quais serão os adultos no futuro. (M. M. S, MEMORIAL, 2010).

“Caminhar re-criando o mundo” parece ser a proposta adotada dessa educanda, e ela concebe que são as crianças as responsáveis, também, pela (re)criação do compromisso, da iniciativa, capazes de (re)elaborar e promover a conscientização do seu eu, do outro e do mundo através do meio ambiente.

Quanto a fomentar a compreensão de que o meio ambiente é patrimônio de todos, um bem comum, destacamos o trecho:

Fica como lição, que durante toda a fase de minha vida, o meio ambiente é fundamental para que os desejos e sonhos se tornem reais, afinal de contas ele é o palco para todos os acontecimentos, segundo o psicólogo Silliany, meio ambiente “é o que cerca o indivíduo ou um grupo, englobando o meio cósmico, geográfico, físico e o meio social com suas instituições, sua cultura e seus valores.” (R.P., MEMORIAL, 2010).

Já no trecho abaixo, chama atenção a intenção de discutir o conceito de desenvolvimento sustentável e o papel que cabe a cada um, a fim de atender as demandas atuais e futuras:

Às vezes pela ambição do homem ou por falta de políticas públicas toda essa desordenação do solo tem contribuído para que as pessoas deixem de ter um contato mais harmonioso com a natureza no seu próprio bairro e contribuindo assim para uma má qualidade de vida como é o caso da grande poluição causando muitas doenças e sem o lazer devido o aumento de casos de estresse. Pergunto, como iremos ter hoje um contato mais direto com várias espécies de animais, até mesmo os domésticos, se não há espaço para eles na maioria das moradias das grandes cidades urbanas? [...] Acredito que a melhor solução é preservar os poucos recursos naturais que ainda existem. (C.S.M.S, MEMORIAL, 2010).

O fomentar o protagonismo de ações coletivas de intervenções para a Educação Ambiental nos espaços de vivência dos alunos ficou evidente em:

No semestre passado, nós fizemos um projeto para o estágio na Escola Manoel Florêncio. “Água como fonte de vida”. Diante do exposto e dos problemas ambientais que afetam os vários setores da sociedade, elegeu-se a temática por ser um tema transversal e uma das principais ferramentas a incentivar a reflexão sobre a complexidade dessa questão. (I.F., MEMORIAL, 2010).

O trecho a seguir evidencia a ampliação dos conhecimentos que permitem a participação ativa e consciente de cada educando na “preservação e conservação” do ambiente:

Hoje me sinto uma cidadã consciente, com valores sociais, com um olhar mais crítico, percebo a importância de atuar frente os problemas ambientais. Fazer

com que as pessoas entendam a responsabilidade, os direitos e deveres de uma melhor qualidade de vida. (R.P., MEMORIAL, 2010).

Acerca do desejo de disponibilizar conhecimentos que promovam transformações socioambientais para uma melhor qualidade de vida, destacamos a seguinte narrativa:

Ao chegar a academia descobri que alguns conhecimentos que possuía estavam ligados ao senso comum, e que precisava quebrar muitos paradigmas que ainda estou tentando quebrar em termos de linguagem, costume e hábito. Descobri que o que aprendi dos meus pais apesar deles não terem noções dos conhecimentos científicos, usavam elementos da natureza, como as folhas para remédios, hábitos saudáveis de alimentação e vários outros costumes ligados ao conhecimento científico. (C.S.M.S., MEMORIAL, 2010).

Para identificar e avaliar espaços formais e não formais de educação ambiental, através do conhecimento de experiências de preservação ambiental na comunidade, elegemos o trecho:

Como nada na vida é definitivo, acredito que terei sempre constante exercício de reflexão utilizando procedimentos em ciências no meio ambiente. Hoje tenho a preocupação de desenvolver atividades de questionamento que levam a criança a refletir o que esta acontecendo com o nosso planeta. As escolas não tem sequer uma sombra de uma árvore, um pequeno jardim, quase todas se fecham em muros altos, muitos não sabem refletir sobre o meio ambiente. A água doce utilizada pelos seres humanos, animais e plantas e está cada vez mais escassa, temos que ter uma preocupação com o meio natural. Devemos pensar nas novas gerações construindo com os nossos alunos, uma escola que pensa, em transformar um mundo melhor. (O.E.R.O., MEMORIAL, 2010).

Por fim, para discutir a evolução do pensamento ambiental, a ação transformadora do homem no meio ambiente e os impactos por ele produzidos, destacamos:

O cuidado com o meio ambiente deve ser de todas as etnias e cultura. Devemos preservar a vida. Cada dia a natureza produz o suficiente para nossa carência. Se cada um tomasse o que lhe foi necessário não havia pobreza no mundo e ninguém morreria de fome. Por isso precisamos agir depressa, tomar consciência, caminhar juntos e rápidos para cuidar da terra e do próximo. (C.M.S.F., MEMORIAL, 2010).

Percebemos, com a socialização desses trechos, alguns dos sentidos do memorial para quem o escreve, o efeito que esse tipo de escrita proporciona a cada um dos autores e o que cada um deles leva dessa experiência: “tive a sorte de estar no lugar certo, na hora certa, pois, começar a ter acesso à educação ambiental deu um novo sentido à minha vida”.

Na análise das narrativas de formação em Educação Ambiental, depreendemos, também, que, embora não tivesse literalmente escrito, era recorrente, no conteúdo das mesmas, uma pergunta que podemos assim formular: “que pegadas temos deixado no habitar a Terra?”. Esse questionamento, ainda que feito de forma indireta por eles(as) e sugestionado por Dias (2002), quando propõe a “Pegada Ecológica”, acaba por estimular e promover processos que “deságuam” no (re)ver-se e (re)elaborar-se, a partir de como o(a) educando(a) se percebe, percebe o(s) outro(s) e o mundo, e começa o seu processo de entender e sentir o que pode significar “habitar a Terra” (PINEAU, 2008, p. 50).

Vale comentar ainda aqui que alguns autores chamam tal proposta de “a arte de contar e trocar experiências” (SOUZA, 2006), e a área ambiental tem ensaiado e ousado usar tais recursos, sempre de grande valia quando se deseja mudar o rumo até então seguido, partindo sempre do princípio de que todos nós temos algo a dizer aos outros. Pineau (2008) tem sido um dos grandes responsáveis por esse *boom*, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com as autobiografias ambientais, que tanto poderão auxiliar na propagação da ética planetária e na planetaridade proposta por Gadotti (2000). Tais narrativas acabam por auxiliar, sobremaneira, no (re)pensar dos valores éticos que temos vivenciado em nosso cotidiano. É, sobretudo, através de tais recursos que podemos, com maior aprofundamento e complexidade, inventariar e refletir sobre as nossas vivências, fazendo uso, para tanto, das nossas memórias.

A solicitação do (re)memorar da trajetória pessoal e do habitar a Terra acaba por proporcionar e respaldar a construção da narrativa sobre si mesmo, recordar e registrar os momentos mais significativos da existência dos narradores, que poderão se configurar como elementos multiplicadores dessa “nova” mentalidade e de novos valores para com o trato com o planeta. Surgem indagações do tipo: que marcas eu tenho deixado ao longo da minha caminhada existencial? Quais as marcas positivas e negativas deixadas por mim no caminho realizado? Qual o “peso” das minhas escolhas? E tais indagações estarão sempre presentes em trabalhos desse cunho e desdobramentos outros, os quais quase sempre extrapolam o esperado e planejado, dada a dimensão subjetiva impregnada em tais propostas.

Recuperando histórias a partir da temática “aprender a habitar a Terra” e procurando (re) memorar o percurso realizado, acabamos por realizar um balanço dessa trajetória. Como resultado final, tivemos a proposição de novas posturas frente ao ser e estar no mundo e sobre esse

habitar. A autorregulação das aprendizagens pautadas na (auto)formação, como mencionamos no início do artigo, foi imprescindível nos processos que ora apresentamos e socializamos.

Outro ponto importante e que merece ser mencionado é que tal metodologia acaba por proporcionar também um exame mais cuidadoso das representações existentes em torno do consumo e dos valores predominantes no que se habituou chamar de “contemporaneidade”.

Relatar o que nos aconteceu ou acontece, com nossas próprias palavras, a partir do nosso entendimento sobre o ocorrido, acaba criando e ou fortalecendo um vínculo afetivo com o evento, seja ele positivo ou negativo.

Paulo Freire foi de suma importância na elaboração e execução da proposta ora apresentada. É dele que tomamos de empréstimo a ideia de que: “não existe ensinar sem aprender”. Ele ainda nos lembra que “quanto mais conscientizados nos tornarmos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 1980, p. 28) e também que, quanto mais refletimos sobre nossa situação concreta, mais emergimos, plena e conscientemente, comprometidos, prontos a intervir na realidade para mudá-la (FREIRE, 1980, p. 35).

Tratar de Econarrativas e levar essa proposta para o Ensino Superior foi uma experiência de extrema relevância. Educação ambiental é certamente uma forma, um modo de nos (re)vermos, tanto no que diz respeito às atitudes, quanto às posturas, modos de viver, ser e estar neste mundo. É, também, condição vital para nos (re) elaborarmos, a fim de “aprender a habitar a Terra”.

Ao propormos o memorial econarrativo, buscávamos mais que respostas prontas dizendo o que precisávamos fazer para “aprender a habitar a Terra”. Foi muito mais do que isso, buscávamos, enquanto seres “auto-heteroecoformadores”, criar situações que nos levassem a refletir, (re)construir e pensar sobre e a partir da nossa história de vida e de nossas memórias no ser e estar no mundo.

Percebemos que, no decorrer do processo de construção dos memoriais, durante as aulas, os(as) educandos(as), ao passo que construíamos os seus memoriais, iam também resgatando suas memórias, a sua história de vida, as relações com o ambiente natural vivido, mergulhando, assim, no passado, recuperando e reelaborando sensações, sentimentos, experiências com pessoas, atitudes, modos de ver e viver o mundo, a vida e suas relações, ontem e hoje.

Constatamos que, à medida que os encontros iam acontecendo, nós (professores e educandos) fazíamos reflexões sobre o significado daquele momento, que representava o ser e o estar no mundo. Estimulamos a partilha e as interações, o que fez aflorar os mais variados sentimentos. No decorrer das trocas, a autoavaliação fluía naturalmente, assim, professores e educandos passaram a se (re)ver no habitar esta terra.

À medida que os memoriais iam ganhando forma e conteúdo, reflexão, percepção, visões e saberes eram inevitáveis. Percebemos que esses saberes são construídos ao longo da nossa vida e que, às vezes, nem nos damos conta do quanto “amadurecemos” ou do quanto estamos “verdes” no que diz respeito a esse “habitar a Terra”.

Não podemos deixar de mencionar que, ao finalizar o presente trabalho, algumas (in) conclusões despontam. A primeira a chamar atenção é o potencial que os escritos autobiográficos têm em auxiliar, sobremaneira, na construção e no fortalecimento de si, uma vez que se tem a oportunidade

de refletir sobre o vivido, objetivando, se assim for o desejo, mudar a história até então vivenciada.

A utilização de tais formatos de pesquisa pode contribuir positivamente, também, na construção de uma ciência muito mais “viva” e rica, visto que contempla fidedignamente a fala e os pensamentos dos sujeitos colaboradores da mesma.

Assim sendo, indagamo-nos: há, realmente, uma “capacidade regenerativa” no ato de lembrar e escrever tais memórias? Há uma possibilidade, mais do que latente, de se (re)compor, (re)fazer-se e empoderar-se? É possível tomar as rédeas da sua vida, da construção e, em muitos casos, da (re)construção da sua história? Se todas essas indagações procedem e apontam para respostas afirmativas e transformadoras, ainda nos indagamos: qual o efeito da escrita do memorial sobre quem escreve?

Nosso desejo é o de que as instituições escolares configurem-se e consigam se conceber como comunidades aprendentes, ou seja, “lugares de trocas e de reciprocidade de saberes, vidas e afetos”, conforme propõe por Brandão (2005), para que, dessa forma, possam se configurar também enquanto comunidades interpretativas, em consonância com a proposta de Avanzi e Malagodi (2005).

Então, com essas considerações em aberto, continuamos a refletir: qual a repercussão desses saberes, frutos da experiência, como salienta tão bem Larrosa (2002)? De que forma essa vivência, através da escrita favorece ao sujeito-autor assumir-se como autor de sua história e a se responsabilizar por ela? Como esses saberes in-corporados poderão auxiliá-nos na efetivação de um “habitar a Terra”, de forma mais responsável e ética, sendo mais condizente com o que efetivamente somos? Como poderão colaborar na construção de um mundo melhor, mais equânime, mais justo e comprometido com as futuras gerações? Pensemos nestes

questionamentos tanto como forma de nos provocar, quanto para nos fazer refletir sobre nossos comportamentos e nossas atitudes em relação ao modo como vivemos e como (não) cuidamos do planeta, casa comum a todos.

As econarrativas nos inspiraram como professores/educadores a perceber que, à medida que criávamos possibilidades de aprendizagem e troca de experiências para/com nossos educandos, também foi possível, e deveras interessante, rever-nos e nos reelaborar para habitar a Terra com maior comprometimento e responsabilidade.

Entre outras, uma importante aprendizagem nesse processo foi o fato de perceber e, também, contribuir para despertar a percepção dos(as) educandos(as) de que não estamos fora desse planeta nem dissociados dele, que tudo o que fazemos o altera, transforma-o, podendo destruir, construir e/ou reconstruir este lugar tão especial, nosso planeta mãe, nossa grande casa coletiva chamada Terra.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Ed., 1996.

AVANZI, Maria Rita; MALAGODI, Marco Antônio Sampaio. Comunidades interpretativas. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente /Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BRANDÃO, C. R. Comunidade Aprendente. In: FERRARO JÚNIOR (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília, DF: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 83-92.

BRASKEM. Desafios e compromissos voluntários da Braskem. Relatório Anual e de Sustentabilidade 2009. Disponível em: <http://www.braskem.com.br/rao/2009/pdf/capitulo_5.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2013.

CARDOSO, Ana Maria Ferreira; FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Interfaces da perspectiva eco-relacional e do método (auto) biográfico na pesquisa em educação ambiental dialógica. In: OLINDA, Ercília Maria Graga de (Org.). **Artes do sentir**: trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 140-152.

CYRULNIK, Boris. **Autobiografia de um espantinho**: histórias de resiliência, o retorno à vida. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educ. Pesqui.** [online], v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2010.

DIAS, Genebaldo Freire. **Pegada ecológica e sustentabilidade humana**. São Paulo: Gaia, 2002.

FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque. A educação ambiental popular intercultural no contexto da formação docente. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 167-188, jan./jun. 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FURLANETTO, Eleide Cunico. Tomar a palavra: uma possibilidade de formação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 128-135, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/10_furlanetto.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2012.

GADOTTI, Moacir. Consciência planetária. In: _____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peiropólis, 2000. p. 102-127.

_____. Novas perspectivas para a educação. **Revista Pátio**, v. 1, n. 41, p. 8-11, fev./abr. 2007.

GUTIÉRREZ, Francisco; PIETRO, Daniel. **A mediação pedagógica**: educação a distância alternativa. Campinas: Papyrus, 1984.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. As instâncias da expressão do biográfico singular plural. *In*: BOIS, D.; JOSSO, M. C.; HUMPICH, M. (Org.). **Sujeito sensível e renovação do eu**: as contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, Paulus, 2008. p. 13-40.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2001.

_____. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-86.

MEIRELES, Mariana Martins; SOUZA, Elizeu Clementino de. Experiências espaciais e (auto) biografia: geobiografizando a vida e a profissão em contextos rurais. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa (auto) biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013. p. 195-208.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Prefácio. *In*: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

_____. Prefácio. *In*: SIMÃO, Ana Margarida Vieira da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Nragangolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologias e práticas. Natal: EDUFRRN, 2012. p. 9-11.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Ed., 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008a. p. 27-42.

_____. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. *In*: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto) biografia**: formação, território e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008b. p. 103-131.

_____. Narrar é humano!: autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de formação, a Teoria do Professor Reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. *In*: SIMÃO, Ana Margarida Vieira da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologias e práticas. Natal: EDUFRN, 2012. p. 53-72.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método autobiográfico e formação**. Lisboa: MS; DRHS; CFAP, 1998.

_____. Aprender a habitar a Terra: ecoformação e autobiografias ambientais. *In*: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto) biografia**: formação, território e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. p.47-66.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica. O memorial de formação: história da experiência e outras histórias. *In*: NOGUEIRA, Eliane Greice (Org.). **Memórias**: professores partilhando suas histórias. Campinas, SP: FE, 2004. p. 14-25.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIMÃO, Ana Margarida Vieira da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Nragangolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologias e práticas. Natal: EDUFRN, 2012.

_____; FERREIRA, Paula Costa; DUARTE, Fátima. Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo. *In*: SIMÃO, Ana Margarida Vieira da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Nragangolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologias e práticas**. Natal: EDUFRN, 2012. p. 23- 51.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 3-4, jan./abr. 2006.

_____; PORTUGAL, Jussara. Geo (bio) grafias: Narrativas de professores rurais. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa (auto) biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 209-230.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.



Ensino da História da Educação Brasileira e memórias dos familiares de discentes do curso de Pedagogia

Minervina Joseli Espíndola Reis

Nos cursos de graduação que formam professores para a Educação Básica consideramos que memórias individuais e coletivas de todos os envolvidos no processo devem ser escutadas, principalmente nas práticas de ensino do componente curricular “História da Educação Brasileira”. O distanciamento entre a realidade vivida e os conteúdos propostos pelos professores pode contribuir para gerar exclusão de muitos discentes, pois a prática pedagógica exercida nesse componente, geralmente, prioriza as vozes que representam à cultura dominante, a história de poucos, e silencia as vozes dos menos favorecidos economicamente e socialmente.

Oportunizar aos discentes que narrem suas experiências de vida pode evidenciar o modo como a pessoa interage e mobiliza os significados atribuídos aos fatos narrados e sua concepção de mundo. Desse modo, a narrativa de uma vida além de revelar singularidades do narrador pode

ocasionar uma experiência formadora¹⁰, pois que a pessoa será provocada a refletir sobre seu percurso de formação humana e profissional, reconhecendo suas crenças, representações e estereótipos acerca da educação, do ensino, aprendizagem, sobre o papel do professor e do aluno construídos nas suas trajetórias escolares. Por isso, é fundamental que os professores que atuam no ensino superior apresentem uma proposta pedagógica de ensino que favoreça o diálogo, estimule questionamentos e busque contextualizar os conteúdos programáticos, possibilitando diferentes olhares sobre o conhecimento científico apresentado e a construção de um posicionamento crítico sobre o contexto histórico estudado no processo formativo.

O objetivo deste texto é socializar uma prática de ensino que buscou articular docência e pesquisa no nível superior, utilizando a abordagem autobiográfica no processo de formação de pedagogos. A prática de ensino em questão foi realizada no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – Campus X – no componente curricular “História da Educação Brasileira”. O planejamento das ações pedagógicas foi feito a partir dos estudos sistemáticos sobre: docência no ensino superior, pesquisa e ensino, memória e narrativas, tendo como referência teórica algumas obras dos autores: Josso (2004), Nóvoa (1988, 2000), Pimenta e Anastasiou (2010), Souza (2006), entre outros. Esses autores reiteram que a educação é um fenômeno social determinado pelo contexto histórico no qual ela se desenvolve e a narrativa de memórias é um modo fundamental para (re) constituição da nossa subjetividade e de nossa história individual e coletiva.

O texto, inicialmente, destaca de modo sucinto, alguns aspectos da relação entre história oficial e memória. Traz ainda algumas reflexões

10 Larrosa (1996, p. 136) vincula experiência com saber e formação, por isso considera que experiência é “aquilo que nos passa”, o “que nos toca” ou que “nos acontece e ao passar, nos forma e nos transforma”.

teóricas acerca da abordagem autobiográfica com o intuito de ressaltar a importância de oportunizar que a pessoa em formação narre a sua história de vida. Discute também a docência no ensino superior e a relevância da prática de ensino com pesquisa no percurso de formação do professor. Por fim, é apresentado o relato de uma prática de ensino com pesquisa considerada relevante por interagir com as histórias de vida dos discentes e seus familiares. A prática pedagógica favoreceu aos discentes refletirem e reverem conceitos sobre educação, instituição escola e ensino, e também sobre a sua história de vida e seu percurso de formação ocasionando o reconhecimento da estreita relação entre educação e desenvolvimento social e econômico e da importância da educação escolar no processo de formação humana e profissional de toda pessoa.

Memória, história de vida e história social

O tempo passado, mesmo que conflituoso, permanece vivo na memória dos sujeitos, atribuindo sentido ao presente. As ações do presente induzem à lembrança dos fatos vividos, o que ocasiona uma constante tessitura entre presente e passado. “Não querer lembrar o passado é como não querer sentir um cheiro presente num ambiente, impossível.” (SARLO, 2007, p. 10). Assim, como o cheiro, a lembrança, sem nos avisar, nos invade “soberana e incontrolável” (SARLO, 2007, p.11). A partir das lembranças do passado constitui-se a memória e a história de uma pessoa, de uma sociedade, de um tempo.

Mesmo a história estando a serviço de determinados grupos sociais, a sociedade tem a necessidade de reconstituir o passado. Ricoeur (2004, p. 306) afirma que “existe de fato uma necessidade de história, seja ela monumental, tradicionalista ou crítica”. A história monumental direciona

para os modelos que devem ser imitados ou esquecidos (imitação da grandeza); a história tradicionalista tem por objetivo conservar e venerar costumes e tradições que considera úteis para a vida (veneração pelas tradições passadas) e a história crítica constitui no julgamento dos fatos (exercício crítico do julgamento). Seja qual for a opção, o homem é um ser histórico, portanto, depende da memória e da história para construir o futuro da sociedade e o seu futuro.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância da memória coletiva, na qual “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1979, p. 17). A memória individual e/ou coletiva colabora na constituição da história. Assim, mesmo havendo uma distinção entre os conceitos de memória e história, essa distinção não irá gerar um conflito ou uma oposição entre a memória coletiva e a história oficial, uma vez que podemos dizer que uma depende da outra. Para Le Goff (2003, p. 471), “a memória, na qual cresce a história, que por vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”. É a memória questionando e desafiando o modo de fazer história e a história, por sua vez, contribuindo para (re)construção da memória. Entretanto, compartilhamos do pensamento de Halbwachs (2006, p. 79) de que “nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida” e acrescentamos: vivida e narrada.

Em virtude do reconhecimento da estreita relação entre a história de vida e a história social, a memória autobiográfica ganha cada vez mais espaço na constituição da memória social. A memória interior vem sendo considerada como fonte para a memória social, permitindo que vozes, nem sempre registradas pela história oficial sejam narradas, escutadas e registradas.

Abordagem autobiográfica e formação de professores

A abordagem da história de vida e autobiográfica “integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação docente, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1988, p. 116). O ato de refletir e narrar a sua história de vida apresenta uma forte articulação entre o desenvolvimento pessoal e profissional, isso acontece pelo fato de que as experiências formadoras não são vivenciadas de modo isolado, mas, ao contrário, desenvolvem-se num contexto sociocultural, a partir de interações sociais, tendo como base a história de vida de cada um e a história social.

Com base nesse entendimento, a partir dos anos de 1980, vários estudiosos da formação de professores como Josso (2004), Nóvoa (1988, 2000), Souza (2006), dentre outros, evidenciaram a importância de trazer a pessoa do professor para os debates pedagógicos. A história de vida, aos poucos, ganha espaço e destaque no processo de formação do professor e passa a ser objeto de estudos e pesquisas que recolocam os professores no centro dos debates sobre o seu percurso formativo. Hoje há o reconhecimento de que “é preciso compreender o professor como pessoa na estrutura de relações onde produz e se reproduz, na sua relação com o mundo, com a História e a sua própria história, consigo mesmo – seu eu, seus mitos e fantasmas” (FEIL, 1995, p. 45). É preciso ressaltar a importância de escutar e interagir com as narrativas dos sujeitos em formação, pois essa interação pode oportunizar uma reflexão sobre si mesmo e sobre o meio em que se vive. Segundo Nóvoa (2000, p. 115)

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe, troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações, ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um processo de formação.

Assim, compreende-se que a história pessoal, profissional e a social estão interligadas no processo de formação, não havendo possibilidade de separá-las. Por isso, é importante oportunizar que, durante o percurso de formação, o sujeito em formação narre as suas experiências de vida. Cada narrativa pode revelar as interpretações e os sentidos atribuídos às experiências vividas em um determinado período da vida, de acordo com Nóvoa (2000, p. 17), “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.” Narrar a história de vida pode ser um modo de se anunciar a concepção de mundo e de educação, o que pode fornecer pistas para melhor compreender o processo de constituição do sujeito professor.

Ensino de História da Educação Brasileira pela pesquisa autobiográfica: aportes teóricos

A história mostra-nos que a instituição escola, desde os primórdios, desempenha o papel de repassar e inculcar valores, condutas, conhecimentos e transformações ocorridas na sociedade, a qual se encontra em constante movimento. Estamos vivendo na era da informação, marcada pela difusão de conhecimentos, pela incerteza e pelo desafio de ser presença e não objeto nesse mundo (FREIRE, 2000). É inegável que esse contexto histórico apresenta novos desafios para os profissionais da educação. Nessa perspectiva, é preciso averiguar se os cursos de

licenciatura estão acompanhando os avanços científicos, tecnológicos e as diferentes linguagens presentes na sociedade contemporânea. Será que o ensino oferecido nos cursos de graduação tem favorecido a formação de profissionais capazes de atuar de modo responsável e competente para atender as atuais exigências da sociedade? Quais saberes são necessários para o desempenho do ofício de professor na contemporaneidade? Tais indagações nos impulsionam analisar e discutir sobre as práticas de ensino utilizadas nos cursos de licenciatura. De acordo com Pimenta e Almeida (2011, p. 27)

O ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. A mediação da prática coloca-se como indispensável, porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica.

A importância da relação teoria e prática na formação do professor é uma questão que, efetivamente, há anos vem sendo refletida e defendida pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), nos diversos encontros promovidos pela categoria. Essa relação, no percurso da formação de professores, deve ser vinculada à pesquisa, mantendo o princípio de indissociabilidade, “num movimento intrínseco, permanente e interligado, em que o ensino realimenta a pesquisa e esta, da mesma forma, aquele” (DONATONI, 2007, p. 74). Desse modo, o ensino com a pesquisa vai favorecendo o reconhecimento do contexto social histórico no qual os profissionais da educação irão atuar. Além disso, o professor no seu percurso de formação tem melhores condições de

perceber que “o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas está em constante movimento e transformação” (VEIGA, 1995, p. 59). Portanto, a docência universitária na contemporaneidade e os professores que atuam nesse nível de formação, possuem um desafio importante: o de formar profissionais diferenciados, capazes de mobilizar os saberes construídos e que tenham o desejo de promover intervenções no contexto em que vivem. Compete aos professores e aos gestores do ensino superior “promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre elas. A universidade deve ser um ponto de encontro entre saberes.” (SANTOS, 2006, p. 224).

No âmbito do ensino de História da Educação Brasileira, nos cursos de licenciatura em Pedagogia, é preciso buscar alternativas metodológicas que promovam ações pedagógicas que favoreçam a inquietação e a indignação diante da naturalização dos fatos contados pela história dita como oficial. É preciso promover espaços para questionar: quais grupos sociais constituíram a História Geral da sociedade oficialmente contada e a História da Educação? Com base em quais fontes históricas? Quais grupos participaram da seleção desses fatos e qual a intenção dessa história? Uma vez que, segundo Le Goff (2003, p. 422) “tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas”.

A manipulação da história resulta no silêncio, na exclusão de determinados grupos na história da construção da sociedade. Geralmente, o silêncio é adquirido e/ou fortalecido por meio da história política e social ensinada nas escolas, pois as crianças aprendem desde cedo a aceitar, a conviver e até mesmo a justificar as injustiças sociais presentes em nossa história. Como, por exemplo, o silêncio diante da exclusão social dos negros, dos índios, das mulheres, dos pobres, dos crimes de guerra e outros. Hoje, segundo Le Goff (2003, p. 467), há “a história dita ‘nova’ que se

esforça por criar uma história científica a partir da memória coletiva”, o que para o autor é uma revolução histórica. A partir dessa mudança “cabe aos profissionais científicos da memória, antropólogos, historiadores, jornalistas, sociólogos, fazer da luta pela democratização da memória social um dos imperativos prioritários da sua objetividade” (LE GOFF, 2003, p. 470). E ainda, de acordo como o autor, “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. (LE GOFF, 2003, p. 471).

Urge a promoção de práticas de ensino sobre a História da Educação Brasileira, nos cursos de Pedagogia que favoreçam um posicionamento crítico dos discentes diante dos conteúdos programáticos, permitam uma melhor compreensão e posicionamento crítico diante dos fatos históricos, das mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas no decorrer da história da sociedade e o entendimento acerca da relação entre a história local e a história de vida do sujeito em formação. De acordo com Saviani (2006, p. 8) o “homem, além de um ser histórico, busca agora apropriar-se da sua historicidade. Além de fazer História, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade.” Por isso, é preciso um ensino que contribua para a superação da ideia de que a história da humanidade só pode ser contada e registrada por um determinado grupo social. Para tanto, é necessário a promoção de práticas de ensino associadas à pesquisa que possibilitem o conhecimento e análise da história da região, das pessoas, dos grupos sociais que contribuíram para as transformações ocorridas no processo educacional e na sociedade.

No campo da formação de professores, a pesquisa tem se tornado um importante recurso para se conhecer e analisar a realidade histórica e social na qual os profissionais irão desempenhar o seu ofício. A partir de uma prática de ensino com pesquisa o sujeito em processo de formação têm melhores condições de “ver-se em relação ao mundo ao seu redor, a perceber

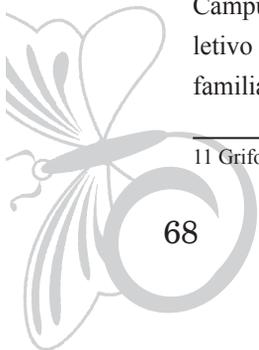
a escola como uma peça de um mosaico maior” (KINCHELOE, 1997, p. 36). Desde modo, a prática de ensino nos cursos de graduação deixa de ser uma mera exposição de conhecimentos produzidos por poucos e passa a ser considerada “como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser dada¹¹ nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 207).

A experiência de ensino com pesquisa no componente curricular História da Educação Brasileira

Na busca por uma prática de ensino que propicie melhores condições aos discentes de entendimento e reflexão crítica sobre a História da Educação Brasileira e por acreditar que toda prática pedagógica deve ser pautada na contextualização dos conteúdos e no diálogo, foi planejada a prática de ensino com pesquisa intitulada “História da Educação Brasileira e História de Vida dos discentes e seus familiares: tecendo relações e (re) contando histórias” no componente curricular “História da Educação Brasileira”.

A prática de ensino em questão foi desenvolvida juntamente com os discentes do segundo semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus X, nos anos letivos de 2011 e 2012. A duração foi de um semestre letivo e teve como objetivo geral pesquisar e analisar as narrativas dos familiares dos discentes sobre a presença da instituição escola na história

¹¹ Grifo da autora



de vida da família a fim de estabelecer relações entre tais narrativas e a História da Educação Brasileira e regional. Foram considerados também outros objetivos, tais como: promover maior envolvimento dos discentes com o componente curricular; favorecer um ensino de História de Educação Brasileira articulado com a pesquisa; discutir os significados atribuídos à instituição escola pelos participantes da pesquisa; identificar e analisar as experiências e as concepções de educação que marcam a história de vida dos familiares; superar a dicotomia entre formação profissional, sujeito e cotidiano; favorecer o reconhecimento de que, tanto a memória individual e coletiva quanto a história social está impregnada de ideologias que modificam, ou não, de acordo com contexto histórico.

De acordo com o projeto do curso de licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – Campus X, o componente curricular “História da Educação Brasileira”, tem a carga horária de 60 horas e deve ser oferecido no 2º semestre letivo do curso. O referido componente curricular apresenta a seguinte ementa:

História e historiografia¹² da educação brasileira. Principais educadores (as) que influenciaram o pensamento pedagógico brasileiro. A educação brasileira no período colonial e Imperial. Instituições e práticas educativas no Brasil do século XIX. As reformas educacionais no Brasil a partir do XIX, numa dimensão histórico-crítica. A educação escolar no Brasil – suas especificidades regionais – no século XX e na contemporaneidade: avanços, desafios e perspectivas político-pedagógicas.

12 Segundo Ghiraldelli Junior (2006, p. 13) o estudo da História é um “estudo criterioso e a exposição ordenada – considerando primordialmente o tempo – de situações, acontecimentos, ideias e ideários”, e historiografia, que é uma “investigação e discussão, exposta de forma ordenada, do modo como os historiadores investigam e apresentam os seus textos”.

O componente curricular em questão é importante no processo de formação de pedagogos, por considerar que a história da educação, mesmo que conflituosa, cheia de marcas do autoritarismo e da exclusão, permanece atribuindo sentido e determinando práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação e nas universidades. Por isso, consideramos que todo profissional que atua na educação deve conhecer e analisar criticamente a história educação, desse modo ele terá melhores condições de refletir sobre o sentido e a complexidade da educação e da docência e fazer suas escolhas metodológicas na construção de uma prática pedagógica coerente com a sua visão de mundo.

Uma análise preliminar de relatos de professores que ministram o componente curricular “História da Educação Brasileira” apontou que os graduandos dos cursos de licenciatura em Pedagogia não se interessam pela disciplina por não reconhecerem a sua importância no processo de formação de professor. Na busca pela superação desse problema foi planejada uma prática de ensino com pesquisa a ser desenvolvida no referido componente. Após apresentação e discussão com os discentes sobre os objetivos e as ações pedagógicas a serem desenvolvidas durante o semestre, a turma acolheu a proposta da prática de ensino com pesquisa apresentada.

Cada discente ficou responsável por realizar uma pesquisa com seus familiares sobre a presença da instituição escola na trajetória da família, de preferência no início do semestre letivo. Para a coleta das informações foi utilizada como recurso a entrevista narrativa, entendida como uma interação entre sujeitos, portanto, uma prática social determinada por contextos sócio-históricos e políticos. De acordo com Souza (2008, p. 89) a narrativa “expressa formas como os seres humanos vivem o mundo através de suas histórias pessoais, sociais e coletivas”. Para construção do roteiro da entrevista narrativa foram realizados estudos sistemáticos sobre memória e narrativa, os quais enfatizam que a atribuição de sentidos

às histórias narradas está relacionada à posição que o sujeito ocupa ou ocupava nos grupos sociais, fato que também influencia a construção da narrativa e das relações a serem estabelecidas com a História da Educação (HALBWACHS, 2006).

O roteiro da entrevista foi construído no início semestre, coletivamente, na sala de aula, e continha questões como: o histórico de cada narrador; grau de escolaridade do entrevistado; como era o acesso e a permanência na instituição escola; se ocorreu evasão e/ou exclusão escolar por quais razões; práticas pedagógicas vivenciadas pelos entrevistados; com era a relação com os professores e, finalmente, como cada familiar colaborador da pesquisa percebia a presença ou a falta da escola em sua história de vida. Devido a questões familiares e geográficas nem todos os familiares dos discentes foram entrevistados. Alguns discentes entrevistaram apenas os pais e os irmãos, entretanto outros entrevistaram também avós, tios e primos. Antes da realização da entrevista narrativa foi discutida a importância da relação de confiança entre o pesquisador e o colaborador da pesquisa, sendo enfatizado que o momento da entrevista deveria ser pautado na sutileza, pois era preciso que o narrador sentisse vontade de narrar aspectos da sua história e sua relação com a escola ao longo da sua de vida.

Durante o semestre letivo foram planejados momentos específicos para a socialização oral das entrevistas para toda a turma. Durante a socialização, os discentes e a docente realizavam anotações e considerações sobre os fragmentos dos depoimentos e das interpretações preliminares. Em outros momentos foram realizadas as análises das entrevistas pelos discentes com o acompanhamento, ou não, da professora do componente curricular. A partir das análises das entrevistas foi possível estabelecer relações com os contextos históricos estudados no componente História da Educação Brasileira. A partir dessas relações os conteúdos programáticos

e as discussões em sala de aula passaram a ter como base também as narrativas dos familiares dos discentes. Como por exemplo, os estudos sobre a presença da igreja no processo educacional brasileiro, conforme podemos verificar na fala da discente J.C.¹³

Com a pesquisa foi possível analisar a educação recebida por meus pais e meus avós e descobri a forte presença da igreja na educação dos meus avós. Ele não foram alfabetizados por professores, mas pelos padres que iam no lugarejo em que eles moravam uma vez por mês. Esses padres que ensinaram meus avós a ler, para fazer a leitura da bíblia.

A História da Educação nos mostra que, há muitos séculos, a igreja exerce grande influência na constituição do sujeito e na sociedade. No Brasil, a igreja em determinados períodos históricos, foi determinante na formação familiar e escolar. A catequese ou a escola dominical bíblica acontece em diferentes igrejas há séculos, com o objetivo de propagar os ensinamentos bíblicos de acordo com o entendimento da igreja e orientar as condutas sociais segundo os seus princípios. Como podemos ver essa prática de ensino em muito contribuiu para as aulas serem contextualizadas, o que favoreceu o reconhecimento de que as instituições sociais - família, escola e igreja com maior ou menor grau de intensidade, sempre deixam marcas no percurso de formação da pessoa e são espaços sociais importantes para constituição das subjetividades, do modo de ver, analisar e interagir com mundo.

13 Os registros escritos dos depoimentos dos discentes apresentados no texto foram retirados dos relatos escritos entregues no final do semestre letivo, com autorização prévia dos discentes.

Os discentes, durante o semestre, foram estabelecendo uma estreita relação entre a pesquisa realizada, a História Geral e a História da Educação, deste modo a prática de ensino foi sendo constituída num “processo de busca e de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade. (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2002, p. 211). As narrativas dos familiares dos discentes, que participaram da pesquisa sobre a presença da instituição escola na história da família, confirmaram que as desigualdades sociais fortemente presentes na História da Sociedade Brasileira se fazem presentes também na história de vida de muitos que participaram da pesquisa. Com podemos verificar nas falas a seguir:

A educação no desenrolar da história da minha família não foi algo em primeiro plano. No interior da Bahia poucos tinham acesso à educação e quando tinha escola, as mulheres eram privadas de frequentá-la, com a justificativa de que aprendendo a ler e a escrever elas iriam escrever cartas para os pretendentes ao invés cuidar da lida. Na minha família sou único que chegou ao ensino superior, meus irmãos ainda não terminaram o ensino fundamental, todos eles muito cedo se casaram e tiveram filhos. (Discente H.S)

Segundo a minha mãe, os meus avós e meus bisavós eram todos analfabetos, muitos humildes. Eles sempre diziam que a escola era coisa ‘pra’ rico e que filho de pobre tinha que trabalhar desde cedo, para poder ajudar os pais a criar os irmãos. (Discente E.S)

A ideia de que a escola era apenas para os ricos se fez presente também em outras narrativas apresentadas em sala de aula. As relações estabelecidas entre as narrativas dos familiares e a História da Educação permitiram que alguns discentes desmitificassem a ideia de que o fracasso

escolar presente em muitas histórias de seus familiares foi uma escolha pessoal, apontando-lhes outra realidade, foi resultado das políticas educacionais, sociais e econômicas implantadas no decorrer na história dos pais. A pesquisa permitiu aos discentes reconhecerem que a exclusão e a evasão escolar que se faz presente na história de vida da maioria dos familiares entrevistados, não se deu por falta de interesse e gosto pelos estudos, ao contrário, as narrativas apresentam histórias de luta pelo acesso à educação escolar, até então desconhecidas por eles.

As narrativas de alguns familiares demonstram a vida penosa de quem precisou, durante anos, conciliar o trabalho pesado e os bancos da escola, e de outros que desejavam estudar, mas tiveram que optar pelo trabalho, pelo sustento da família. As análises das narrativas confirmaram como o acesso à escola era restrito no Brasil principalmente até a década de 1980, tanto que, dentre os familiares mais velhos, com idade acima de 50 anos, poucos tiveram condições de frequentá-la. Como resultado dessa exclusão muitos não sabem ler e nem escrever. A afirmação de uma discente¹⁴ “sou de origem de família de analfabetos”, representa a realidade das famílias dos discentes, especialmente dos membros nascidos entre a década de 30 e 40 do século XX, uma vez que a maioria relatou que não teve acesso à escola e poucos cursaram apenas as primeiras séries do ensino fundamental.

De acordo com as narrativas apresentadas pelos discentes, os familiares mais jovens frequentam a escola e o sonho de cursar uma universidade está mais próximo de muitas famílias. Como demonstra a fala da discente L. F.

¹⁴ Mesmo com autorização da discente para publicação do seu nome consideramos prudente deixar essa fala no anonimato.

No momento cinco pessoas da minha família possui curso superior. Porém, pra mim o mais fascinante foi eu ter conseguido ingressar na universidade aos trinta e sete anos de idade após ter ficado quinze anos fora da escola. No atual momento eu e minha filha estamos estudando Pedagogia na mesma instituição.

Esse fato se deve às mudanças ocorridas na sociedade nos segmentos econômicos, nos meios de produção e nos meios de comunicação que influenciaram e determinaram a democratização do acesso à escola, pois foi necessário (re)organizar o sistema educacional para atender às novas exigências econômicas, sociais e políticas.

Os debates sobre a importância da educação básica na reestruturação social intensificaram-se a partir de 1980. O discurso oficial trazia a expansão da educação formal para todos, independentemente da sua condição socioeconômica, visto que o analfabetismo e o baixo índice de escolaridade passaram a se constituir um problema a ser enfrentado, porque leitura e escrita e determinados conhecimentos técnicos e científicos vão se tornando instrumentos necessários à integração no contexto social e para o desenvolvimento do país. (RIBEIRO, 1993). Na sociedade atual, a educação além de ser um direito de todo cidadão é condição fundamental para desenvolvimento do ser humano e do país.

Durante todo o semestre letivo, fomos puxando fios da memória individual e/ou coletiva e tecendo e recontando histórias a partir do entrelaçamento entre as narrativas dos familiares que participaram da pesquisa e os conteúdos propostos no componente curricular “História da Educação Brasileira”. Uma prática que suscitou emoções e construção de saberes diferenciados, conforme ilustra o discurso da aluna:

Foi importante a realização do trabalho sobre a família, foi uma emoção entrevistar cada um, descobri que meus bisavós nasceram no final 1895 e

eu tive o privilégio de conviver com eles. Pelo fato da maior parte dos meus entrevistados terem mais de setenta anos, a emoção foi ainda maior, pois grande parte do processo de transformação da educação e da sociedade sobre o qual estudei na disciplina História da Educação, eles vivenciaram e puderam relatar. (discente L.F)

A unilateralidade no ensino da História da Educação que se apoia apenas nos conhecimentos científicos, na história dita oficial, foi superada e cedeu espaço também para os depoimentos de pessoas que viveram a história da educação nacional e regional. As narrativas dos familiares deram vida aos contextos históricos estudados, fato que contribuiu para que as aulas fossem interessantes e os conteúdos programáticos facilmente compreendidos. Essa prática confirmou que os conhecimentos a serem construídos durante a graduação devem resultar de “uma rede de fontes de informação” (DOMINICÉ, 1988, p. 61), pois a formação deve ser considerada um amplo e dinâmico processo, que não se restringe aos conteúdos dos livros e ao espaço sala de aula.

No final do semestre letivo, para culminância da prática de ensino com pesquisa, houve um momento específico para socialização da análise dos registros escritos das narrativas dos familiares e dos significados atribuídos pelos discentes à prática realizada. Os registros escritos e/ou gravados das narrativas foram apresentados de acordo com a criatividade do discente, uma vez que não foi estabelecido um padrão para a apresentação escrita das narrativas. Alguns discentes apresentaram álbuns-livro bordados, pintados, todos confeccionados com muito zelo, criatividade e bom gosto. Outros apresentaram as narrativas digitalizadas, com capas bem elaboradas e com fotos. Alguns produziram filmagem, pequenos documentários que apresentavam as narrativas dos familiares. Foi um momento significativo no processo de formação do discente, conforme o depoimento:

Pesquisar a história da educação de minha família foi, sem dúvida, uma das atividades mais significativas propostas no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia-UNEB Campus X. Isso porque o trabalho contribuiu não somente ampliar o conhecimento que já obtinha sobre a educação escolar de meus familiares, mas também por descobrir aspectos antes inimagináveis sobre a história de vida da minha família. Além disso, oportunizou-me, por exemplo, viajar ao encontro de meus pais para entrevistá-los, ir ao encontro de alguns professores que marcaram a trajetória de minha educação em outros lugares onde morei e estudei; entrar em contato com entes queridos para realizar a pesquisa, fato que os deixaram alegres e com grande entusiasmo para narrarem suas histórias. (discente A.C)

A apresentação das narrativas era sempre permeada de emoção e risos. É importante salientar que essa atividade suscitou interação entre as histórias de vida dos discentes, o que consideramos importante para a valorização e o respeito pelas pessoas e grupos sociais que em muitos momentos foram excluídos da História da Educação. O excerto a seguir demonstra que foi uma experiência formadora e gratificante, pois revelou a tessitura da vida.

A atividade sobre a história da educação nas famílias dos discentes do curso de Pedagogia tem muito em comum com as histórias das famílias brasileiras, por isso nasceu em mim o desejo de um dia fazer um documentário sobre o relevante conteúdo. Quem sabe um dia! (discente A.C).

A experiência trouxe para a formação de pedagogos a história de vida de muitos excluídos da escola. Oportunizou que a História da Educação Brasileira e regional fosse recontada por diversos autores que desafiaram a História dita oficial e teceram uma história de luta, sonhos e realizações mesmo sem ter acesso à escola. Na abordagem (auto) biográfica, a formação

é considerada uma prática dialógica, o “formador torna possível que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre a sua formação, este último terá acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá à sua formação e, mais ainda, a si próprio” (CHENÉ, 1988, p. 90). Além de potencializar o processo de formação, a prática dialogada representa uma possibilidade de superação da fragmentação entre as teorias estudadas e o sujeito em formação, prática de ensino que durante anos assolou, e que ainda é muito frequente, na formação de professores.

Nos relatos dos colegas foi possível perceber os tipos de educação de determinada época e fatos presente também na história da minha família. Identifiquei com algumas histórias e pude compreender melhor a história da educação com as histórias apresentadas por outros colegas. (J.C)

No momento da socialização dos significados atribuídos à prática pelos discentes, seus discursos expressavam satisfação por terem realizado a pesquisa sobre a presença da instituição escolar na história de vida de sua família. Com entusiasmo, relatavam momentos gratificantes que a prática de ensino com pesquisa proporcionou junto aos familiares.

O trabalho sobre a presença da escola na história da minha família me proporcionou momentos de alegria e reflexão, pois pude conhecer como foi a educação dos meus avós e dos pais. Gostei muito, pois aprendi e conheci fatos sobre a história geral e da minha família que só foi possível com a elaboração desse trabalho. (discente J.N)

Fazer esse trabalho foi uma experiência fantástica, contribuiu de forma interdisciplinar para minha formação. Eu, de repente, me vi como jornalista/escritora/fotógrafa, entrevistando meus familiares, rebuscando na memória e

nas fotografias antigas a relação da história educação brasileira com a história da minha família. Foi um prazer escrever, reconstruir e compartilhar com os colegas as histórias da minha família. Durante a socialização ouvimos muitos “oh, hum, que lindo, interessante, arrasou, etc, entre risos, gargalhadas e lágrimas de emoção durante as leituras. Nessa atividade com pesquisa descobrimos na turma escritores e poetas.” (J.P)

Os depoimentos dos discentes foram ricos em significados e marcados pela emoção e alegria em (re)contar histórias de vida repletas de lutas pela educação, determinação para vencer desafios em busca de conhecimentos e formação pessoal e profissional. No encerramento do semestre letivo, alguns discentes agradeceram a oportunidade de conhecer melhor a história da sua família, muitos afirmaram que desconheciam que o acesso e a permanência na escola de alguns de seus familiares foram determinados por questões sociais, econômicas e políticas. Fato que contribuiu para entenderem um pouco mais as atitudes e discursos dos familiares que, geralmente, apresentavam a concepção salvacionista e passiva da educação escolar. Concepção muito presente nos discursos dos políticos e dos educadores a partir de 1930, a qual relacionava promoção social com o acesso e permanência na escola, por acreditarem que a escola era o único meio para um futuro melhor, mas que nem todos tinham condições de trilhar esse caminho.

A prática de ensino com pesquisa relatada favoreceu também a compreensão de que a narrativa é sempre construída a partir da representação atribuída aos fatos pelo narrador e da realidade percebida por ele. A narrativa não é um retrato fiel da realidade vivenciada, é uma construção, uma criação do sujeito a partir de uma realidade, por isso contém a sua verdade e está inserida em contexto sócio-histórico. Assim, a narrativa de uma história de vida não revela “uma vida como foi e sim

uma vida lembrada por quem a viveu” (BENJAMIN, 2006, p. 37), sempre repleta de significados.

Tal prática confirmou que a escola é um espaço político e pedagógico que pode promover ações contra a exclusão e desigualdade vividas pelos alunos. Entretanto, apenas o profissional da educação que acredita que a prática pedagógica ultrapassa os muros da escola e a vincula com o social e com as histórias de vida de cada um, que vive em constante movimento e conflitos, pode contribuir para que a nossa História da Educação deixe de ser marcada pelo autoritarismo que sufoca vozes que tanto precisam ser escutadas.

A prática de ensino com pesquisa apresentada neste texto, cujo objetivo geral foi pesquisar e analisar as narrativas dos discentes e seus familiares sobre a presença da instituição escola na história de vida de cada um, suscitou reflexões e debates sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular “História da Educação brasileira e regional” nos cursos de licenciatura em Pedagogia e possibilitou o estabelecimento de relações entre tais narrativas e os conteúdos programáticos do componente curricular. Evidenciou que o ensino descontextualizado pode priorizar as vozes que representam a cultura dominante, sempre presente na história social considerada oficial. Fato que interessa aqueles que fazem da educação um instrumento de manutenção do poder autoritário, na qual a escola é considerada um espaço apenas de reprodução, onde não se permite questionar o que está imposto, escrito na história da sociedade.

Ademais, a prática de ensino com pesquisa estimulou debates e reflexões críticas sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro; sobre a função da instituição escola e do professor na construção da história de vida dos alunos e sobre a história da educação regional e nacional. Diante dos discursos dos discentes, podemos considerar que a estratégia

pedagógica utilizada favoreceu a superação de alguns discursos unificados que regem a História da Educação registrada e contada por apenas um determinado grupo social, que visa aos interesses de poucos. Em síntese, consideramo-la uma prática de ensino significativa, por apresentar uma proposta diferenciada de estudar, analisar, compreender e (re)contar a História da Educação Brasileira, seja nacional, regional ou pessoal.

A prática pedagógica desenvolvida pelo professor não é neutra, está influenciada e/ou determinada pelo contexto histórico em que se desenvolve. Assim como a história social contada nos livros didáticos se apoia no posicionamento político ideológico do autor, a prática pedagógica do professor também não é neutra, sua opção metodológica é feita de acordo com os seus interesses, suas experiências e sua concepção de ensino, educação e sociedade. Nessa perspectiva é fundamental que o professor reconheça os objetivos e pressupostos que orientam sua prática que muitas vezes estão implícitos.

Os depoimentos orais e escritos confirmaram que as narrativas de história de vida dos discentes devem ser consideradas como um recurso a mais de formação, integrando a pluralidade de saberes que constitui o processo de formação do professor. A prática de ensino com pesquisa experimentada pelos discentes do curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Bahia, Campus X, no componente curricular “História da Educação Brasileira” irá também repercutir no jeito de ser professor de cada um, pois os discursos dos discentes demonstram o reconhecimento da importância de escutar e interagir com as experiências de vida dos alunos.

Este estudo suscitou também discussões e reflexões sobre a prática pedagógica exercida nos cursos de formação de professores, afinal a universidade é considerada um lócus de construção e disseminação de

conhecimento, de exercício da crítica e de formação de profissionais que atendam as exigências atuais da sociedade de modo responsável. Nessa formação é urgente a superação da concepção de ensino pautada na reprodução de conhecimentos descontextualizados e a promoção de diálogos com os (seus) pares e com os discentes na perspectiva de planejar ações pedagógicas diferenciadas que favoreçam o autoconhecimento e a construção de conhecimentos científicos que contribuem para a formação humana e profissional de todos envolvidos no processo. Assim, os cursos de licenciatura estarão oferecendo aos discentes possibilidades de construção de conhecimentos sistemáticos que os fortaleçam para desempenhar a função de professor com encantamento, sabedoria, discernimento e comprometimento com a formação de uma sociedade mais humana. Fortalecidos pela sua formação, eles terão melhores condições de se posicionar e lutar contra as precariedades do sistema de ensino, as exclusões e desigualdades sociais e econômicas sempre presentes na história social e da educação.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Obras escolhidas, v. 1).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos, São Paulo: T.A. Quieroz, 1979.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: Nóvoa, António, FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS; DRHS; CFAP, 1988.

DOMINICÉ, Pierre. **A biográfica educativa**: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In*. Nóvoa, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS; DRHS; CFAP, 1988.

DONATONI, Alaíde Rita; COELHO Maria Cândida de Pádua. Reflexões sobre o ensino, pesquisa e formação de professores na sociedade contemporânea. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 29, p. 73-88, jul./dez. 2007.

FEIL, Iselda Teresinha Sausen. **A formação do professor na construção de uma nova cultura da profissão**. São Paulo: Unijuí, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. *In*: NÓVOA, António, FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS; DRHS; CFAP, 1988.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Ed., 2000.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In*: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina A. (Org.). **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; ANASTASIOU, Léa das G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In*: SEVERINO. Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina A. (Org.). **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 13. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

RICOUER, Paul. O passado tinha um futuro. *In*: MORIN, Edgar (Org.). **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 369-378.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

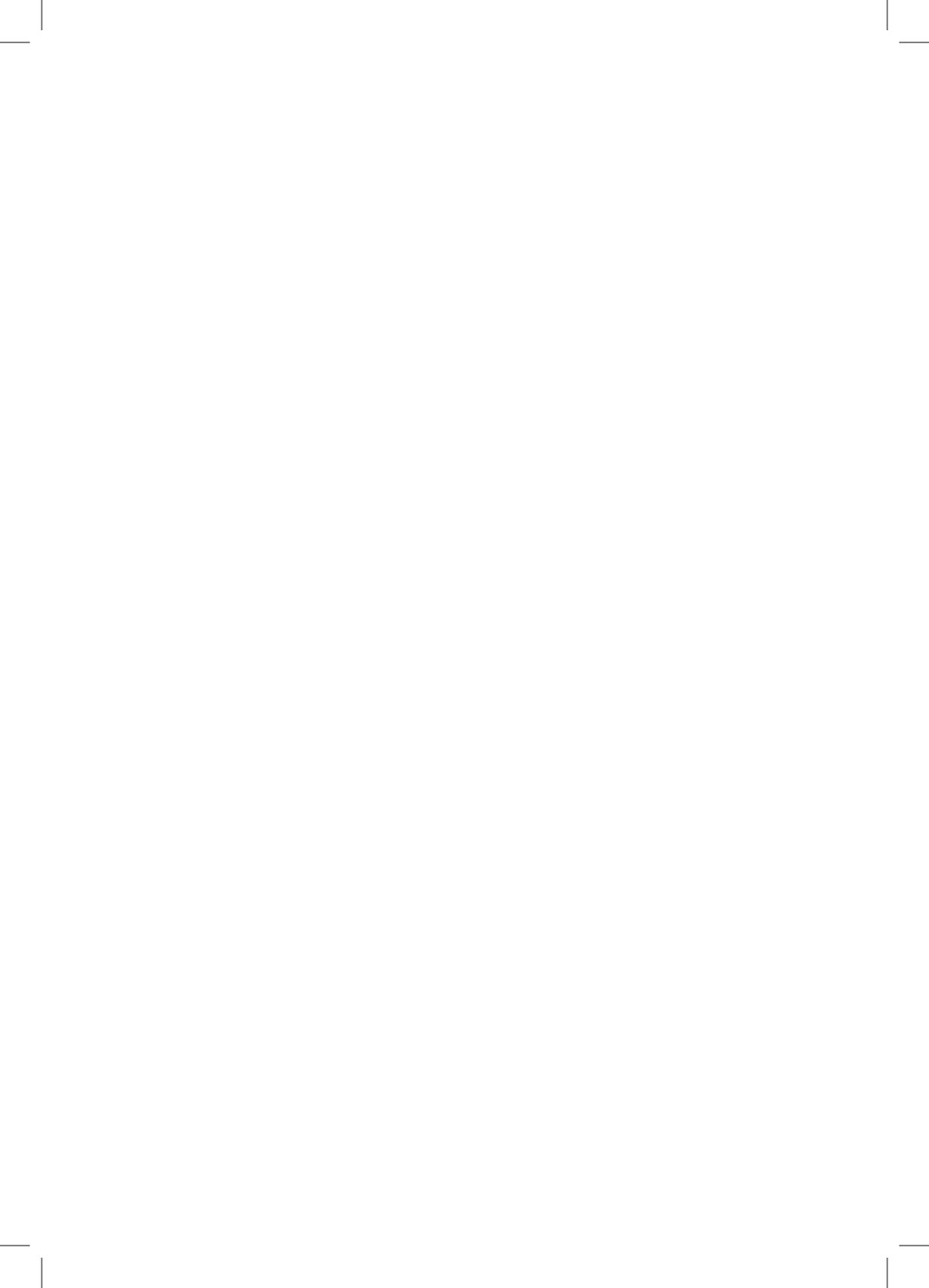
SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. *In*: _____. LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **História e história da educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) Biografia, Identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades** (Recurso Eletrônico), Aracaju, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

UNEB. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Teixeira de Freitas, BA: Departamento de Educação, Campus X, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.



Docência como práxis: a (trans) formação profissional de pedagogos para o desenvolvimento do pensamento complexo

Solange Martins Oliveira Magalhães

A educação é prática social que envolve várias dimensões e instâncias de realidades contraditórias e múltiplas (FREIRE, 1992). Por estar imersa nesse contexto, a universidade pública, com suas condições históricas objetivas, tem atualmente contribuído para encaminhar a educação em direções nem sempre transformadoras e emancipadoras das relações sociais. Entretanto, numa perspectiva dialética, é possível perceber que as mesmas condições sócio-históricas explicitam contradições e possibilidades de mudança, não somente da própria universidade, mas também dos cursos de formação. Esse entendimento mobiliza essa reflexão que toma como foco a formação docente, fazendo um recorte que trata da docência universitária e sua possibilidade de inovação, mediante o paradigma da complexidade.

Iniciamos definindo o conceito de inovação, aqui discutido, pautando-nos em Cunha (2006), para a qual inovar significa emancipar,

romper paradigmas a fim de promover mudanças na contramão de processos hegemônicos de regulação instituídos. Conforme a autora, inovar é ligar-se a atuações de resistência ao desprestígio atual da educação, favorecendo um projeto formador contra-hegemônico que resgate conteúdos sociais e éticos. Para realizar uma inovação é preciso opor-se à lógica do mercado, ao seu caráter consumista que caracteriza o pertencimento de classe, a diferenciação de grupo social e a de grau de escolaridade e outras formas de expressão da exclusão da produção social e coletiva de bens (culturais ou materiais) e da apropriação privada e desigual da riqueza produzida. Assim, inovar é uma ação que se sustenta em bases epistemológicas capazes de promover um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e uma aprendizagem significativa. Conforme explicita Cunha (2006), a adoção de um novo paradigma exige revisão da formação e a opção teórico-metodológica da prática pedagógica dos professores, de forma que a educação considere as ambiguidades, as ambivalências, os novos conceitos e as metodologias que se beneficiam particularmente das grandes descobertas da ciência, particularmente aquelas do campo da Física moderna, como é o caso do paradigma da complexidade.

Nessa mesma direção, nas contribuições de Freire (1975, 1980, 1992, 1996) – mesmo que ele não tenha tomado a docência inovadora como ponto particular de sua análise –, fez referências às ideias pedagógicas contemporâneas inovadoras e, nesse sentido, delineou uma revolucionária forma de ver a educação e seus agentes. Para Freire, somente um professor comprometido com um projeto pedagógico e político-social pode promover uma educação com vistas a superar a desigualdade social. Em parceria com outro autor, traçou elementos que ajudam os professores no entendimento da construção de uma educação com base em uma perspectiva historicamente construída e emancipadora (FREIRE; SCHOR, 1986) que enfatiza a necessidade de alterações nas relações unilaterais

entre o professor (que detém o poder) e os alunos (que devem obedecer) de uma sala de aula tradicional.

Lucarelli (2000), também considerando esse contexto, mas destacando a subjetividade dos estudantes, menciona a necessidade de superar as relações unilaterais na sala de aula. Segundo a autora, para inovar é preciso alterar o sistema intersubjetivo dos indivíduos de uma sala de aula. Essa mudança implica na inclusão do professor e dos estudantes como sujeitos autônomos dos processos.

Na companhia de autores como Freire e Schor (1986) e Lucarelli (2000), concluímos que inovar significa promover a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. Implica, no aspecto institucional, desenvolver uma gestão participativa, por meio da qual os sujeitos sejam protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados (FUENZALIDA, 1993; CUNHA, 1998, 2004). Significa, no aspecto pedagógico, promover a mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, englobando a dimensão das relações, da sensibilidade, da estética, do respeito mútuo, da ética, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõe a conhecer.

No que concerne à concepção pedagógica, ainda, acrescentamos o “princípio da colaboração mútua” (HARGREAVES, 1996, p. 218) como caminho estruturante da inovação e mudança no âmbito da docência universitária. Isso necessita a superação da fragmentação, da dualidade e da separatividade impostas pelo paradigma newtoniano-cartesiano, características que assumem formas extremamente sutis e refinadas não só nas teorias científicas contemporâneas, mas na imposição de normas positivistas no processo ensino-aprendizagem. Envolve intencionalidade e comprometimento docente, no que tange à implementação da inovação

em sala de aula, assim aperfeiçoamento consciente das atividades desenvolvidas, o que reflete na forma como o professor dá aulas, na escolha do seu material, no desenvolvimento do conteúdo, na concepção de educação, escola, aluno e processo ensino-aprendizagem que sustenta, na condução das discussões, na elaboração de sínteses e avaliações e nos processos metacognitivos com vista à emancipação.

O estudo das características de uma docência inovadora, em termos de uma nova concepção paradigmática, é recente no campo da pesquisa acadêmica. Entretanto, os trabalhos já evidenciam contribuições que não nos permitem dizer que vivemos exatamente um período de normalidade dos processos formativos, tomando de empréstimo a consagrada expressão kuhiana¹⁵ (KUHN, 1996).

Mesmo que ainda sejam poucos os estudos que têm como foco a reflexão sistematizada sobre a prática pedagógica do professor universitário baseada em um “novo paradigma” (MORIN, 2007a,b,c; MORAES, 2003, 2008; BEHRENS, 2005, 2006, 2013; TACCA, 2009; MAGALHÃES, 2013; BRANDÃO, MAGALHÃES, 2013), eles têm ajudado o professor a refletir e modificar sua prática com seus pares (estudantes e outros professores) e com a instituição em que trabalha.

De certa forma, a inovação da prática pedagógica do professor universitário, a partir da análise dos estudos que fomentam a reflexão sobre os pressupostos construídos historicamente para a docência que traduzem uma concepção alicerçada na compreensão epistemológica da ciência moderna, portanto instrumental, tem sido nossa motivação. Principalmente

15 Foi Thomas Kuhn quem deu uma ampla dimensão à noção de paradigma, ele definiu como uma estrutura absoluta de pressupostos que alicerça uma comunidade científica. Entretanto, sabemos que gradualmente, o paradigma newtoniano-cartesiano vem perdendo sua capacidade de explicar a realidade, cada vez mais complexa, heterogênea e plural (KUHN, 1996, p. 60).



considerando o grande paradoxo do “não lugar dessa formação”. Dizemos paradoxo, pois para o exercício da docência na educação infantil, fundamental e média, por exemplo, há exigência legal de formação específica, mas isso não acontece quando se trata da educação superior.¹⁶

Esse estado de coisas legitima a ideia segundo a qual quem sabe fazer sabe ensinar. Ensinar depende de elementos que o professor traz de sua trajetória de aluno, esquemas prévios ou da rotina vivenciada durante a sua própria formação. Mas a realidade tem mostrado que esse conhecimento não é suficiente para o exercício da docência e muito menos para sua inovação. A docência universitária mantém-se, assim, dominada por uma única racionalidade que subestima sua complexidade.

Infelizmente, as concepções cartesianas estão muito presentes em nossas lides acadêmicas, adentra conosco em nossas salas de aula e normatiza as práticas pedagógicas, sem que, muitas vezes, delas tenhamos consciência. Também forja concepções reificadas que excluem os vínculos com a complexidade da vida, com a dimensão qualitativa das relações humanas. Estruturam-se concepções que ajudam na fragmentação do ser humano, na ruptura da relação sujeito e objeto do conhecimento e, como afirmou Petraglia (1995), o processo promove um sujeito que se torna um ser pensante, mas suas emoções configuram-se em um obstáculo ao conhecimento.

A docência universitária passa a exigir certas “competências” pautadas nas políticas neoliberais, que, supostamente, instrumentalizam o professor para um “saber fazer melhor”, ratificando o projeto sociopolítico-

16 Uma referência importante dessa discussão pode ser localizada no artigo 206 da Constituição Federal brasileira (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394/96) que exigem a formação do professor em curso superior para os vários níveis de ensino, menos o universitário!

cultural vigente, no campo social; entretanto, tais competências também impedem e distanciam o professor, no campo pessoal e profissional, da valorização das emoções, da intuição, da criatividade no processo ensino-aprendizagem. Daí resulta não só a fragmentação do conhecimento, mas sérios reducionismos interpretativos.

Assim, considerando que as práticas educativas no contexto da docência universitária revelam bases epistemológicas, políticas e pedagógicas seriamente reprodutivistas, é interessante fazermos um exercício que nos ajude a problematizar e mudar o atual exercício docente. Julgamos importante que o movimento formativo dos sujeitos crie um espaço relacional para que eles cresçam no presente como seres humanos intelectuais, emocionais, sensíveis, ambientais e socialmente responsáveis, respeitando e respeitando-se. Esse processo formativo vai além de práticas pedagógicas que instrumentalizem os indivíduos a partir da construção de um conhecimento disjuntivo, de uma racionalidade apartada das emoções e dos valores éticos, instrumentais e constitutivos da existência humana. A prática pedagógica aqui relatada, desde seu planejamento, execução e avaliação, está imbuída da preocupação com a complexidade da vida, com a dimensão qualitativa das relações humanas, reforçando a importância de um fazer em coletividade.

Buscando implementar a inovação e superar nossos modelos de teorizar a realidade, empenhamo-nos no planejamento, execução e avaliação de práticas educativas inovadoras, pautadas no paradigma da complexidade, as quais foram implementadas no curso de Pedagogia, nos anos de 2012 e 2013, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Práticas educativas e o paradigma da complexidade: buscando novas tramas no campo da docência universitária

Conscientes dos limites dessas reflexões e teorizações iniciais, percebemos que o conhecimento científico produzido pela humanidade, especialmente a partir do século XIX, percorreu o caminho da fragmentação e da especialização. Atualmente, é possível entender que vivemos o esgotamento dessa forma de produção do conhecimento. As dificuldades que a humanidade tem enfrentado mostram a necessidade de um novo princípio de compreensão dos fenômenos sociais que seja mais rico, mais amplo, denominado por Morin (2007a) de “princípio da complexidade”.

Essa base conceitual questiona o paradigma newtoniano-cartesiano e a fragmentação que promove (CAPRA, 1990), inclusive as posturas competitivas, as quais ele ajuda a instituir nas relações humanas. Entendemos que esse paradigma também incentiva o individualismo exacerbado, que tem desencadeado atitudes não colaborativas e ajudado a aumentar a competição entre os sujeitos à medida que se atinge os níveis superiores do sistema de ensino. Segundo Chauí (2003), essas particularidades se agravam diante das consequências das atuais políticas educacionais que visam à transformação do papel da universidade na nossa sociedade. Para a autora, estamos diante de um movimento que valida a operacionalização da universidade, a transformação de sua prática social, historicamente fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições.

Adentrando nas bases epistemológicas da teoria da complexidade, esse processo que desencadeia sua própria incompletude ocorre devido à “lógica da recursividade” – lógica circular na qual o sujeito é produto

e produtor da cultura, sendo entre a individualidade e a cultura que as teorias conformam uma estrutura aberta, e esta sempre se desdobra em outra estrutura em decorrência de incessantes pares que se contrapõem. Isso impossibilita a elaboração de uma teoria completa e fechada em si mesma, ainda que temporariamente (NICOLESCU, 1999, 2001). No caso da formação, da docência universitária e das práticas que os docentes assumem, temos que os professores se retroalimentam de condicionantes objetivos e subjetivos (teorias pedagógicas, experiências formativas, por exemplo), construídos no processo histórico e, quando estes favorecem posturas críticas, esses profissionais podem tornar-se mais reflexivos, capazes de efetivar uma práxis pedagógica inovadora.

Isso significa que se a completude é representada pela verdade constatada por meio de cada teoria, sua contradição é que essa mesma verdade se defasa na dinâmica da história, instituindo o seu próprio estado de incompletude. Nesse processo, faz-se presente a possibilidade de renovação, e fortalece a ótica da complexidade como possibilidade de mudanças das práticas educativas na educação superior (MORIN, 2007a,c).

Eis um importante desafio: não mais pensarmos a formação superior como apropriação de conteúdos reveladores de uma verdade única e universal. Trata-se de colocar como pressuposto a pluralidade de ideias, a multiplicidade de verdades construídas individual e coletivamente. Não basta apenas ouvirmos a palavra do outro, sermos depositário dela para entendê-la, faz-se necessário atentarmos para um movimento silencioso e autopoietico (MATURANA; VARELA, 2001), que confere e possibilita ao sujeito ouvinte a emergência do sentido traduzido na produção do conhecimento, no fazer-se humano.

Assmann (1998) afirma que somos um sistema vivo e auto-organizativo. Enquanto organismo vivo, somos também um sistema

perceptivo e cognitivo que promove uma “evolução intraorganísmica”, cuja lei suprema é a adaptabilidade. Conforme Assmann (1998), o mundo existe em função de nossa leitura do mundo, que é corporalizada no nosso sistema auto-organizativo. Tal proposta aproxima-se da concepção de aprendizagem como um ato autopoiético de Maturana e Varela (2001). Os autores definem o conhecimento como algo biológico, portanto, para ambos, viver é conhecer. Nesses termos, o conhecimento exige um processo auto-organizador que se realiza pelas e nas relações que o indivíduo constrói com o seu entorno. Nas palavras de Maturana e Varela (2001, p. 92),

[...] se uma célula interage com uma molécula X, incorporando-a a seus processos, o que ocorre como consequência dessa interação é determinado não pelas propriedades da molécula X, mas pelo modo com que essa molécula é ‘vista’ ou tomada pela célula quando esta a incorpora em sua dinâmica autopoiética. As mudanças que ocorrem nela como consequência dessa interação serão determinadas por sua própria estrutura como unidade celular. Portanto, na medida em que a organização autopoiética determina a fenomenologia biológica ao conceber os seres vivos como unidades autônomas, um fenômeno biológico será qualquer fenômeno que envolva a autopoiese de pelo menos um ser vivo.

Esse processo auto-organizativo não corresponde a uma mera resposta diante dos estímulos do meio, em face desses, o indivíduo acaba por transformá-los ativamente, segundo suas próprias exigências. Ora, deduzimos que se o sujeito, mediante suas observações, introduz uma ordem no que vê, já que ele, ao olhar, reconhece semelhanças, regularidades para estabelecer o que lhe é mais ou menos importante, construindo o processo de autopoiese; o mesmo acontece no processo de construção do conhecimento, este também está relacionado, sobretudo, ao modo como

o conteúdo é “visto” pela dinâmica autopoietica do próprio indivíduo. Subtende-se que o processo de construção do conhecimento não depende apenas da qualidade da assimilação, mas está relacionado, sobretudo, ao modo como o conteúdo é “visto” pela dinâmica autopoietica do próprio indivíduo.

Assim, a organização autopoietica tem como referência a identidade autoproduzida, isto é, ela se realiza pela sua capacidade de constituir significados próprios, ou seja, o “[...] sujeito passa por um processo de individuação através do qual, sua autonomia ajuda a colher do seu entorno, via fenômeno interpretativo, os significados que o constituem [...]” (MATURANA; VARELA, 1997, p. 48).

As reflexões de Assmann (1998) e de Maturana e Varela (1997, 2001) serviram de base para a construção das práticas educativas aqui apresentadas, sustentando-as teoricamente. Também foram fundamentais para essa construção as contribuições de Freire (1992), especialmente a pedagogia do diálogo, na qual o autor, à época de sua divulgação, já insistia no fato de que o conhecimento não se transmite, constrói-se. Logo, na construção das práticas educativas levamos em consideração que o conhecimento produzido possui uma dinâmica autopoietica que mobiliza os sujeitos na relação sujeito-objeto. Buscamos colocar em relevo novas concepções de sociedade, homem, educação, escola, aluno, professor, processo de ensino-aprendizagem, e da própria docência universitária, como parte de um sistema autopoietico, complexo, vivo, e auto-organizativo.

Práticas educativas inovadoras: a contribuição da Teoria da Complexidade na construção do conhecimento

Em Morin (2007c), tem-se que a palavra complexo, na sua etimologia, quer dizer, entrelaçado, tecido em conjunto. Na transdisciplinaridade, na perspectiva de Nicolescu (2001), o prefixo “trans” está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através delas e além de qualquer uma delas, sendo ela uma nova abordagem científica, cultural, espiritual e social. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Conforme o autor, a transdisciplinaridade preocupa-se com aquela parte do mundo real que trata do conhecimento, de sua organização em disciplinas, das superposições e espaços vazios entre elas.

É possível perceber a comunhão dos pressupostos da transdisciplinaridade com os de Maturana e Varela (2001) e os de Assmann (1998), pois mesmo que esses autores não sejam ligados à base epistemológica da teoria da complexidade, como diz Morin (2007a), eles auxiliam a compor a complexidade adequada para tratar o “mundo real”, tal como ele é: uno, indivisível, em que tudo é parte de tudo; tudo dependente de tudo. Essa comunhão passa pela autopoiese, porque procura descrever o processo auto-organizativo dos sujeitos, e isso inclui a produção do conhecimento. Mesmo que esses autores não sejam ligados à base epistemológica da teoria da complexidade, como diz Morin (2007a), eles auxiliam a compor a complexidade adequada para tratar o “mundo real”, tal como ele é: uno, indivisível, em que tudo é parte de tudo; tudo dependente de tudo.

Esquemáticamente, o termo complexidade remete ao mundo real; transdisciplinaridade ao contexto acadêmico, e autopoiese ao processo conscientizador dos sujeitos e sua capacidade de constituir significados próprios, e todos se entrelaçam no desenvolvimento da docência (BRANDÃO; MAGALHÃES, 2012).

A partir dessa lógica, entende-se que a totalidade que tentamos construir em nossas práticas educativas, com o objetivo de produzir conhecimento, não é um amálgama, nem a simples soma das partes; é multidimensional, pois integra estruturas de múltiplos níveis de realidade, sem que nenhuma tenha prioridade sobre a outra. Resulta desse entendimento uma docência que integra o processo de retroatividade e recursividade e seus princípios.¹⁷ Isso nos impõe lidar com nosso próprio pensamento cartesiano, pois se refletirmos a partir do ponto de vista do pensamento clássico, não há nada, absolutamente nada, a fazer¹⁸ para inovar, mudar a realidade acadêmica, humanizar.

Ao focar a educação superior, Nicolescu (2001) idealiza abarcar a totalidade do ser, isso exige ressignificar todo o nosso sistema de referências no campo das práticas educativas, e nos impulsiona a uma prática docente

17 Nesse caminho somos inspirados por descobertas de vários campos científicos, tais como: princípio holográfico, demonstrado por Bohm (1992); princípio da incerteza e do caos organizador, colocado por Heisenberg (1993), prêmio Nobel também da área de Ciência Física (1932) e Prigogine, prêmio Nobel da área de Química (1977); princípio da complementaridade e da interdependência, pesquisado por Bohr (1922), na área de Física; princípio da auto-organização, sistematizado por Atlan (1993), da área de Medicina e Biologia, e Maturana e Varela (2001), também da área de Biologia, com a teoria da autopoiese e da biologia do conhecer; o princípio do terceiro termo incluído, do matemático Göddel (Nicolescu, 1999, 2001). Todos são propositores de novos caminhos que reivindicam novos rumos para a educação.

18 Essas ideias são desenvolvidas no Documento de Locarno (1997). Projeto elaborado em colaboração com a Unesco e apresentado como documento de trabalho para o Congresso Internacional – Que Universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da Universidade. Locarno,

que permita aos estudantes, assumirem-se como seres humanos completos e complexos. Para tanto, implementamos práticas pedagógicas inovadoras, na perspectiva da complexidade, essas foram desenvolvidas no curso de Pedagogia, nos anos de 2012 e 2013, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - FE/UFG.

Docência universitária inovadora: um relato da experiência

A partir dos referenciais anunciados, utilizamos alguns princípios da complexidade, aqui identificados como “sinalizadores pedagógicos complexos”, no planejamento, execução e análise das práticas educativas, são eles: 1) princípio dialógico; 2) princípio do circuito retroativo e do recursivo; 3) princípio sistêmico ou organizacional; 4) princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento.

Segundo a teoria da complexidade, o desenvolvimento desses princípios ajuda na construção do pensamento complexo, possibilitando aos sujeitos o interesse pela mudança de sua percepção referente à vida, ao seu relacionamento com outros e à sua própria relação com o conhecimento. Assim, no campo da docência, espera-se que os sinalizadores pedagógicos sustentem transformações na pessoa do estudante, e naturalmente do professor, contribuindo para uma formação mais integral.

Em seu conjunto, as práticas relatadas neste artigo retratam a possibilidade metodológica integradora do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia, da FE/UFG. Nele a formação é concebida como processo de inserção “crítica” dos licenciandos no universo da cultura, do pensamento, da crítica, da autonomia, da liberdade, da justiça, da democracia

e da solidariedade. A estrutura curricular do curso de Pedagogia pressupõe abertura às diferentes áreas do saber, à articulação entre realidades distintas e ao mesmo tempo indissociáveis; à relação professor-aluno-saber, à compreensão de seu sentido e sua gênese socialmente produzida.¹⁹

Compondo o currículo desse processo formativo, temos a disciplina Sociedade, Cultura e Infância, ministrada no primeiro semestre do curso. A experiência aqui relatada foi pensada e planejada incorporando o conteúdo programático dessa disciplina, cuja ementa define: definição de cultura, sociedade, modernidade, educação e infância. A construção histórico-social e cultural do sentimento de infância. História do atendimento à infância brasileira. A concepção de infância na formação do pensamento pedagógico a partir das contribuições de Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Fröebel e Dewey.

A partir desse conteúdo são objetivos conceituais da disciplina: a) ajudar a compreender a constituição histórica e sociocultural do sentimento de infância; b) compreender as concepções de infância ao longo da história; c) analisar e compreender os determinantes históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais dos projetos educativos para a infância brasileira; d) compreender diferentes perspectivas pedagógicas na educação infantil, com destaque em alguns autores clássicos no campo da Pedagogia: Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Fröebel e Dewey. O conteúdo é ministrado em módulos assim articulados: Módulo 1 - Sociedade, Cultura e Modernidade: a) Cultura: o mundo que criamos para aprender a viver; b) Conceito de sociedade, cultura, e modernidade, c) Relação entre a Cultura, Sociedade, e Educação; Módulo 2 - História da Infância: a) representação de infância; b) O universo simbólico da criança; c) Quem são as crianças? Nós as conhecemos?; d) Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas; e)

¹⁹ Suíça, de 30 de abril a 2 de maio de 1997.

Sobre a infância; d) História social da criança e da família - Ariès; Módulo 3 - Pensamento pedagógico: abordagem histórico-cultural da infância e sua educação Concepções pedagógicas: a) Jean-Jacques Rousseau (livro: Emílio ou da Educação); b) Concepções pedagógicas: Frederico Froebel – A pedagogia dos jardins de infância, c) Concepções pedagógicas: Johann Heinrich Pestalozzi, d) Pedagogias do século XX: Concepções pedagógicas: Maria Montessori, Concepções pedagógicas: Dewey; Módulo 4 - A trajetória da educação infantil no Brasil: a) Origem do atendimento e educação da criança pequena na Europa e no Brasil; b) Discussões sobre a criança, a infância e a Educação Infantil; c) Educação e infância no Brasil; e d) Políticas públicas para a educação da infância: do assistencialismo à infância cidadã.

Os objetivos procedimentais: a) ajudar o estudante a reformular sua concepção de infância, entendendo-a como um sujeito de direitos, um ser complexo; b) refletir sobre a atuação pedagógica no campo da educação infantil. Os objetivos atitudinais: a) refletir sobre a relação professor-aluno da educação infantil; b) construir e explicitar valores, normas, e atitudes, relacionando-os transdisciplinarmente à educação da infância; c) promover o respeito ao trabalho cooperativo, solidário, respeitoso, que atenda as especificidades educativas da criança.

O conjunto de práticas educativas aqui discutidas envolveu planejamento, implementação, e avaliação de sete estratégias desenvolvidas em dois momentos: primeiro semestre de 2012, com 36 alunos, e no primeiro semestre de 2013, com 42 alunos.

No primeiro dia de aula, o plano foi apresentado aos estudantes, lido e discutido com todos em sala de aula. Os alunos entenderam a proposta como uma nova forma de condução das aulas, alguns reagiram explicitando suas dúvidas, isso exigiu algumas negociações. Discutiu-se sobre o que

seria um ensino um ensino tradicional e um inovador, e sobre a importância da participação ativa do estudante na produção do conhecimento. O mais importante foi que todos concordavam que um ensino conduzido de forma tradicional era “chato” e dificilmente promoveria transformação. Ao final, os alunos mostraram-se interessados e comprometidos com a nova proposta.

Na sequência, desenvolveu uma prática educativa por semana e essas seguiram a lógica da complexidade. Para tanto, elegeu-se algumas estratégias pedagógicas: a primeira foi um painel integrado para promover a articulação do conteúdo da disciplina, com o de outras em curso no semestre – Filosofia, e Sociologia da Educação. O objetivo principal foi possibilitar a compreensão dos conceitos de sociedade, cultura e modernidade articulando os conceitos produzidos no campo da Filosofia e da Sociologia da Educação. Os estudantes deveriam analisar os textos sobre cultura, sociedade e modernidade, discutir o conteúdo entre si e com os professores das outras disciplinas. Ao final, deveriam elaborar um painel integrado apresentando e debatendo a síntese do estudo.

Na execução da prática os estudantes apresentaram as dificuldades enfrentadas, elas diziam da falta de interesse dos professores das outras disciplinas na interlocução dos conteúdos, mostrando clara dificuldade dos professores para uma atuação interdisciplinar. Na tentativa de superar essa dificuldade, os alunos buscaram de outros professores das áreas, como estratégia para a realização do solicitado. Esse foi um aspecto importante, envolveu uma negociação entre estudantes e professores, aspecto relatado na síntese final, mostrando que o processo exigiu proatividade e superação das limitações que os estudantes desenvolveram durante anos de formação, ou seja, mostraram-se ativos no processo ensino-aprendizagem.

A segunda foi uma pesquisa de campo com vários grupos de pessoas e profissionais: pais, mães, psicólogos, professores, médicos, enfermeiros, policiais, juristas. O objetivo principal foi oportunizar a compreensão do conceito de infância de diferentes grupos sociais, buscando compreender que podem existir vários conceitos num mesmo tempo histórico, numa mesma contextualidade, logo as pessoas pensam e têm representações diferenciadas sobre a infância. Após a pesquisa, os alunos deveriam fazer uma síntese sobre os conceitos construídos e comparar com a teoria estudada. A apresentação de suas conclusões acerca das diferentes concepções de infância identificadas foi oral e teve como suporte o *banner*. Na apresentação dos *banners*, relataram como foi produtivo conversarem com outros profissionais, e o como foram tratados com respeito e ética pelos profissionais procurados, isso fez com que percebessem as representações de infância que convivem na nossa sociedade, e que essa representação demanda práticas diferentes em relação à infância atual.

A terceira foram oficinas pedagógicas sobre jogral, *jingle*, teatro, entrevista na TV e no rádio, música, e corporeidade. O objetivo principal foi o desenvolvimento do trabalho coletivo, comunicação, sensibilidade, resolução de problemas, proatividade. Os alunos deveriam desenvolver discussões sobre as diferentes representações de infância apresentadas em texto teórico, escolher uma parte do conteúdo que achou mais representativo e integrar-se a uma oficina pedagógica. Cooperativamente deveriam pensar na execução do jogral, *jingle*, teatro, entrevista na TV e no rádio ou musicalidade. Ao final, as oficinas deveriam apresentar sínteses integrativas do conteúdo. Os alunos relataram que o ponto mais importante das oficinas foi a superação de seus limites – vergonha, dificuldade de falar em público, trabalhar sua corporeidade, etc. A exigência que cada oficina fosse pensada e elaborada com o conteúdo da disciplina exigiu muita criatividade por parte dos alunos; como exemplo, na oficina “entrevista

na TV”, os alunos representaram uma conversa com o autor Ariès que relatava sua teoria sobre a construção do sentimento de infância moderno, a oficina superou o conteúdo da disciplina, envolveu a biografia do autor, vida e obra, e ao final, envolvia um desfecho sobre o como ele conduziria a educação da infância nos dias atuais.

A quarta orientava a pesquisa na internet com o objetivo de compreender a proposta pedagógica de Rousseau, ou seja, sua definição sobre a infância e sua educação. Os estudantes deveriam articular esses conceitos aos conteúdos propostos pelas demais disciplinas do período – Filosofia da Educação I, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação I. O objetivo principal foi esclarecer se o discurso de Rousseau e sua proposta educacional tinham um objetivo pedagógico ou político; e ainda, apontar críticas, contribuições e o seu sentir sobre o conteúdo e a atividade proposta. Ao final, os alunos apresentaram suas sínteses sobre o que havia de produtivo na internet sobre o autor e sua obra. Para além do conteúdo solicitado, os estudantes elaboraram um vídeo que foi apresentado para todos, e reproduzido e socializado em forma de CD-ROM. Essa foi uma atividade educativa que envolveu um maior tempo (três semanas), pois exigiu deslocamento para o laboratório de informática, pesquisa na internet, depois conversa com outros professores, reuniões para sistematização e apresentação de síntese final.

A quinta foi a estratégia de GV x GO focada no conteúdo da proposta de Pestalozzi. O *objetivo principal* foi promover a compreensão do conceito de infância, educação, escola, professor, relação professor-alunos e princípios educativos segundo a teoria do autor. Ao final, os alunos deveriam elaborar uma síntese e socializar em plenária as concepções formuladas. Foi possível perceber que os alunos valorizavam o espaço do diálogo, colocavam-se, perguntavam, debatiam.

A sexta foi a estratégia da aula expositiva dialogada sobre o conteúdo Froebel. O objetivo da prática educativa consistia em possibilitar a compreensão do conceito de infância, educação, escola, professor, relação professor-alunos, princípios educativos de Froebel. A aula foi conduzida pela professora e os alunos deveriam escrever uma síntese do conteúdo. Os alunos relataram que foi difícil ficar sem participar da construção do conteúdo, embora alguns tenham reafirmado a posição confortável de uma educação tradicional, declarando que preferiam ficar apenas escutando o conteúdo ministrado pela professora. Isso gerou o debate entre a turma, mas ao final, democraticamente, eles optaram por continuar com as estratégias pautadas na teoria da complexidade que exigiam mais envolvimento dos alunos.

A sétima e última estratégia foi a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Buscou-se verificar o conhecimento produzido por meio de uma avaliação tradicional do conteúdo, na entrega do resultado realizou-se outra avaliação em forma de plenária. Nessa segunda avaliação, discutiram-se novamente os conteúdos, e verificou-se se e como os alunos perceberam as práticas educativas desenvolvidas. O objetivo principal foi compreender se as atividades desenvolvidas ajudaram no processo de ensino-aprendizagem.

Relacionando as práticas educativas ao referencial teórico utilizado, realizamos a análise a partir da seguinte lógica: 1) se/como essas se aproximavam do proposto pela teoria da complexidade; 2) a forma como isso foi observado; 3) o depoimento dos estudantes sobre o trabalho pedagógico desenvolvido e, finalmente, 4) nossa reflexão final.

Iniciamos relacionando os resultados ao princípio dialógico, essa relação nos ajuda a afirmar que o pensar complexo e dialógico comporta contradições e ambivalências, convive com as diferenças e com

ideias opostas. Não exige uma síntese que aponte uma única verdade, mas contempla a complexidade das relações. Esse princípio envolveu trabalhar em grupo de forma cooperativa, superar as contradições vistas anteriormente como indissociáveis.

A identificação da aprendizagem promovida nos ajuda a identificar o princípio dialógico, vejamos os depoimentos dos estudantes:

[...] percebo que o desafio das práticas pedagógicas foi importante no meu processo formativo, mudei formas de pensar, agir e respeitar o colega (Estudante 10).

[...] agora sei que posso aprender aquilo que eu achava que não poderia. Hoje sei trabalhar em grupo, sei debater, elaborar uma síntese integradora, compreendo a articulação entre as disciplinas desse período (Estudante 1).

[...] quando foi pedido que trocássemos os grupos em todas as práticas, achei que seria horrível, mas agora concordo que foi ótimo a troca em cada prática. Percebi que não sei tudo, que alguns sabem mais, outros menos do que eu. E mais, que sou capaz de ensinar o que sei aos colegas e ao mesmo tempo aprender com eles. Além disso, aprendi a me posicionar, inclusive quando um colega não realiza o trabalho solicitado (Estudante 5).

[...] O trabalho em grupo melhorou minha autoestima, pensei que não conseguiria fazer as atividades, mas percebi que posso. É engraçado como a universidade faz isso [...] aprendemos coisas que nunca imaginamos (Estudante 12).

[...] No início tudo pareceu difícil, mas aos poucos isso foi se resolvendo [...] entendendo agora que podemos ser e não ser capazes ao mesmo tempo e isso é correto e comum (Estudante 24).

A partir dessa prática educativa, os estudantes relatam que entenderam que o conhecimento emerge nas interações marcadas pela

ética do debate, que também marcou o diálogo estabelecido entre eles durante o planejamento do trabalho de grupo, num nítido movimento auto-organizativo integrativo (ASSMANN, 1998) e autopoietico (MATURANA, VARELA, 2001). E ainda, o princípio dialógico nos ajuda compreender que a elaboração da síntese ou a resolução dos conflitos exige acolher a insuperabilidade como possibilidade e como compreensão do conhecimento proposto (MORIN, 2002a,b).

Observamos que para o desenvolvimento de cada prática educativa foi necessário diálogo, negociação e interlocução entre a professora e os estudantes, resultando na integração, negociações e adequações entre o conhecimento de uns e o desconhecimento de outros, adequação de horários para efetivação de trabalhos de campos (entrevistas, diálogo com outros professores), o que exigiu o entendimento das diferenças e a presença da tolerância nas relações, ou desenvolvimento da ética da tolerância, aspectos que devem ser equacionados na realização do trabalho cooperativo. Chegamos a essa conclusão por presenciar a participação efetiva dos estudantes, mesmo em atividades que não eram para nota (acessar o *site*, trabalhar em duplas, assistir aos vídeos, discutir o conteúdo, elaborar roteiros de atividades, finalizar momentos de criação como a elaboração de um cd com o conteúdo).

Conforme Morin (2007c), as diretrizes para a construção do pensamento complexo indicam ser essencial saber conviver com a incerteza, os erros, as divergências, os diferentes pontos de vista e conseguir conceber a organização do pensamento. Ao finalizarem o trabalho coletivo, os estudantes mostraram que podiam contraturalizar, reconhecer o singular, o individual e o concreto na ação proposta. Construíram caminhos consensuais na resolução dos problemas e na construção das sínteses integrativas dos conteúdos.

Alguns aspectos que permearam as práticas educativas desta experiência merecem destaque: dificuldade e insegurança dos estudantes de expressarem, na forma escrita, as muitas aprendizagens que revelavam oralmente ter feito ao longo da disciplina, tanto conceituais como atitudinais, a exemplo de maior disposição para o diálogo, tolerância e entendimento para resultar na construção do conhecimento.

Os estudantes também relataram que transformaram a forma como pensavam o conceito de infância, essa passava a ser gradativamente mais historicizada, contextualizada, portanto mais articulada. Conforme Morin (2002a,b), trata-se do desenvolvimento do princípio do circuito retroativo e do circuito recursivo, ou o princípio da recursão organizacional, que traz o conceito de auto-organização e de autoprodução. Estes processos ocorrem devido à recursividade (causa/efeito), em que os efeitos retroagem sobre as causas, e vice-versa. A ideia de recursão contida neste princípio, é que estabelece a lógica da complexidade, ou seja, a recursiva que permite pensar as coisas de modo articulado, considerando sua coprodução.

Assim considerando, as práticas educativas motivaram os estudantes a serem mais ativos no processo ensino-aprendizagem. Eles se depararam com novas possibilidades diante da construção do conhecimento; posicionaram-se como coprodutores em várias situações, principalmente naquelas que tiveram que articular o conteúdo da disciplina com outros professores, a fim de ampliarem o conhecimento produzido. Assim compreendemos, pois eles relataram que, a cada nova proposta de trabalho, melhoraram o relacionamento com os colegas; melhoram sua capacidade de comunicação, principalmente por terem que se envolver com outras pessoas, superando dificuldades e emoções no planejamento das apresentações das sínteses em sala de aula, o que novamente configura um movimento auto-organizativo integrativo e autopoiético.

Vejamos um exemplo desse processo: os estudantes, de início, possuíam uma representação da sala de aula como espaço, essencialmente, de certezas, de regulação, de controle. Uma sala de ensino tradicional, o que reforçava nos alunos a preferência pelo “professor explicador” (RANCIERE, 2004), aquele que ministra sua aula e o aluno a recebe de forma direta. Inclusive, em muitos casos, eles assim queriam, porque, acostumados com essa forma de aula, sabem melhor driblar o autoritarismo do sistema. Mas, as práticas educativas desenvolvidas mostraram que a repetição não provoca entusiasmo, porque o encanto, pensamos, pode estar também na novidade, nos processos que exigem participação ativa de cada aluno.

Desconstruir a velha representação que a sala de aula é espaço onde só se ensinam as “certezas” construídas pela ciência, ignorando-se o fato de que a vida não é previsível, ou ainda, desconsiderando a importância da afetividade, da corporeidade, da criatividade, do diálogo, da participação efetiva no processo, não é fácil. Trocar o ambiente da aula, por exemplo, pelo laboratório de informática, motivando-os a pesquisas teóricas; promover pesquisas empíricas que exigiam o diálogo com várias pessoas, ajudando-os a compreender como se pensava a infância e sua educação; empreender trabalhos sobre a representação de infância que exigiam a interdisciplinaridade entre as disciplinas do período; promover o debate e a reformulação dos próprios conceitos sobre a infância, ajudou na mudança de compreensão e valores sobre a infância, além de ter dotado os estudantes de autonomia na construção do conhecimento.

Percebemos que gradativamente os estudantes tomaram consciência de que o processo ensino-aprendizagem pode acontecer em lugares variados, de diferentes formas, e que eles podem ser sujeitos ativos no estabelecimento de estratégias, metas e que estas podem ser corrigidas no processo da ação. Conforme a teoria da complexidade, a incerteza pode e deve incitar à coragem (MORIN, 2007c).

Outro aspecto a ser destacado, a partir da análise é a necessidade de considerar o conhecimento prévio dos estudantes, como o proposto por Souza (2008). Para tanto, antes do desenvolvimento de qualquer estratégia pedagógica era solicitado que os alunos se posicionassem, dissessem o que sabiam sobre o assunto que seria estudado. Houve muitas resistências quando era solicitado que falassem sobre o conteúdo teórico, mas no caso do uso de computadores, por exemplo, aqueles que sabiam como navegar na internet, passaram a ensinar aqueles que não sabiam; os alunos que trabalhavam em escolas conseguiam expor como percebiam e compreendiam a infância no cotidiano da escola; os pais e mães falavam da educação dos filhos. O que facilitou o processo foi aceitar que a construção do conhecimento se iniciasse via senso comum, o que gerou confiança entre os alunos, motivando gradativamente o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da criatividade individual, e posteriormente coletiva nos grupos de trabalho. Conforme a Teoria da Complexidade, mesmo que se possa afirmar que os alunos apresentaram simples ações ou comportamentos em resposta à execução das práticas desenvolvidas, é preciso lembrar que estes também exigiram regulação, autoprodução e auto-organização.

Além disso, a construção do conhecimento também envolve a utilização de sistemas que não são constituídos apenas de partes ou de elementos constituintes, mas também de ações e de interações entre unidades complexas. Assim, para desenvolverem as ações, os comportamentos, diálogos, locomoções, contatos, reflexões, os estudantes precisaram estabelecer interações e partilha de determinados sentidos e intencionalidades que, recursivamente, estabelecem pensamentos e práticas que se desenvolvem entre as pessoas. Conclui-se que influenciam os modos de pensar e fazer, numa circularidade constante.

Então, em sala de aula, o que pode ser interpretado como uma simples ação ou comportamento inovador pode ativar o circuito gerador de processos cognitivos, cujos produtos e efeitos são produtores e causadores daquilo que os produzem. É essa circularidade constante ou a dialética que perpassa a prática educativa pode transformá-la em práxis.

O que foi observado e relatado pelos estudantes evidencia que a aprendizagem desvela-se pela mudança de atitudes, comportamentos, sentimentos, fazeres, pensamentos, o que também exige a utilização de unidades complexas conforme concebe Morin (2002b). Para o autor, menos importa uma “cabeça bem cheia”, que acumula saberes, do que uma “cabeça bem-feita” que reflete e trata os problemas, organiza e religa conhecimentos e a eles confere sentido.

Até aqui foi possível entender que a incerteza, a imprevisibilidade, as contradições, o conflito, os erros, a dialética, a dialogia, a circularidade podem nos ajudar a apreender novas maneiras de ensinar e apreender como proposto por Anastasiou (2002). Trata-se de adentrar no mundo das ideias, da criatividade, da criticidade, enfim, de uma nova forma de produzir um conhecimento contextualizado, vejamos os depoimentos de alguns estudantes:

[...] é muito difícil falar em sala de aula, se expor, dizer o que sabemos sobre determinado assunto, nunca fizemos isso, mas aqui precisamos praticar, articular o que já sabemos com o novo que está sendo ensinado (Estudante 38).

[...] é muito difícil criar, articular o conteúdo com músicas, com a arte, com um teatro, com um filme, é difícil, mas é muito rico e muito muito mais legal (Estudante 15).

[...] articular trabalho acadêmico e artes exige muito, mas me obriga ser criativo (Estudante 3).

Por meio dos depoimentos dos estudantes, é possível perceber que o conhecimento perde sentido se não trabalhamos sua relação com os conhecimentos prévios dos estudantes, com seu cotidiano, com suas vidas, com o todo. Para resgatar esses conhecimentos prévios, no início de cada novo conteúdo, realizávamos a estratégia da “tempestade cerebral” sobre o conceito a ser estudado. Percebemos a necessidade desse procedimento porque os estudantes estiveram sujeitos a um ensino tradicional ao longo dos anos de estudos, o que promoveu uma tendência a ignorar a dimensão poética, ética, utópica, filosófica, histórica, social e cultural do conhecimento.

As práticas educativas foram inovadoras, desencadearam a construção gradativa de novos significados, além do processo de auto-organização tecido pela e nas relações dos estudantes com o grupo, com o professor, com o conhecimento. Os depoimentos dos estudantes mostram a reorganização do pensamento referente à aprendizagem do conceito de infância:

[...] pensei que a criança era compreendida, em todos os séculos, como entendemos hoje, mas agora sei que Rousseau ajudou a mudar a história das crianças em uma época em que nem se pensava nisso (Estudante 12).

[...] com o trabalho desenvolvido passei a compreender que as sociedades mudam ao longo do tempo, e com ela a forma de entender as coisas e as crianças. Pude ver que elas usavam roupas diferentes, que havia outros costumes, que as pessoas eram diferentes, enfim era outro contexto (Estudante 16).

[...] não pensava a historicidade das coisas assim, nunca pensei que o conceito de criança mudasse, criança é sempre criança! Mas tem diferenças importantes, inclusive na concepção de educação, sociedade etc. (Estudante 27).

Por meio de uma prática educativa que promova a reorganização ativa do pensamento dos alunos, mudam-se conceitos, e esses podem estimular novos questionamentos: da ordem das coisas, das crenças impostas, talvez até favoreça o caminhar rumo à liberdade de pensamento porque incita o indivíduo à atividade pensante, à invenção, à criação, à intervenção ao propiciar mudança na sua maneira de ver o mundo.

Em meio a um contexto no qual o conhecimento encontra-se fragmentado nas diversas disciplinas, a inversão da lógica de construção do conhecimento, assumindo-a como participativa, favoreceu processos de avaliação qualitativos que contribuíram para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Os estudantes fizeram uma autoavaliação sobre o que haviam produzido e se deram uma nota. Os depoimentos a seguir, ilustram algumas avaliações sobre a disciplina, as atividades e sua condução:

[...] Professora fez muito, mas poderia fazer mais, ser mais criativo, e estudar mais (Estudante 5).

[...] Poderia me dar uma nota 10, pois o montante de atividades foi muito, mas como foi muito produtivo, vou ser honesta, poderia ter feito muito mais, porque a disciplina é criativa e envolvente, então me dou um 7,0 (Estudante 22).

[...] Eu acredito que essa maneira de ensinar foi o que mais me ajudou a aprender, saindo do método tradicional (e chatíssimo) de ensinar, fazendo com que vivêssemos aquilo que nos foi proposto. A disciplina foi essencial para meu processo de aprendizagem (Estudante 3).

[...] a metodologia de ensino, se fosse para descrever numa palavra, seria – inesquecível. O modo de abordar, pensar a matéria, além de tornar o estudo prazeroso, “gruda como chiclete”! A gente lembra, acha graça, participa, relembra, nunca esquece! (Estudante 9).

[...] Estava pensando sobre esse semestre, pensei em tudo o que passei e precisei fazer para conseguir dar conta do recado. Agora sei que não sou mais a mesma pessoa do começo do ano, tive um aprendizado muito importante [...] agora sei que para tudo que eu for fazer, tem que comprometer e incluir meu aluno ser com interesse e intencionalidade (Estudante 13).

A posição assumida pelos estudantes mostra que as práticas educativas mudaram a forma como estavam dialogando com o conhecimento e a realidade, reestruturando o próprio conhecimento por meio do que era afetivo, significativo e ético.

Algumas considerações inconclusivas, mas relevantes no âmbito do Ensino Superior

Várias concepções fundamentam as práticas docentes, algumas suscitam apenas um fazer técnico e instrumental, que gera o conformismo, a conservação de hábitos, as ideias, os valores, os comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. Entretanto, apenas competências e habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais os professores se defrontam, uma vez que a redução do trabalho docente às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício profissional.

Por isso, é fundamental a adoção da perspectiva crítica que gere mudanças na contramão de processos hegemônicos de regulação instituídos. Ela nos ajuda no desenvolvimento e na reflexão das práticas educativas transformadoras e emancipadoras, ao pensarmos a docência como práxis, como ação que se refere aos sujeitos, a seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e sua

vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo. Inclusive, modos de ensinar, de relacionar-se com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos, e os condicionantes institucionais, aspectos que definem as práticas educativas como complexas e transdisciplinares (SACRISTÁN, 1991).

O processo formador possui uma dimensão de totalidade, construtora de um saber múltiplo, compreendido em suas múltiplas relações. Enquanto práxis, a prática educativa.

[...] a passa a ser apreendida como contexto de compreensão compartilhado, enriquecido com a contribuição dos participantes em que a aprendizagem se constrói de maneira cooperativa, dentro de um grupo com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão formando uma cultura particular. Significa pensar o ambiente de aprendizagem como um espaço de conhecimento construído, mediante negociação aberta e permanente, de maneira que seja priorizada a reconstrução crítica do conhecimento de mundo que o aluno assimila acriticamente fora dela. Significa que as aulas se transformem em ambiente dialógico de compartilhamento e de trocas simbólicas das quais todos participam [...]. Significa, ainda, criar uma ambiência [trans]formativa que possibilita aos estudantes e seus formadores construir convicções e, assim, se contrapor à naturalização da não existência do professor que tem sido cada vez mais forte nos dias atuais [...] (SOUZA, 2012, p. 162).

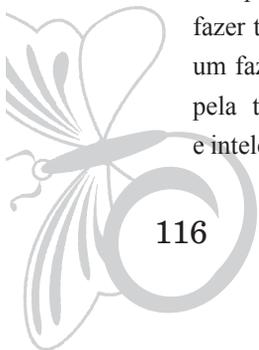
Na companhia de Souza, concluímos que uma docência universitária inovadora necessita buscar um “equilíbrio no âmbito educativo-cultural, entre o singular e o universal; entre o interpessoal e o intrapessoal”; entre o disciplinar e o transdisciplinar, no âmbito epistemológico; entre qualidade

e quantidade, no âmbito pedagógico (SOUZA, 2012, p. 163), aspectos que geram um importante impacto na formação dos estudantes.

A partir da análise de toda a experiência vivida com os estudantes foi possível perceber que os futuros profissionais de Pedagogia passaram a compreender o processo ensino-aprendizagem como compromisso e participação, como processo articulado, dialógico, que aceita a inovação na busca do sentido coletivo, no resgate do conhecimento de cada um, na partilha, entendendo que esse proceder possibilita a construção do pensamento complexo, e com ele a possibilidade da construção de um saber muito mais rico, cheio de sentido para sua vida profissional.

Conforme os relatos dos estudantes sobre as vivências nessa experiência os resultados logrados em relação à formação profissional foram extremamente relevantes. Eles afirmaram que a prática educativa produziu sentido, tornando-os capazes de construir seu próprio percurso de aprendizagem. O processo também foi validado por meio de uma carta pessoal escrita pelos estudantes, em que avaliavam a metodologia desenvolvida e faziam declarações sobre o efetivo aprendizado. Vale destacar que o fato mais importante registrado nesse documento foi ter vindo à tona o lado sensível e emocional de cada aluno. Eles também elaboraram um vídeo da turma, no qual cada um deu seu depoimento sobre o trabalho desenvolvido, relatando como este ajudou na construção de novos conhecimentos de todos os envolvidos no processo.

Práticas educativas, assim pensadas, reforçam que o conhecimento do conhecimento compromete os sujeitos com seu processo formativo. Compromete-nos a tomar uma atitude de permanente vigilância contra o fazer tradicional, tão fortemente arraigado em cada um. Vigilância contra um fazer que mantém relações hierarquizadas em sala de aula, seduzidas pela tentação das “certezas”, das verdades, dos conformismos cognitivos e intelectuais (MAGALHÃES; SOUZA, 2013). Afinal, nossas certezas não



são provas da verdade, daí a necessidade de permitir a presença do novo, que pode ser capaz de produzir mudança em nós mesmos, nos outros e no mundo.

Confrontar essa lógica também nos impõe oportunizar a vivência prática na formação dos estudantes envolvidos, da metacognição, da criticidade, da criatividade, da construção de uma ambiência ética, das relações dialógicas e cooperativas. Mas isso só faz sentido se nos permitirmos experimentar o que os novos paradigmas nos propõem, e relacioná-los ao que fazemos para que seja inovador e favoreça a construção do pensamento complexo.

Trata-se de empreender um movimento de resistência, ligado a um sentimento de que nós professores devemos formar sujeitos para serem mais do que os “eus” que nossas culturas, nossas escolas, nossos governos, nossas famílias, nossas normas sociais e nossas expectativas estão ordenando que eles sejam, devemos formá-los em sintonia com uma educação emancipadora que mantém aberta a possibilidade de sempre outras “re-configurações” da dialética, da complexidade da prática pedagógica (BOUFLEUER; FENSTERSEIFER, 2010).

A essência (se podemos falar de essências) desse movimento formativo envolve entender a premente necessidade de práticas educativas que gerem um espaço formativo relacional para que os professores e os estudantes cresçam no presente como seres humanos intelectuais, emocionais, socialmente responsáveis, respeitando e respeitando-se. Parece-nos que esse seja o maior desafio de todos nós (professores), seja retomar uma docência universitária inovadora que exige ir além da instrumentalização dos sujeitos, da construção de um conhecimento disjuntivo e de uma racionalidade apartada das emoções e dos valores éticos.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças C.; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência na universidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

ATLAN, Henri. Teórico da auto-organização. *In*: PESSIS-PASTERNAK, G. **Do caos à inteligência artificial**: quando os cientistas se interrogam. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1993.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária no paradigma da complexidade: fragmentos de um percurso entre a vida e a academia. *In*: MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. (Org.). **Formação de professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Liber, 2013.

_____. **O paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **O paradigma emergente e a prática docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOHM, David. **A totalidade e a ordem implicada**: uma nova percepção da realidade, São Paulo: Cultrix, 1992.

BOUFLEUER, José P.; FENSTERSEIFER, Paulo E. A re-configuração da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 259-267, jul./dez. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; MAGALHÃES, Solange M. O. O manifesto da transdisciplinaridade e uma educação dirigida à harmonia entre nós e a vida: cópia comentada da carta transdisciplinar adotada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade. *In*: MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de (Org.). **Formação de professores elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: Liber, 2013.

CAPRA, Fritjof. **Ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1990.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 54, n. 3, p. 525-36, 2004.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

_____. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUENZALIDA, Ana V. Aporte a la discusión de ideas sobre innovación y estrategias em a educación superior. **CINDA Innovación en la Educación Universitaria en América Latina: modelos e casos**. Santiago, Chile: Centro Interuniversitário de Desarrollo, 1993.

HEARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 1996.

HEISENBERG, Werner Karl. Teoria, crítica e uma filosofia. In: SALAN, A.; HEISENBERG, W.; DIRAC, P. A. **unificação das forças fundamentais: o desafio da física contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico em la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

MAGALHÃES, Solange, M. O. Ensino de Psicologia: limites do atual paradigma e a complementaridade do paradigma da complexidade. **Educar em Revista**, v. 48, n. 2, 2013. Dossiê - Sindicalismo docente: experiências, limites, desafios e perspectivas.

Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/23905>>.

_____.; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. (Org.). **Formação de professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Liber, 2013.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

_____. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese: a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002a.

_____. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002b.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental. Natal: EDUFRN, 1999.

_____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. *In*: _____. **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPURS, 2007a.

_____. **Ecologia dos saberes**: transdisciplinaridade, complexidade e educação. São Paulo: ProLíbera; Antakarana: WHH -Willis Harman House, 2008.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007c.

NICOLESCU, Basarab. **Evolução transdisciplinar da universidade**: condição para o desenvolvimento sustentável. 1999. *Evolução transdisciplinar da universidade*. Disponível em: <<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/12/b12cgpor.htm>>.

_____. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Triom, 2001.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004b.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. Formação de professores: tempos de vida, tempos de aprendizagem. *In*: MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. (Org.). **Formação de professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Liber, 2013.

_____. Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. *In*: EPECO, 9., 2008, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: FE/UFG, 2008.

TACCA, Maria Carmem V. R. **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. São Paulo: Alínea, 2009.



As tramas literárias como possibilidade de ensino e pesquisa em História da Educação Brasileira

Joseni Pereira Meira Reis

A História da Educação surge como disciplina no final do século XIX, vinculada aos cursos de formação de professores, principalmente nas Escolas Normais. Portanto, sua constituição esteve ligada à Pedagogia. Essa vinculação trouxe algumas consequências para a disciplina, entre essas “a preocupação com a utilidade dos conhecimentos, tendo em vista as práticas pedagógicas” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 26). As autoras apontam ainda que essa visão determinou o caráter utilitário da disciplina, que deveria fornecer respostas imediatas para os problemas educacionais. Assim, a História da Educação demorou a incorporar a prática da pesquisa no seu campo de ensino.

Como professora de História da Educação no curso de Pedagogia, sinto o desafio de realizar uma prática pedagógica que busque romper com o estigma que marcou por muito tempo a disciplina, antes associada à mera descrição de fatos e acontecimentos que marcaram a educação e vista quase sempre pelos estudantes como “desinteressante”, por abordar

muitas vezes temas que se encontram em espaços e tempos distantes da realidade dos alunos. Alguns ainda a descrevem como uma disciplina “conteudista”, marcada pela decoreba de datas e fatos. Assim, o meu desafio é fazer com que os estudantes, ao tempo em que se apropriam do conhecimento produzido em cada contexto específico, bem como das teorias educacionais que influenciaram esses momentos históricos, também possam experimentar a vivência da pesquisa. Busco, dessa forma, aliar o ensino e a pesquisa ao processo de formação dos futuros professores.

Contextualizadas essas questões, o objetivo deste artigo é relatar uma experiência desenvolvida no curso de Pedagogia do Campus XII da UNEB²⁰, em Guanambi - BA, no componente de História da Educação Brasileira com a turma do 2º semestre. A partir da utilização da literatura como uma fonte de ensino e pesquisa em História da Educação, buscou-se potencializar as contribuições da literatura para pensar a instituição da educação escolarizada, bem como aspectos inerentes ao processo educacional no início do século XX, em um momento em que a escola era vista como a mola propulsora para viabilizar o desenvolvimento do Brasil.

Uma das proposições da ementa do componente curricular é o estudo da “educação escolar no Brasil – suas especificidades regionais – no século XX e na contemporaneidade: avanços, desafios e perspectivas político-pedagógicas”. Sabe-se que a proposição de um currículo é “sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo” (SILVA, 2003, p. 15). A partir da proposição curricular, surgiram junto aos estudantes os questionamentos: Como se deu o processo de implantação da educação escolar na nossa região? Quais

20 O Campus da UNEB em Guanambi foi criado em 1992, oferecendo na época apenas o curso de Pedagogia; atualmente temos a licenciatura em Educação Física e os bacharelados em Administração e Enfermagem.

as dificuldades e dilemas que marcaram esse processo? Para responder a essas questões, recorreremos ao uso das fontes literárias fornecedoras de indícios que permitem reconstituir esse período histórico. Busquei também na literatura discussões sobre as possibilidades do ensino e pesquisa, na prática docente. Para isso, foram referências Ludke (2001), André (2001), Silva (2003), Freire (2000), Libâneo (2011). Por meio dessas leituras, entende-se que a experiência da pesquisa na formação inicial dos futuros profissionais da educação contribui no desenvolvimento da capacidade do professor reflexivo.

No caso da experiência aqui apresentada, a opção pelo estudo da história da educação a partir das produções literárias locais demonstra e evidencia a perspectiva da identidade e do pertencimento a uma cultura e a um lugar. Portanto, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2003, p. 15): “o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Acredita-se que esta deva ser uma das funções do ensino da história: buscar uma relação mais próxima com a realidade em que os sujeitos estão inseridos, no sentido de que eles possam se ver como partícipes e construtores dessa história.

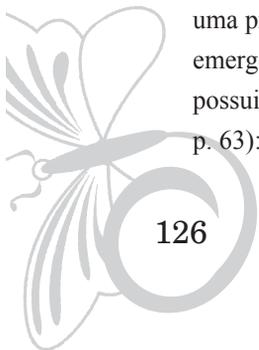
Na tentativa de organizar a discussão proposta, o artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: no primeiro momento, apresento proposições para o ensino de história da educação brasileira na licenciatura, a partir do uso da literatura como fonte histórica. No segundo momento, discuto a relação entre ensino e pesquisa na graduação. E, no terceiro momento, faço uma descrição e reflexão sobre prática de ensino pela pesquisa nas aulas de história da educação: uma experiência com a utilização de romances brasileiros no curso de Pedagogia. Em seguida uma breve reflexão sobre as possibilidades de análise dos romances na dimensão da educação escolarizada; e, por fim, as considerações provisórias.

Proposições para o Ensino de História da Educação Brasileira nas licenciaturas

A utilização da literatura como fonte histórica é um ganho recente na historiografia, uma vez que, na história positivista, a compreensão de fonte se restringia aos documentos oficiais, que eram tidos como foros de verdades, portanto, retratos da realidade tal qual ela aconteceu. Esses documentos considerados oficiais tratavam apenas de temas e sujeitos que tiveram determinado destaque na sociedade da época, omitiam outros fatos e pessoas que também foram relevantes no processo histórico. Assim, o uso da literatura na pesquisa histórica ocorreu somente com a ampliação do conceito de fonte, proporcionada pelo movimento dos Annales, prosseguindo com a História Nova.

A revolução documental permitiu a “descoberta de mundos completamente diferentes daqueles exibidos por outro tipo de texto escrito” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 85). A literatura tornou-se uma fonte potencialmente rica, pois permite entrever outras possibilidades de leitura e compreensão da realidade. Nessa perspectiva, Galvão (1996, p. 106) demonstrou as diversas possibilidades e a “potencialidade da utilização de fontes não convencionais, como a literatura, articuladas a outros tipos de documentos”.

Nesse sentido, ao utilizar a literatura como fonte histórica, deve-se atentar para o fato de que os textos literários não mantêm com a realidade uma relação de transparência. Deve-se pensar que refletem o dialogismo de uma produção polifônica, tecida a partir das representações e imagens que emergem em um cenário que foi historicamente construído. No entanto, possui um quadro específico de produção. Assim, ressalta Chartier (1990, p. 63):



O texto, literário ou documental, não pode nunca anular-se como texto, ou seja, como um sistema construído consoante categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem para as suas próprias condições de produção. A relação do texto com o real (que pode talvez definir-se como aquilo que o próprio texto apresenta como real, construindo-o como um referente situado no seu exterior) constrói-se segundo modelos discursivos e delimitações intelectuais próprios de cada situação de escrita. O que leva, antes de mais nada, a não tratar as ficções como simples documentos, reflexos realistas de uma realidade histórica, mas a atender a sua especificidade enquanto texto situado relativamente a outros textos e cujas regras de organização, como a elaboração formal, têm em vista produzir mais do que uma descrição. [...]. O real assume assim um novo sentido: aquilo que é real, efetivamente, não é (ou não apenas) a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira como ele a cria, na historicidade da sua produção e na intencionalidade da sua escrita.

Devemos pensar que o texto literário se relaciona com o real a partir dos modelos discursivos e recortes intelectuais próprios a cada situação de escrita. Isso conduz, primeiramente, a não tratar as ficções como simples documentos, reflexos realistas da realidade histórica; não devemos regredir o texto literário a posições reducionistas, “mas preservar toda a riqueza estética e comunicativa, cuidando igualmente para que a produção discursiva não perca o conjunto de significados condensados na sua dimensão social” (SEVCENKO, 1995, p. 20). Portanto, sendo a literatura uma obra artística, não se pode olvidar que ela se desenrola em um determinado contexto marcado pela historicidade. Assim, cada uma utiliza os referenciais metodológicos específicos do seu campo de produção, “a História e a Literatura são formas de dar a conhecer o mundo, mas só a

História tem a pretensão de chegar ao real acontecido” (PESAVENTO, 2005, p. 55).

Interessante destacar que a narrativa literária permite, ainda, explorar a dimensão da sensibilidade, que é uma condição inerente aos seres humanos. Esta é constituída pelas “formas por meio das quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos” (PESAVENTO, 2005, p. 56). Nesse aspecto, vislumbramos o entendimento das práticas e valores educativos que são fundamentais para a compreensão da própria História da Educação e dos processos de escolarização, permitindo, assim, a ampliação do olhar sobre o fenômeno educacional. Este entendimento demonstra também a necessidade de ampliar os olhares acerca dos próprios sujeitos, de verificar como se dão os fazeres educativos, enfim, as vivências diárias, aspectos bem abordados nos romances ao tratarem de questões pertinentes à vida cotidiana de homens e mulheres simples, entre outras formas de experiência humana.

Vale destacar que a especificidade da leitura e escrita do texto histórico e literário é fruto da formação do estudioso que lê e escreve, assim, “[...] a erudição: é esse capital específico do historiador que deve estar à disposição para estabelecer toda a sorte de correlações possível entre um acontecimento dado e outros, de forma a revelar os significados” (PESAVENTO, 2005, p. 118). Entretanto, deve-se ressaltar que ensinar história “requer do professor conhecimentos e práticas que vão mais além do fato de ele ser um especialista em história” (LIBÂNEO, 2011, p. 194). De acordo com Libâneo (2011, p. 195), as especificidades inerentes à docência devem ser buscadas fora do âmbito da ciência ensinada, ou seja, “para ensinar história não basta saber história, é preciso utilizar a didática e a metodologia específica do ensino de história para compreender o ensino na sua totalidade”.

Penso que, ao trabalhar com a História da Educação, o professor deva estar aberto a perceber as singularidades que marcam os fatos, sem tentar minimizá-los ou reduzi-los a uma única lógica. Deve, pois, perceber que as vivências cotidianas são complexas e marcadas por conflitos, jogos de interesses, influência dos poderes locais que interferem nos processos históricos, entre tantas outras questões. Assim, fica difícil ao professor crítico comprometido com as questões sociais não promover um “questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política” (DEMO, 2011, p. 8), no sentido de buscar ver as relações que os fatos históricos mantêm com o local e o global. Esse exercício de procurar ver as questões locais e a sua relação com o global, ou o global com o local, é fundamental na análise histórica.

A relação entre o ensino e a pesquisa na graduação

Sabe-se que existe nas universidades brasileiras um movimento estruturado que defende a pesquisa na formação do professor. André (2001, p. 56) mostra que essa discussão no Brasil caminha em várias vertentes: a exemplo de Demo (1994), que defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Ludke (1993) se posiciona a favor da combinação entre pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente, entre outros autores. Assim, esses pesquisadores apontam inúmeras possibilidades de integrar a pesquisa na docência com vista à formação do professor. A autora ressalta que, embora essas proposições tenham enfoques diferentes, no âmbito da proposição “todas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente” (ANDRÉ, 2001, p.

57). Essa foi uma das dimensões presentes na atividade proposta, promover a junção das discussões teóricas proporcionadas no componente curricular com os dados empíricos retirados dos textos literários.

Ciente da complexidade que envolve o processo da pesquisa, principalmente, porque a que propusemos na graduação foi desenvolvida por uma turma que se encontrava nos semestres iniciais, ainda assim, acreditamos que o exercício da pesquisa proporciona um salto qualitativo na formação do pedagogo, também para a docência. Nesse sentido, compartilhamos dos conceitos apresentados por Ludke (2001, p. 36) em defesa de “reflexão e crítica, na perspectiva de uma prática reflexiva, do professor reflexivo ou professor pesquisador”.

No exercício da docência, procuro ter sempre presente e tento intercalar as duas dimensões do processo formativo: a reflexão e a crítica. Nessa direção, Ludke (2001, p. 36) comenta que “na prática docente, existem condições para que a pesquisa se torne no contexto formativo não apenas possível e viável, mas também passível de ser verdadeiramente instrumento de reflexão e crítica”. Acredito que pensar sobre o processo de produção, sobre a sua prática, refletir sobre as possibilidades, os avanços e as limitações do nosso fazer docente são condições inerentes ao processo da docência. Ao observar a relação entre prática reflexiva e pesquisa, nesse percurso formativo, Ludke (2001, p. 41-42) destaca que é importante considerar algumas perspectivas, como por exemplo:

1. Ver a pesquisa como uma espécie de facilitadora da prática reflexiva;
2. pensar a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como um seu desdobramento natural;
3. conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa;
4. e, por fim, entender que a prática reflexiva pode

ou deve envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa (como em 3), nem a pesquisa seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva (como em 2).

Conforme ressalta a autora, obviamente nem toda pesquisa “facilitará uma prática reflexiva” nos moldes apresentados, entretanto acredita-se que o processo de mediação proporcionado pelo professor durante o desenrolar da atividade tende a agregar as condições que favorecerão a reflexão e crítica da pesquisa. Nesse sentido, a autora destaca que “toda e qualquer pesquisa realizada pelos próprios professores pode servir como ponto de partida para uma prática reflexiva” (LUDKE, 2001, p. 42). Corroborando com a ideia, Demo (2011, p. 47) afirma que o professor, como profissional da educação, precisa ser um pesquisador.

Santos (2001, p. 23), ao discutir a pesquisa na formação docente, apresenta o perfil do profissional que teve a dimensão da pesquisa presente na sua formação; assim, comenta:

O que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigativo, reflexivo e crítico. Problematicar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios coloca-o como ator na cena pedagógica.

A pesquisadora adverte que a “interação” entre o ensino e a pesquisa ainda constitui um problema na universidade, o que precisa ser superado, no sentido de buscar a melhoria do ensino de graduação, que está no alvo das críticas tanto internas quanto externas às instituições de ensino superior. A autora destaca ainda que as “sucessivas mudanças de currículo têm

mostrado que com modificações formais não serão resolvidos os desafios postos por esse nível de ensino”. (SANTOS, 2001, p. 23). Por fim, destaca que “essa integração só será possível quando o ensino for colocado como prioridade ao lado da pesquisa” (p. 23). Nessa direção, Libâneo aponta que ensino, aprendizagem e a pesquisa não são processos estanques, mas têm relação entre si.

As ideias sobre ensino e aprendizagem coincidem inteiramente com o entendimento de aprender pesquisando. Nesse caso, a pesquisa aparece como modo de apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento de competências cognitivas, no desenvolvimento normal das aulas. Os alunos aprendem a trabalhar com conceitos e a manusear dados, a fazer escolhas, a submeter um problema a alguma teoria existente, a dominar métodos de observação e análise, a confrontar pontos de vista. Além disso, possibilita uma relação ativa com os conteúdos e com a realidade que pretendem dar conta, ajudando na motivação dos alunos para o aprender (LIBÂNEO, 2011, p.207).

André (2001) apresenta os méritos do professor pesquisador como agente de mudanças e produção do conhecimento. Entretanto, mostra também que há riscos em pensar que a utilização da pesquisa na formação do docente poderá, por si só, resolver os problemas da educação. Assim, corre-se o perigo de “colocar sobre as costas do professor a culpa de todas as mazelas da educação” (ANDRÉ, 2001, p. 60). Aponta ainda outro risco que apresenta o movimento em defesa do professor pesquisador, que é o de acentuar o processo de desvalorização da prática docente. Para a autora, é evidente que o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador reflexivo. Deixa claro que

são “necessárias condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho cotidiano” (ANDRÉ, 2001, p. 62).

Embasada pelas leituras que fundamentam o ensino com pesquisa na formação docente, desenvolvi a atividade que orientou a utilização da literatura no ensino de história da educação. Vejamos a experiência.

Prática de ensino pela pesquisa nas aulas de história da educação: uma experiência com a utilização de romances brasileiros no curso de Pedagogia

A proposta do trabalho em História da Educação, com o uso de fontes literárias, buscou responder às questões sobre o processo de escolarização a partir de releituras de alguns romances já conhecidos dos estudantes. Esse estudo parte do princípio de que “o romance contemporâneo está inteiramente entranhado na história e de história” (FERREIRA, 2009, p. 75), na medida em que o tempo e outros elementos vão aparecendo na estrutura da narrativa. Ao partir desse pressuposto, busquei, desde o início do trabalho com o referido componente, associar as discussões sobre leitura, poemas, fragmentos de romances entre outros gêneros textuais às reflexões que nos permitem pensar a História da Educação a partir das narrativas literárias.

Ao estudar a educação no século XX, algumas questões são recorrentes na escrita literária, por exemplo: a educação feminina, a formação de professora na Escola Normal, a educação da criança, os colégios internos, práticas de escolarização, entre outras. A partir da indicação dos temas que seriam estudados, apresentei alguns romances que

abordam as referidas temáticas, a exemplo de: O Ateneu, de Raul Pompeia; Infância e São Bernardo, de Graciliano Ramos; Os Analfabetos, de João Gumes; Crônicas de Educação, de Cecília Meireles; Triste fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto; A normalista, de Adolfo Caminha. Os graduandos ficaram à vontade para escolher o romance e o assunto que lhes despertasse interesse em realizar a pesquisa, bem como para buscar outros romances que atendessem às proposições do trabalho com a utilização da fonte literária. Concomitantemente à leitura do romance, discutíamos as abordagens teóricas das referidas temáticas.

Entre os romances trabalhados pelos discentes, destaco dois: São Bernardo (1934) – Graciliano Ramos e Os analfabetos (1928) – João Gumes. O primeiro livro é de um escritor de renome na literatura brasileira; o segundo, de um escritor da região que, embora desconhecido do grande público, narra com propriedade os dilemas e impasses que permeavam as discussões sobre a educação nas décadas iniciais do século XX, tanto na região do Alto Sertão baiano quanto no Brasil.

A atividade consistiu na escolha para leitura de um romance e, posteriormente, na produção individual de um artigo que atentasse para os seguintes itens: situar o autor em sua época, a sua vinculação literária; localizar a obra no tempo e no espaço. Quanto ao romance, interessava-nos perceber: como aborda a educação? Quais os dilemas e impasses que permeiam a criação das escolas? Quem são os sujeitos que estão envolvidos com a educação? Quais as condições em que são criadas as escolas? A ideia era que esses e outros questionamentos fossem pensados no processo de escrita dos trabalhos. Portanto, a pesquisa realizada pelos graduandos era de cunho histórico na medida em que consideramos o romance uma fonte histórica.

Iniciamos, então, as orientações coletivas com toda a turma, bem como as individuais, para que os alunos elaborassem seus artigos. Essas orientações não apenas indicavam uma bibliografia complementar, mas ajudavam a levantar problemas e hipóteses. Nesse sentido, chamava-se a atenção para que estabelecessem uma relação da pesquisa com a bibliografia consultada e também se ressaltava que fizessem uma pesquisa na biblioteca e utilizassem outras ferramentas de consultas, desde que verificassem a origem da fonte, no sentido de evitar os plágios, garantindo, assim, os direitos autorais de quem escreveu o texto.

As questões postas pela leitura dos romances eram discutidas nas aulas e transformadas em conhecimentos. Conforme afirma Libâneo (2011, p. 207), “a pesquisa dá suporte ao ensino”. Ou seja, para Libâneo (2011, p. 207) a pesquisa “não é meramente um complemento da formação universitária, mas atividade de produção e avaliação de conhecimentos que perpassa o ensino”. Foi nessa perspectiva, portanto, que o trabalho foi realizado.

No desenvolvimento dessa atividade contamos, também, com a parceria da professora de P.P.P. II (Pesquisa e Prática Pedagógica II), que contribuiu para ampliar as discussões teóricas e metodologias, além de contribuir para dirimir as dúvidas e questões referentes ao processo da pesquisa. Evitou-se o risco de “encerrar o aprendiz dentro dos limites do domínio disciplinar específico, em detrimento do interesse geral do campo educacional” (LUDKE, 2001, p. 42). Concordamos com Ludke quando diz que guiar-se pelas “aulas de metodologia não é suficiente”. Destaca também que as minipesquisas desenvolvidas no curso não “atendem de modo satisfatório quase nenhum dos requisitos da formação do pesquisador” (LUDKE, 2001, p. 49). Entretanto, acreditamos que essas experiências aproximam o estudante do mundo da pesquisa e permitem que tenham um olhar mais crítico em relação aos objetos do conhecimento.

No decorrer do trabalho foram muitas as dificuldades e os empecilhos. Diversos alunos tiveram de ser atendidos nos dias e horários mais impróprios, além dos inúmeros emails enviados e recebidos, haja vista que a maioria dos graduandos trabalha e estuda. O fato de não contarem com qualquer familiaridade relacionada às atividades de pesquisa, além de não apresentarem uma formação acadêmica mais avançada a uma atividade de fôlego maior, foram outros complicadores. Também emergiu como problema o fato de termos um número elevado de alunos, considerando que o curso de Pedagogia no Campus XII da UNEB funciona nos turnos matutino e noturno, portanto são duas turmas de 40 alunos cada uma no mesmo semestre.

Outra dificuldade apontada pelos discentes no processo de análise dos romances referia-se à compreensão de fatos vinculados ao contexto da história mundial ou, algumas vezes, fatos de ordem local que repercutiam na narrativa literária. Nesses momentos, foi importante a intervenção do professor para mediar a compreensão, bem como apresentar outras perspectivas de análises. Deve-se ressaltar a autonomia de alguns graduandos em buscar a compreensão desses fatos por meio de consultas e pesquisas próprias.

Superadas as inquietações geradas pelo desafio da atividade proposta, os alunos mergulharam, com paixão, na escrita dos trabalhos. Algumas ações inéditas foram desencadeadas, como: primeiras preocupações com o tratamento conferido aos documentos e com o cruzamento dos indícios levantados nas fontes empíricas e bibliográficas; capacidade de analisar o meio mediato e imediato, estabelecendo relações, comparações, etc. Enfim, a aprendizagem passou não apenas pela assimilação da historiografia, como também por esses comportamentos e atitudes que, com certeza, poderão instrumentalizar o aluno para a sua atuação na escola e colaborar para que ele enfrente as questões que emergirem em seu cotidiano. Dessa forma, o

ensino de História da Educação tornou-se mais significativo, contemplando diferentes leituras do mundo e do homem e, em especial, da educação com o foco na realidade da nossa região.

Esses desafios e angústias evidenciam a complexidade da docência universitária. Concordo com Sandra Soares quando alerta sobre a necessidade de que os atuais “e futuros professores universitários tenham uma formação específica para a docência” (SOARES, 2010, p. 37). A pesquisadora, embasada em estudos que apontam a complexidade das práticas docentes, comenta que “essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício estar voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos [...]” (SOARES, 2010, p.24). A autora destaca ainda que a “complexidade da docência se explica por seu caráter interativo” (SOARES, 2010, p. 26). No processo de ensino-aprendizagem, para além da apropriação dos conteúdos trabalhados, foi perceptível como os estudantes iam incorporando novas visões, comportamentos, valores e os aprendizados proporcionados pelos componentes ministrados no semestre.

Segundo Soares (2001, p. 93), “formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma área específica, capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade”. O ensino com a pesquisa dos romances permitiu aos estudantes fazer outras leituras da história da educação na nossa região. Ficou evidente como a prática da investigação no ensino desperta o interesse e a curiosidade dos estudantes em pesquisar outras questões relacionadas ao ensino.

Como socialização dos trabalhos produzidos, realizamos um painel por meio do qual os graduandos apresentaram os resultados das pesquisas. No processo de avaliação do percurso concluído, os discentes destacaram que, a princípio, tiveram resistência em aceitar a proposição da atividade,

acreditando que as leituras dos romances seriam entediadas e cansativas, uma vez que alguns romances foram lidos durante o Ensino Médio. Alguns depoimentos dos alunos enfatizam os ganhos da atividade realizada:

Achei significativa a realização desse trabalho, pois pude desenvolver uma atividade com pesquisa logo no início do curso e conhecer um escritor da nossa região que estava preocupado com os problemas da educação escolarizada no Brasil e na nossa região. (Paula)

Foi interessante perceber como podemos fazer re-leituras de romances e descobrir fatos e acontecimentos significativos da história da educação no Brasil. (Avandelson)

Para mim, este trabalho foi interessante, pois deu uma dinâmica às aulas de história da educação, mostrou como os estudantes podem participar ativamente no processo de construção do seu conhecimento. (Maria Patrícia)

Nos depoimentos, os estudantes também foram unânimes em reconhecer que houve um maior aproveitamento e interação com os romances em função das leituras e experiências que adquiriram durante o semestre, o que lhes permitiu fazer “questionamentos reconstrutivos” dessas fontes. Ressaltaram ainda que as discussões proporcionadas pelo componente de História da Educação foram fundamentais para compreensão do período histórico abordado e as especificidades das práticas escolares tratadas pela literatura. Conforme ressalta Demo (2011, p. 9), “a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade”.

Foi interessante perceber que, no decorrer da elaboração da atividade, os graduandos foram paulatinamente se descobrindo nesse processo. Pude

acompanhar e vivenciar essas mudanças de percepção com eles e ver como, “desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, iam assumindo-se como sujeitos também da produção do saber”. Como bem ressaltou Paulo Freire, a atividade colaborou para compreender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p. 24-25). Vale destacar que essas constatações não são inerentes apenas aos graduandos, o educador também renova a sua prática e o seu fazer docente. Reafirma-se, portanto, a ideia de Freire quando diz que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2000, p. 32).

Breve reflexão das possibilidades de análises dos romances na dimensão da educação escolarizada

A leitura dos romances permitiu aos estudantes desnudar algumas questões sobre a educação escolarizada no Brasil, bem como dos sujeitos que participam desse processo formativo. Uma indagação dos estudantes e professor a partir do trabalho realizado: que contribuições o referido romance pode oferecer para pensar a instituição da educação escolarizada no Brasil? A análise da obra de São Bernardo, de Graciliano Ramos, permitiu-nos inferir que a pouca relevância atribuída à educação por uma parte da sociedade talvez possa ser explicada em função do contexto de dominação e exploração dos coronéis que mandavam no interior do Nordeste. Ainda podemos pensar que a não valorização da educação escolarizada por uma parte da sociedade era resultado das necessidades de sobrevivência

dessa população que não dispensava os filhos da labuta cotidiana para se dedicarem aos afazeres escolares.

O romance também contribui para pensar as dificuldades e os dilemas para implantação da educação escolarizada no campo, em um momento em que os discursos atribuíam o atraso do país à população que habitava o campo. Nesse sentido, a elite política e econômica local resistia em aceitar a escola. Corroborando esse pensamento, Paulo Honório comenta: “Escola! Que me importava que os outros soubessem ler ou fossem analfabetos?” (RAMOS, 1983, p. 44). Aos fazendeiros não interessava alfabetizar os trabalhadores do campo, conforme comentário de Paulo Honório: “esses homens do governo têm um parafuso frouxo. Meta pessoal letrado na apanha da mamona. Hão de ver a colheita” (RAMOS, 1983, p. 44). A instrução, a cultura, significavam, para o fazendeiro (Paulo Honório), coisas inúteis, supérfluas, frente à necessidade maior, que é a de posse. Mesmo assim, chegou a construir uma escola na fazenda, buscando em troca “a benevolência do governador para certos favores que tencionava solicitar” (RAMOS, 1983, p. 44). Nesse aspecto os estudantes fizeram várias intervenções, demonstrando a atualidade dessa prática, aos donos do capital, ou aos ocupantes dos cargos políticos não interessa que os trabalhadores tenham acesso à educação escolarizada.

Outro romance trabalhado com a turma foi *Os analfabetos* (1928), escrito por João Gumes (1858-1930). Uma narrativa ficcional sobre a história de Zezinho, no início do século XX, que se inicia em Caetité (BA) e prossegue depois em Minas Gerais e São Paulo. Os fatos abordados partem dos problemas cotidianos que marcaram a vida de comunidades sertanejas, não só do Alto Sertão baiano, como do Brasil nesse período. O menino Zezinho, de origem humilde e família analfabeta, morava no campo e alimentava o desejo de aprender a ler, fato terminantemente proibido pelo pai. Ao conseguir burlar os impedimentos, Zezinho entra em

contato com materiais de escrita e leitura, fato que deixa o pai enfurecido. O menino enfrenta inúmeros desafios para concretizar seu desejo, aprender a ler e escrever.

Nesse romance, João Gumes enfatiza a discussão sobre a questão da alfabetização. Na obra, o autor expressou suas ideias sobre a importância da leitura e da escrita, não apenas para os sujeitos, mas também, a seu ver, como condição precípua para que o Brasil se desenvolvesse economicamente e avançasse nos aspectos políticos, educacionais e nos sociais, rompendo o estigma do “atraso e da ignorância que medra entre nosso povo” (GUMES, 1928, p. 78), problemas que eram atribuídos ao analfabetismo. Os sujeitos analfabetos eram tidos, de certa forma, como culpados pela condição em que se encontravam.

A visão preconceituosa e discriminatória sobre o analfabeto era a tônica do discurso que atribui ao analfabetismo a culpa pelo atraso econômico do país, chegando a representar risco para a nacionalidade, na medida em que o analfabetismo é visto como doença, entre as mais graves – a lepra e a tuberculose –, para as quais, na época, a cura ainda permanecia uma incógnita. Essa construção discursiva de Gumes e seus demais posicionamentos sobre essa temática fazem parte dos debates empreendidos pelos médicos higienistas que veem a “ignorância como uma calamidade pública que está a desafiar o governo, como também as classes cultas, que são, nesse momento, chamados a uma cruzada redentora” (ROCHA, 1995, p. 32). Assim o discurso médico retratou, de forma aterrorizadora, a situação educacional do Brasil.

Nesse aspecto, os estudantes ficaram surpresos em perceber como os sujeitos iletrados eram excluídos de participar do processo histórico e, ainda, culpados por estarem em tal condição. Relacionaram o fato com a

atualidade e refletiram sobre as dificuldades e impasses na efetivação das atuais políticas públicas voltadas para restringir o analfabetismo no país.

Assim, os estudantes concluíram que, inseridos nessa perspectiva de pensar o processo de civilização para o Brasil, que passava pela determinação da “identidade de escolarizado/não-escolarizado”, as proposições apresentadas pela produção escrita de João Gumes fazem ávida defesa pela ampliação do processo de instituição das escolas uma vez que os seus romances foram arautos da ideia de civilização que tinha no seu bojo a defesa da alfabetização do povo e do acesso à escola. No romance *Os Analfabetos*, o próprio Gumes considerou ser a sua produção uma campanha em prol da alfabetização.

Com o desenvolvimento da atividade apresentada, buscou-se superar a divisão entre formação profissional, sujeito e cotidiano com vistas a favorecer o reconhecimento de que tanto a memória quanto a história estão impregnadas de ideologias que se modificam, ou não, de acordo com o contexto histórico. Assim, no decorrer das aulas de História da Educação, procuro, na medida do possível, analisar o fazer docente e as práticas pedagógicas dos professores em um tempo e espaço específicos, presentes nos textos literários, atento para as características inerentes ao período no sentido de evitar os anacronismos.

Foi relevante perceber como, no processo da leitura, os discentes começaram a descobrir as nuances da trama literária que os envolvia e despertava o interesse pela história. A perspectiva da interdisciplinaridade proporcionada pela literatura contribuiu para uma melhor compreensão do contexto da época e permitiu-lhes ampliar o diálogo com a fonte, possibilitando, dessa forma, maior interação e apropriação do texto. Acredita-se que outro ganho relevante do trabalho com a literatura é buscar instigar nos graduandos o gosto pela leitura. Apresentar atividades que

lhes permitam realizar novas leituras é sempre um desafio, principalmente quando se trata de romances algumas vezes já conhecidos.

Com estas reflexões, o trabalho com romances contribui para pensar novas possibilidades de ensino e pesquisa na História da Educação e também para permitir ao futuro pedagogo refletir sobre o seu processo formativo, aproximar a pesquisa do ensino no sentido de pensar que as duas dimensões formativas devem estar presentes nesse processo. No ato da docência, o professor deve tornar-se um investigador da sua prática, entretanto, para que isso aconteça, é necessário que a investigação tenha sido presente no seu processo formativo. Assim, o ganho considerável dessa atividade é possibilitar um posicionamento reflexivo e crítico desse profissional frente às questões sociais. A atividade traz elementos também para pensar as dimensões da educação como intimamente relacionadas ao conjunto das experiências dos sujeitos, uma das grandes possibilidades oferecidas pelos textos literários.

A pesquisa permitiu a construção de significativas relações entre as narrativas desses sujeitos anônimos, a História Geral e a História da Educação Brasileira. Isto possibilitou a construção de importantes conhecimentos históricos que muito irão contribuir no processo de formação dos futuros professores, no sentido de perceber que as tramas tratadas nos romances são parte da história da educação de uma região e refletem a dinâmica das problemáticas da educação nacional, pois, a partir dessa interação, é possível questionar a História dita como oficial, as concepções de educação, de sociedade e de sujeito presentes em diferentes contextos. Essa interação favorece também a superação de discursos unificados que regem uma história estabelecida por um determinado grupo social, que visa aos seus próprios interesses. Desconstroem-se, portanto, assim, os discursos que enfatizam que os analfabetos são pessoas sem capacidade de decisão, precisando, pois, de ser tutelados.

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In: _____ (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. rev. Campins, SP: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, Antônio Celso. Literatura a fonte fecunda. *In: PINSKY, Carla B.; DE LUCA, Tânia Regina (Org.). O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de O. Problematizando fontes em História da Educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, p. 99-118, jul./dez. 1996.

GUMES, João. **Os Analphabetos**. Bahia: Escola Typographica Salesiana, 1928.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). Pedagogia universitária caminhos*: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção O que você precisa saber sobre).

LUDKE, Menga *et al.* **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 39. ed. Rio de Janeiro: Record, 1983.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. **Imagens do analfabetismo**: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20. 1995. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

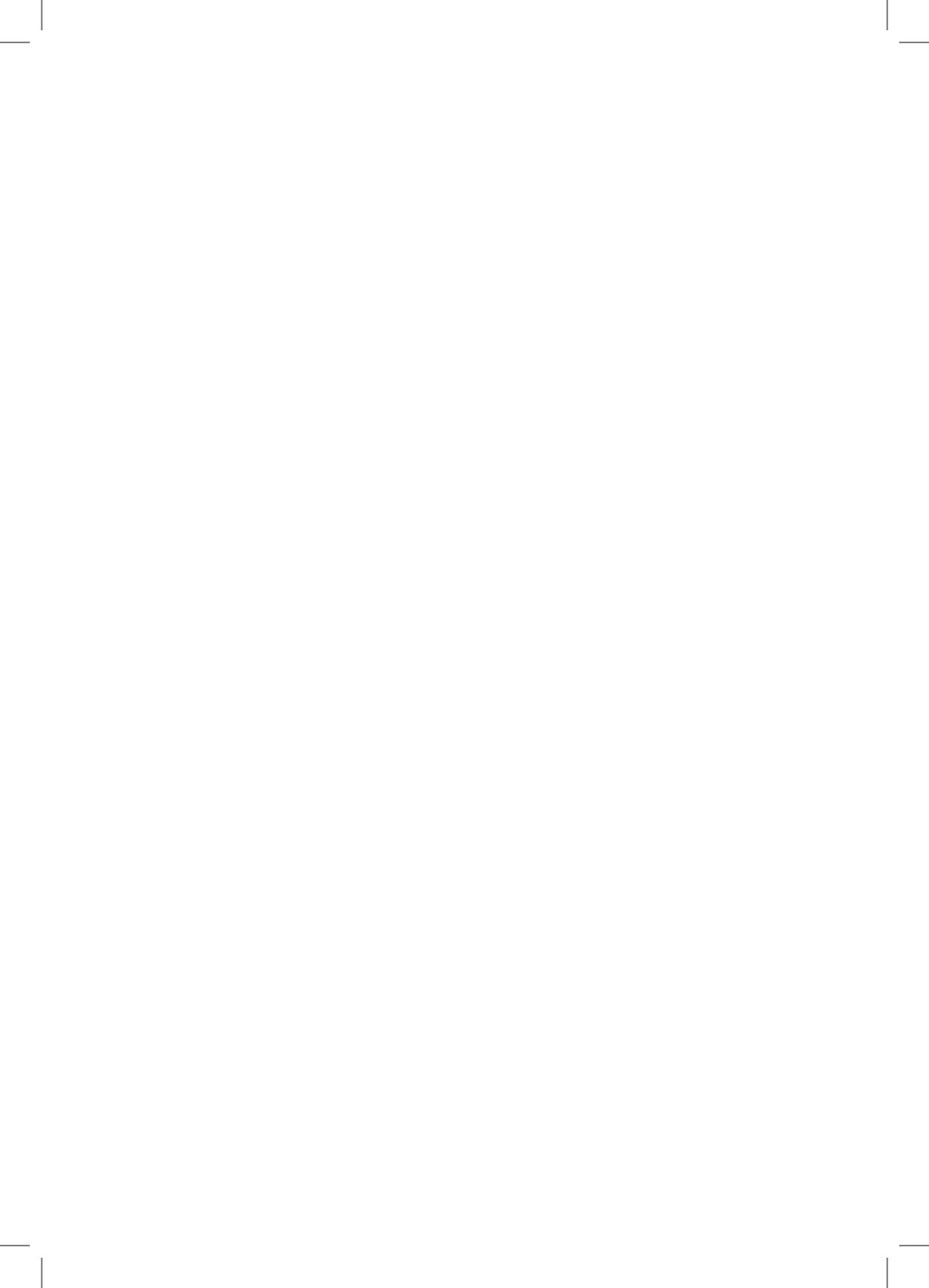
SANTOS, Luciola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SOARES, Sandra Regina. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: Edufba, 2010.



Experiência de produção interdisciplinar de texto na formação do professor de língua portuguesa

Fabício Oliveira da Silva

“A ideia da interdisciplinaridade é uma ameaça à autonomia dos especialistas, vítimas de uma restrição de seu campo mental. [...] implica verdadeira conversão da inteligência.”

(GUSDORF, 1977)

Pensar a formação do professor de Língua Portuguesa a partir do paradigma da interdisciplinaridade coloca-se como um grande desafio para as instituições responsáveis por tal processo formativo. Isso em consequência de que, atualmente, há necessidade de se promover formação integral, em que o profissional de Letras esteja apto a compreender e ensinar a língua em suas dimensões gramatical e literária a partir da linguística teórica e aplicada, sendo assim capaz de pensamento interdisciplinar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (BRASIL, 2002) advogam pela formação de um professor capaz de pensamento crítico e reflexivo. Assim, além de dominar o conteúdo, objeto de seu ensino,

o professor de Língua Portuguesa necessita desenvolver competências técnica, política e de base linguística, sendo capaz de corroborar para formação de leitores e produtores críticos de textos.

Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa precisam superar a prática de ensinar regras gramaticais como forma de garantir que o sujeito se torne culto, tendo em vista, apenas, o domínio da norma padrão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) enfatizam o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita dos alunos, sugerindo ensino reflexivo da função social da língua. Esse tipo de ensino só será possível se, ao mediar a leitura de um texto em sala de aula, o professor instigar o aluno a acessar conhecimentos de outras áreas para consolidar os diversos sentidos que se encontram nas entrelinhas dos textos lidos. Isso porque ao ler um texto é necessária associação de ideias que se encontram em outras áreas do conhecimento. Em consequência, para ensinar como se lê um texto, o professor deve recorrer à mesma estratégia, ou seja, instigar o pensamento interdisciplinar como forma de garantir uma compreensão mais globalizada das ideias, fatos e informações (FAZENDA, 1994).

A despeito dessa necessidade, o currículo da licenciatura em letras é embasado em uma valorização de saberes teóricos, em detrimento de saberes relacionados à prática de ensino (GATTI; NUNES, 2009). Nesse curso, verifica-se ausência de disciplinas teóricas dirigidas à formação para o ensino com reduzido número de disciplinas teóricas da área de Educação, tais como: Didática, Psicologia, Filosofia da Educação (Idem). Além disso, os currículos desses cursos são organizados de forma tradicional, em disciplinas. Suas as ementas e programas ancoram-se em bibliografia desatualizada, a teoria não dialoga com a prática, a metodologia ainda é centrada no professor, dentro do modelo de transmissão do conhecimento (PAIVA, 2004).

Nesse cenário nasceu a proposta de uma experiência interdisciplinar de leitura e produção textual no contexto da formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Muitos fatores foram determinantes para que essa prática de produção textual interdisciplinar pelos estudantes acontecesse. Como docentes universitários atuando na licenciatura em Letras, fomos desafiados pelas constantes ponderações dos alunos, que verbalizaram não compreenderem como os componentes curriculares se relacionam de modo a favorecer uma formação docente capaz de desenvolver competências e habilidades de ensino na área de língua portuguesa.

No caso específico do curso de Letras, do DCHT - Campus XVI, os alunos alegavam ter ele um caráter de bacharelado e não de licenciatura, uma vez que apresenta como eixo estruturante a pesquisa acadêmica desvinculada da prática de ensino. Tais sinalizações dos discentes evidenciavam a necessidade de tornar o processo de formação mais próximo da realidade de ensino, ou seja, de estabelecer uma relação sistemática entre teoria linguística e prática de ensino. Os licenciandos revelavam a necessidade de os professores da universidade desenvolverem práticas interdisciplinares, em que os saberes de diferentes áreas do conhecimento fossem articulados de modo a favorecer o desenvolvimento de competências necessárias a sua futura atuação docente.

Sintonizados com essas reflexões, como docentes de três componentes do curso de Letras da UNEB Campus XVI (Estabelecimento de Estudos Linguísticos, Significação e Contexto; Prática Pedagógica I) concebemos projeto de ensino e aprendizagem desenvolvido conjuntamente. Neste artigo descrevemos tal experiência e apresentamos os resultados dessa prática que contemplou como objetivos gerais de ensino e aprendizagem: a) desenvolver o pensamento interdisciplinar dos estudantes, futuros professores de Língua Portuguesa, a partir da articulação entre os componentes curriculares envolvidos; b) desenvolver uma

experiência interdisciplinar de leitura e produção textual, considerando a natureza e composição linguística de alguns gêneros textuais; c) relacionar teoria e prática pedagógica na perspectiva interdisciplinar no que concerne à formação de leitores críticos (uma das funções do futuro professor de Língua Portuguesa).

Prática de ensino interdisciplinar

A tendência de se relacionar os saberes de diferentes áreas do conhecimento surgiu na França e na Itália em meados da década de 60, num período marcado pelos movimentos estudantis que, dentre outras coisas, reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social (FAZENDA, 1994) Sinalizando uma tendência à necessidade de a escola garantir um ensino integrado, interdisciplinar, capaz de possibilitar a compreensão da totalidade não de fragmentos. Segundo Fiorin (2001, p. 20),

[...] é a partir de sólidos conhecimentos num domínio específico do conhecimento que se pode abrir para as íntimas relações dos diversos campos do saber. [...] A interdisciplinaridade estabelece-se como exigência do trabalho disciplinar, quando se verifica que um problema deve ser tratado sob diferentes óticas e perspectivas. [...] A interdisciplinaridade não é dada como pré-condição, mas surge como exigência interna ao trabalho que está sendo realizado. Não é criada por decreto, mas construída no cotidiano do pesquisador.

Mapeando o contexto histórico da interdisciplinaridade, pode-se afirmar que, no Brasil, esse conceito chegou através do estudo da obra de Georfes Gusdorfe, posteriormente, de Piaget. O primeiro autor influenciou o pensamento Japiassu no campo da epistemologia e Ivani Fazenda no campo

da educação. Deste modo ao se conceituar o termo Interdisciplinaridade, não se possui ainda um sentido único e estável, trata-se de um conceito que varia, não somente no nome, mas também no seu significado e em suas práticas. Entender o vocábulo Interdisciplinaridade foi e ainda é complexo, pois existem várias definições para ele.

Para Japiassu (1976, p. 74): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Essa perspectiva é entendida e defendida como uma das possibilidades de se trabalhar em sala de aula. Esse modelo permite que se proponha um tema com abordagens em diferentes disciplinas. De certo modo, essa constitui a primeira ideia de se compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas do conhecimento, unindo-se para promover algo inovador e resgatar possibilidades, além da função de ultrapassar o pensar fragmentado.

Ainda que o termo interdisciplinaridade não se configure com um sentido unívoco e preciso, o certo é que há uma compreensão comum de teóricos, na tentativa de estabelecer uma relação de sentidos e significados promovedores do conhecimento, objetivando uma percepção de saberes em conjunto.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, [...] (BRASIL, 1999, p. 88):

A preocupação interdisciplinar não é um fenômeno recente. Na atualidade, na área da educação revelou-se importante repensarmos a

produção dos saberes na prática e na teoria, levando-se em conta as suas implicações mútuas, seus valores, seus fins e motivações para a vida humana. É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador com as disciplinas de um currículo, para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto em perspectivas diferentes. A importância da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno e do professor.

A partir dessas reflexões, é possível compreender que a interdisciplinaridade se realiza como uma forma de ver e sentir o diálogo entre diferentes saberes, de entender as múltiplas implicações que se realizam, ao analisar um fenômeno linguístico, um aspecto da natureza textual, isto é, os fenômenos da dimensão dialógica e reflexiva que se pode promover a partir dos estudos da linguagem humana, mais precisamente da língua. Segundo Santomé (1998), as práticas interdisciplinares na escola exigem do professor, no caso em análise os de língua portuguesa, uma atitude planejada e investigativa e diferenciada.

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular (SANTOMÉ, 1998, p. 253).

Os docentes da Educação Básica, muitas vezes, encontram dificuldades para desenvolvimento de projetos de caráter interdisciplinar em função de terem sido formados em perspectiva positivista, fragmentada do conhecimento (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 24). Como afirmam

as autoras, o professor “se sente inseguro de dar conta da nova tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado”. Por não desejar que os nossos alunos tenham uma formação fragmentada, com sentimento de impotência para o trabalho interdisciplinar, é que demos início, já no primeiro semestre a essa prática interdisciplinar de leitura e produção textual, como forma de possibilitar aos estudantes, como também aos colegas professores universitários, experiências que se estruturam pelo trabalho coletivo, centrado numa ótica interdisciplinar. Afinal, os professores não trabalham sozinhos na escola, isolados em seus específicos componentes. A natureza do trabalho escolar requer atitudes interdisciplinares, portanto dialogadas entre diferentes áreas do conhecimento, entre seus docentes. Segundo Santomé (1998, p. 63) a interdisciplinaridade:

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.

Um ensino pautado na prática interdisciplinar permite formar alunos com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29).

Prática pedagógica interdisciplinar na formação de professores de língua portuguesa

O elo entre o componente curricular Estabelecimento de Estudos Linguísticos; Contexto e Significação e Prática Pedagógica I foi o texto O Crátilo de Platão, que trata da natureza semântica das palavras. O Crátilo elucida como os estudos linguísticos se estabelecem como ciência que estuda a língua numa base funcionalista dos significados, ou seja, explicita como os sentidos das palavras se materializam em contextos de produção da linguagem. O texto foi analisado e compreendido à luz de diferentes teorias linguísticas, a exemplo do estruturalismo,²¹ gerativismo²² e funcionalismo,²³

21 Corrente teórica da linguística baseada nos princípios do *Cours de Linguistique Générale* (1916) de Ferdinand de Saussure, que se desenvolveu na Europa e nos Estados Unidos da América a partir dos anos 30 do século XX. Compreende língua como *sistema* em vez de *estrutura* para definir a língua como um todo cujas partes se relacionam entre si e concorrem para a sua organização global. As relações entre as partes do sistema ou estrutura foram descritas por Saussure em termos de relações sintagmáticas (no plano do sintagma, num eixo horizontal) e paradigmáticas (no plano da semântica, num eixo vertical).

22 A linguística gerativa – ou gerativismo, ou ainda gramática gerativa – é uma corrente de estudos da ciência da linguagem que teve início nos Estados Unidos, no final da década de 1950, a partir dos trabalhos do linguista Noam Chomsky, professor do Instituto de Tecnologia de Massachussets. Para Chomsky, é tarefa do linguista descrever a competência do falante. Ele define competência como capacidade nata que o indivíduo tem de produzir, compreender e de reconhecer a estrutura de todas as frases de sua língua. Ele defende que língua é conjunto de infinito de frases e que se define não só pelas frases existentes, mas também pelas possíveis, aquelas que se podem criar a partir interiorização das regras da língua, tornando os falantes aptos a produzir frases que até mesmo nunca foram ouvidas por ele. Já o desempenho (performance ou uso), é determinado pelo contexto onde o falante está inserido.

23 Partindo-se da premissa de que a mutabilidade e a variabilidade são características básicas e inequívocas de qualquer língua natural, a Sociolinguística Variacionista tem como principal objetivo a compreensão de como as mudanças se dão nos sistemas linguísticos e como essas mudanças podem ser relacionadas a processos variáveis sincrônicos nos quais fatores linguísticos e sociais estão estritamente interligados (LABOV, 1972, 1994). Esses pressupostos contrapõem-se à visão estruturalista da língua como um sistema sincronicamente homogêneo, unitário e autônomo.

objeto de estudo das disciplinas de linguística do curso. A ideia central foi permitir aos licenciandos a compreensão de que a interdisciplinaridade em Letras pode ser promovida pela intertextualidade, ferramenta de base para promover condições tecnicamente desejadas de produção textual. Assim a Intertextualidade é um conceito muito aplicado na atualidade para fazer referência aos textos que estabelecem uma espécie de diálogo entre si de forma intencional ou não intencional. O estudo da intertextualidade pode ser feita através do diálogo entre diferentes gêneros textuais.

A proposta pedagógica interdisciplinar de texto foi inicialmente formulada pelo professor do componente Estabelecimento dos Estudos Linguísticos, motivado pelo desejo de favorecer aos discentes uma prática de produção textual, estruturada em diferentes gêneros textuais, a saber, conto, crônica, histórias em quadrinho, música e cordel. Efetivava-se com essa proposta a possibilidade de desenvolver a capacidade de trabalho em grupo por parte dos alunos do 1º semestre do Curso de Letras do DCHT da UNEB, Campus XVI. A escolha desses componentes deveu-se ao fato de neles haver uma possibilidade de se iniciar os estudos da linguagem, de modo a compreender como a linguística se estabelece como ciência, disso a inserção de Estabelecimentos de Estudos Linguísticos. Como os sentidos são construídos e atrelados a contextos específicos da linguagem escrita, gêneros textuais, motivo da inserção de Significação e Contexto. Possibilidade de promover reflexões de prática de ensino a partir dos gêneros textuais como elementos de produção de significados e sentidos, justificativa da inclusão de Prática Pedagógica I.

A ideia foi a de possibilitar aos discentes do curso uma associação de conteúdos trabalhados em componentes curriculares afins, de modo a favorecer o desenvolvimento da interdisciplinaridade, que integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a

constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. Neste sentido a proposta visou promover a comunicação entre os saberes dos componentes envolvidos a fim de que os alunos se apropriassem de uma realidade linguística, compreendendo-a a partir dos vários significados que a linguagem assume em diferentes gêneros textuais. Assim a produção do conto, como dos demais gêneros, seria feita a partir dos conhecimentos teóricos sobre as origens das palavras. Estes foram abordados pelo professor da disciplina Estabelecimento Linguísticos. Tais conteúdos foram associados aos aspectos semânticos contextuais discutidos pelo professor de Significação e Contexto e estruturados em metodologias didático-pedagógicas pelo professor de Prática Pedagógica.

O professor de cada componente elaborou o seu plano de trabalho de forma a envolver conteúdos e atividades específicas de seu componente, e também com vistas aos momentos de integração, socialização dos conteúdos, por meio dos quais a construção do projeto se consolidaria como uma possibilidade de diálogo estruturante dos saberes inerentes à docência do profissional de Letras. De fato que a prática interdisciplinar tinha também como objetivo, a proposição de oferecer aos estudantes possibilidades didáticas de como se ensinar a produção textual a partir das características de gêneros textuais. Enquanto futuros professores, os alunos necessitam desenvolver uma compreensão das dimensões do ensino de linguagem na Educação Básica, tendo, na faculdade, subsídios para o entendimento dos processos de ensino das questões linguísticas e algumas formas de executá-lo.

Dentre alguns desses saberes, como objetivos específicos de ensino e aprendizagem, destacamos o de ler um texto, sendo capaz de fazer uma descrição morfosintática e semântica, por meio das quais o professor seja capaz de explicitar a tessitura do texto, explicando sobre a origem das

palavras, função e processos de formação. Diante de tal competência, dá-se condição para que o estudante desenvolva habilidades de leitura para além da atividade epilinguística. Saber analisar um texto a partir de conhecimentos de base linguística, permite ao aluno apropriar-se dos elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. Dessa condição o estudante passa a ter condições de analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução e desenvolver-se como um leitor crítico, que dos signos vai a compreensão da materialização de sentidos que um texto promove. Logo nesta direção o aluno vai da competência metalinguística à epilinguística, em que a reflexão centra-se no uso, no próprio interior da atividade linguística.

De posse dessa condição, espera-se que enquanto estudante de licenciatura este aluno desenvolva competências para ensinar a língua numa perspectiva de favorecer ao domínio da língua facultando estreita relação com a possibilidade de plena reflexão da linguagem, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Por esta intenção, passou-se a apresentar a proposta de produção textual interdisciplinar aos discentes. Buscamos, conjuntamente, apresentar a dinâmica de condução da atividade, evidenciando o papel de cada componente no processo. Dessa forma, definimos que as primeiras aulas ocorreriam com cada professor isoladamente, mas que o texto articulador seria o Crátilo, de Platão, objeto de análise dos componentes: Estabelecimento de Estudos Linguísticos e Significação e Contexto. Em um segundo momento, as aulas seriam ministradas pelos três professores, simultaneamente, a fim de que pudessem relacionar os aspectos de análise do texto na proposta de produção textual, a partir dos gêneros textuais. Ao

componente curricular Prática Pedagógica coube discutir a dinâmica da realização de oficina de produção e da caracterização de cada gênero à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Crátilo de Platão, selecionado conjuntamente pelos docentes, foi adotado pelos três componentes como o já mencionado. Cada docente enfocou os conteúdos específicos de sua disciplina. Na sequência, apresentou-se uma breve descrição da prática de produção interdisciplinar de texto e de que forma os conteúdos de cada componente faria parte dessa dinâmica.

Estabelecimento dos Estudos Linguísticos

O desenvolvimento da prática interdisciplinar por parte deste componente tinha como intuito específico favorecer a discussão a respeito de quando e como se estabeleceram os estudos linguísticos, demarcando o papel da linguística como ciência da linguagem, e que, portanto, é também ciência que trata da análise da palavra enquanto um signo linguístico. Algumas condições sociofilosóficas favorecedoras da constituição da ciência da linguagem foram sistematizadas por esse componente curricular. Como se trata de uma disciplina introdutória no curso de Letras, a ideia foi utilizar tanto as abordagens de cunho filosófico como linguístico com o objetivo de apresentar um cenário preliminar dos preceitos abordados pela linguística. Tal abordagem sócio-histórica da disciplina é de suma importância, pois se constitui nas primeiras orientações de um conhecimento novo para o público em questão, as quais permitem ao aluno compreender como é realizada uma análise da linguagem. É preciso considerar fatores como a história, o processo de formação da língua e como se desenvolveram os primeiros estudos sobre a linguagem humana. Isso porque se o nosso

objetivo era o de desenvolver uma prática de produção textual de caráter interdisciplinar, em se que fariam reflexões sobre a origem das palavras em diferentes gêneros textuais. Isso porque os estudantes precisavam compreender como os estudos linguísticos se estabeleceram.

Nessa perspectiva, o curso teve início pela focalização do contexto da Grécia Antiga, a partir do texto o Crátilo, de Platão buscando compreender as discussões de caráter filosófico que desvendavam os aspectos linguísticos, demarcando o caráter científico dos estudos da linguagem. A escolha desse texto se deu exatamente por ser esse um que provoca reflexões a respeito de como as palavras surgem e se firmam na língua, em outros termos, suscita o olhar filológico, que permite ao estudante perceber que as palavras não surgiram ao acaso e que sempre há explicações lógicas para a sua existência na base linguística. Ao se discutir o texto, os estudantes externaram sua curiosidade, realizando perguntas do tipo: Como Platão percebeu os sentidos das palavras? Existiram métodos para distinguir uma palavra de outra do ponto de vista de sua formação? Havia a distinção entre línguas? Tratava-se de léxico ou de palavras? Qual relação existia entre os termos palavra, termo, vocábulo e léxico? É com este estudo que o homem começa a perceber a distinção entre os nomes dado à palavra? Existiram outras perguntas, que também estavam diretamente relacionadas às concepções de linguagem discutidas no texto. O interessante é que não fomos dando respostas prontas, e sim provocando os alunos com outras indagações que os fazia perceber no texto algumas respostas. A descoberta ia se dando na medida em que os alunos foram se apropriando do texto e percebendo como a linguagem humana foi se consolidando objeto de estudo de uma ciência que mais tarde passou a se chamar linguística. Assim, segundo Basseto (2005, p. 168),

Não se pode, pois, restringir o alcance de uma discussão apenas ao tema da relação entre o nome e a coisa, a coisa em si independente do nome: esta relação implica que seja possível uma mediação, que é a mesma relação em acto, entre o que seja uma coisa em si, ainda não mediada e ontologicamente independente da mediação, e isso que lida com os “nomes”, o mesmo acto, em acto, da inteligência, ou, se se preferir, ainda que com menos exatidão, o pensamento.

A escolha deste texto para subsidiar os fundamentos e as primeiras reflexões sobre o carácter científico da linguagem foi por se tratar de um clássico, amplamente lido, analisado e citado por vários estudiosos que se dedicam a investigar a origem e a formação dos termos em uma determinada língua. Além do mais, ele suscitou curiosidade e participação dos alunos em questionamentos que nos faziam dinamizar a discussão, trazendo os posicionamentos que cada professor tinha a fim de dirimir as dúvidas dos alunos. Ressalte-se ainda que o Crátilo é de base filosófica e, por sua natureza linguística, encaminha a possibilidade de estudos com carácter de cientificidade.

A leitura do texto o Crátilo, de certo, coloca o estudante em contato com os primeiros textos dos estudos linguísticos, permitindo-lhe uma compreensão mais autêntica de como os estudos da linguagem constituem-se como significativos para a formação do profissional de Letras. Afinal é necessário que o licenciando em Letras conheça bem textos clássicos de estabelecimento de estudos linguísticos, a fim de compreender como a linguística se instaura como ciência e sua relação com a filologia. Entender essa dimensão dá ao estudante a condição de reconhecer a língua como um rico objeto da ciência linguística, e de se apropriar de mecanismos de análise e reflexão que se faz da língua numa perspectiva tanto metalinguística como epilinguística. E de fato um licenciando em Letras necessita entender todo

o mecanismo de funcionamento da língua até mesmo para poder auxiliar nas abordagens de prática de ensino que adotará quando professor.

Outro motivo para a escolha desse material considerou o fato do Crátilo ser um elemento desafiador, em que as possibilidades de leitura se convertem em descobertas para a área de filologia pouco ou ainda não conhecida pela maioria dos estudantes. Esperava-se com esta indicação que o estudante pudesse desenvolver uma perspectiva dialógica de leitura, e empreender uma postura investigativa sobre o objeto de análise, contribuindo para o entendimento do estudante de que a formação docente passa por uma gestão pessoal de estudo e de pesquisa que está além das provocações que o professor faz em sala de aula. Essa postura foi percebida com a evidência na fala dos alunos de terem buscado ler mais textos de Platão, bem como outros de linguistas mais modernos, como Saussure, Lyons e Sapir, numa tentativa de poder entender melhor como a linguística se firma e se caracteriza como ciência.

Tratou-se de valorar a postura crítica do aluno pesquisador, para que ele sinta a necessidade de buscar outras leituras que permitam o confronto de ideias e a transformação das informações que vislumbrou nos textos em conhecimento a partir do uso de sua capacidade de associar, relacionar, criticar e refutar as diversas leituras que realizou para dar conta de compreender a essência do texto.

A possibilidade de favorecer reflexões a respeito da natureza das palavras, buscando compreender como surgem e se firmam na língua, foi um ponto que se considerou para que esse texto figurasse como um dos eleitos para a discussão com os estudantes. O Crátilo é um dos primeiros textos filológicos que apresenta uma análise sobre o surgimento das palavras. Faz-se um estudo de cunho filológico sobre teorias que explicam o surgimento das palavras e dos sentidos nelas manifestados. Dele se podem

compreender outros paradigmas para a compreensão de base semântica dos termos, como o fato de uma palavra ter sentido semelhante à outra, mas ao mesmo tempo distinto por sua estruturação semântica.

Em Estabelecimento dos Estudos Linguísticos promoveram-se, após as discussões de cunho filosófico, estudos sobre o pensamento de Ferdinand Saussure, linguista que fez reflexões plausíveis, evidenciando o status de ciência da linguística. Para Saussure (2008, p. 232),

[...] a linguística, eu ousar dizer, é vasta. Em especial ela comporta duas partes: uma que está mais perto da língua, depósito passivo, outra que está mais perto da fala, força ativa e verdadeira origem dos fenômenos que logo se avista, pouco a pouco na outra metade da linguagem, mas que é fascinante e que permite uma boa investigação.

As reflexões realizadas no âmbito desta disciplina, por meio de estudo dirigido, permitiram ao professor identificar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos. E de fato, o ensino proporcionado permitiu aos estudantes perceberem a implicação efetiva entre texto e sua historicidade. Isso ficou evidente nos registros e nos portfólios produzidos pelos alunos, nos quais os discentes registraram as compreensões e impressões que desenvolveram durante as aulas.

Significação e Contexto

O desenvolvimento da prática interdisciplinar por parte desse componente teve como intenção capacitar o aluno para o trabalho com gênero textual, tanto do ponto de vista de sua produção como de sua análise. A partir do desvendar da relação semântica das palavras com as

bases de sentidos que elas exercem no mundo da linguagem valorizando seu caráter polissêmico, que se intensifica quando analisado por meio de diferentes gêneros textuais. Gênero textual entendido como: “[...] uma noção propositalmente vaga para se referir a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Faz-se importante ressaltar que os gêneros textuais na sociedade servem para, conforme Marcuschi (2002), estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Ratificando esse pensamento, Pinheiro (2002) afirma que o estudo de gêneros textuais se constitui, por sua natureza metodológica, como um modelo de configuração discursiva que serve a produtores (autores de textos diversos) e a receptores (leitores quaisquer). Os produtores/leitores poderão, por meio do desprendimento de regularidades da escrita ou da leitura, desenvolverem/produzirem ou interpretar/compreenderem melhor os gêneros com os quais lidam em seu dia a dia, e, com isso, capacitarem-se para uma melhor atuação como cidadãos, e em nosso caso, como professores de Língua Portuguesa, nas comunidades escolares em que já atuam.

Mari e Silveira (2004) ao abordarem a questão dos gêneros textuais, procuram demonstrar como as pessoas “transitam de uma instância discursiva para outra sem grandes problemas.” Isso porque a estrutura e o funcionamento geral de muitos gêneros textuais e/ou discursivos já são socialmente compartilhados, de forma que não é necessário ensino. Entretanto, nem todos os gêneros são disseminados na sociedade, o que evidencia a importância do processo escolar oportunizar aos alunos o acesso e o desenvolvimento de competências cognitivas e afetivas para compreenderem esses novos gêneros. É nesta perspectiva é que apostamos em uma prática de produção textual interdisciplinar a fim de

criar condições para reflexão, ensino e aprendizagem de novos gêneros textuais. Isso oportunizou aos licenciandos serem protagonistas do processo, inserindo-se no universo da escrita, tendo condições de organizar as ideias de forma sequenciada e estruturada na ótica comunicativa dos gêneros textuais aprendidos e que posteriormente serão ensinados. Pela prática desenvolvida, os estudantes passaram a participar efetivamente das atividades de produção dos gêneros, que se davam nas aulas do componente Prática Pedagógica. A produção acontecia em sala de aula com os alunos apresentando os textos e refazendo os escritos de modo a adequá-los às especificidades de cada gênero. As dúvidas iam sendo dirimidas, também através de apresentação aos alunos de material bibliográfico sobre cada gênero e suas especificidades.

Prática Pedagógica I

No desenvolvimento da prática interdisciplinar em questão, Prática Pedagógica I assumiu o papel de articulação das discussões promovidas nos outros dois componentes com as reflexões sobre a docência na Educação Básica, ou seja, enfatizando a relação entre teoria e prática de ensino. Isso favoreceu a compreensão de que todo estudo teórico de base linguística, contemplado pelo curso, precisa sofrer gerenciamento e adequação ao processo de ensino e de aprendizagem a serem concretizados nos espaços escolares.

Esse é o princípio de adequação do conteúdo que todo docente deve fazer em consideração ao nível e etapa de escolarização do estudante. Uma coisa é ensinar conto para uma criança do 6º ano, para a qual utilizamos uma linguagem menos distensa e produzimos uma linguagem menos burocrática do ponto de vista gramatical. Outra coisa é ensinar conto para o estudante do

Ensino Médio, em que o nível de linguagem se eleva para a valorização do rebuscamento sintático e detalhamento teórico do que constitui um conto. Daí se instaura uma reflexão para as diretrizes que norteiam a gestão de informações pertinentes ao exercício profissional do professor de Língua Portuguesa, que vai em direção à compreensão do conhecimento de base filosófica, linguística, semântica e pedagógica. Tal condição permite a este componente contemplar a essência da interdisciplinaridade e extravasar com os alunos todo o seu sentido teórico e prático, na medida em que propõe analisar o conhecimento didático-pedagógico como elemento estruturador que surge a partir de uma mescla de saberes, construído pelas intencionalidades do professor.

Compreender a essência de uma prática interdisciplinar pressupõe perceber as contribuições pedagógicas que futuros professores de língua portuguesa terão a partir de uma prática interdisciplinar, em que os saberes de diferentes componentes se inter-relacionam. Fazer o aluno aprender de modo interdisciplinar significa capacitá-lo a ensinar, também de modo interdisciplinar. Entendemos, portanto, que o processo de formação pelo qual o licenciando se insere na universidade centra-se na ótica de perceber que o ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. O processo de formação sofre influências de aspectos linguísticos e culturais, além dos psicológicos, técnicos, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos, entre outros, que estão diretamente associados à construção da identidade do professor. O desenvolvimento do trabalho docente, pelo grau de complexidade que o envolve, não se encaixa em saberes estáveis, sistemáticos e instrumentais, automaticamente aplicados às situações de ensino-aprendizagem.

No desempenho de sua formação na licenciatura, os discentes, quando da realização de práticas interdisciplinares, lidam com relações interpessoais que são afetivas, valorativas e psicológicas, determinantes na

atuação do fazer docente e que se encontram no momento do exercício prático de ministrar aulas. Segundo Sacristán (1991, p. 74),

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes.

Essa compreensão leva à conclusão de que o exercício da docência é, em boa parte, determinado por aquilo que o estudante tem como referência de aprendizagem, pela forma como pensa e age, por seus valores, sua vivência, sua personalidade, mas que se modifica pelo viés do processo formativo. Em outras palavras, essa marca de sua formação interdisciplinar relaciona-se com o processo de sua construção identitária como professor, que se modifica, se constrói e reconstrói no processo de suas aprendizagens na universidade, pela qual, somos responsáveis e coparticipantes.

Considerando tais pressupostos, em Prática Pedagógica I realizaram-se várias rodas de conversas e debates com os alunos, focalizando sempre o processo de construção da identidade docente, numa perspectiva de ensino que se pautava na relação do sujeito com suas experiências formativas. A prática interdisciplinar desenvolvida foi entendida como uma possibilidade de favorecer a formação a partir do entrosamento entre os professores, ressinificando o diálogo que deve haver, por natureza, entre áreas do conhecimento. O aluno julgava curiosa a presença de três professores em sala, trabalhando de forma articulada, promovendo a relação interdisciplinar no momento em que discutiam O Crátilo e buscavam referendar a partir de suas experiências pessoais e profissionais a escrita de cada gênero textual.

Na prática de produção textual, os saberes da docência, apresentados na obra *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire foram, também, objeto de discussão em sala. O livro foi totalmente discutido, em estudo dirigido com os alunos, dado o propósito de analisar as concepções trazidas pelo autor e relacioná-las ao ato de se ensinar e corrigir a produção textual de alunos da Educação Básica. Nesse sentido, os estudos teóricos sobre docência proporcionados aos estudantes contribuíram para que possam ensinar língua portuguesa de modo interdisciplinar.

A proposta assumida pelo componente Prática Pedagógica baseou-se na compreensão de que uma prática de ensino de caráter interdisciplinar motiva a curiosidade e inventividade dos alunos. Observaram-se vários questionamentos que os alunos faziam nas aulas de Prática Pedagógica, sobre as aplicações de uma teoria textual utilizando temática de outras áreas do conhecimento. Acredita-se efetivamente que essa seja uma exigência que se faz ao professor, como bem disse Freire (1996, p. 98) “Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência.” Com isso a interdisciplinaridade se abre como uma possibilidade de investigação e nela encontram-se as respostas mais significativas no universo acadêmico.

O desenvolvimento do estudante como professor pesquisador, que da curiosidade avança na perspectiva de sistematização de suas buscas e investigações foi outro objetivo nesse componente. Vislumbrou-se permitir ao aluno a compreensão de que a prática de produção interdisciplinar demandava que ele assumisse a postura de aluno pesquisador, que vai a outras fontes bibliográficas para compreender a forma de se produzir um gênero textual que seja significativo e que se caracterize pela criatividade. Isso porque precisavam produzir reflexões em cada gênero trabalhado sobre a origem das palavras na língua, que é a temática do texto de base O Crátilo.

Nesse processo de construir, desconstruir e reconstruir os seus textos, os alunos iam percebendo que o erro foi um condutor para que se pudesse chegar, se não a um acerto, mas a uma forma mais adequada de escrita em se considerando a natureza linguística de cada gênero textual. As produções eram apresentadas em sala, analisadas pelos professores e pelos colegas, que iam percebendo diante das discussões, que havia a necessidade de incluir informações a respeito da origem das palavras e ao mesmo tempo de adequar a produção ao que caracterizava o gênero textual requerido para cada grupo.

Essa condição permitiu ao estudante compreender o seu papel naquele momento enquanto sujeito que deve buscar desenvolver uma atitude investigativa e de se aventurar no processo de produção, compreendendo que o erro faz parte de qualquer processo de aprendizagem. Assim o aluno precisava articular as discussões que havia em cada disciplina, por meio da produção textual. Enquanto professor desse componente, reporteime à condição também de aluno e pude entender melhor o que Freire (1996, p. 213) afirma:

Preciso re-aprender o que acho que sei, na medida em que os educandos conhecem junto comigo e entre eles. Também tenho que esclarecer que o ponto de partida para que eles experimentem algum objeto cognoscível, que eu proponho, não pode ser minha compreensão do objeto e da realidade. Isto significa que os professores devem ter algumas indicações sobre como os alunos estão compreendendo sua própria realidade, de maneira diferente da realidade do professor.

Nesse cenário, a prática pedagógica no contexto desse componente, norteou-se pela percepção de que o aluno, que está em pleno processo de formação, será o professor de amanhã e que, portanto, poderá por em prática as suas vivências na universidade, de maneira sempre a buscar construir e reconstruir novas possibilidades de exercício profissional,

procurando implicar-se com seu aluno, no sentido de melhor compreendê-lo, para melhor ensiná-lo.

A sequência didática da prática interdisciplinar

O desenvolvimento da prática interdisciplinar de leitura e produção textual obedeceu a uma sequência didática, articulada com os princípios da interdisciplinaridade a qual se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas (JAPIASSU, 1976, p. 74). Como havia as especificidades de cada componente, que se integraram na prática de produção textual, a proposta foi apresentada aos estudantes considerando as seguintes etapas:

1. Seleção inicial, pelos professores, dos conteúdos disciplinares a ser articulados a partir da leitura do texto: O Crátilo.
2. Esclarecimento sobre tais conteúdos, por meio de exposição dialogada, em que os alunos pudessem compreender a seleção dos conteúdos e promover sugestões para inserção de outros que estivessem associados às ementas dos componentes.
3. Definição de cinco gêneros textuais escolhidos pelos alunos que deveriam ser elaborados por cada equipe a partir da proposição de se estudar a origem das palavras à luz das ideias do texto O Crátilo. Ou seja, os estudantes iriam escrever a história da origem das palavras utilizando-se de gêneros diversos, um gênero por grupo.

4. Divisão da turma em cinco grupos, tendo em vista a produção dos gêneros textuais.
5. Orientação dos professores aos alunos para a elaboração do gênero textual definido por cada equipe.
6. Aulas em conjunto dos três professores para discussão de O Crátilo, com abordagem de diferentes enfoques, tendo em vista os objetivos de cada componente: a) compreender o aspecto histórico dos estudos linguísticos sobre a origem das palavras, b) associar a origem das palavras com seus valores semânticos em contextos discursivos c) entender a natureza do gênero textual em que se enquadra o Crátilo.
7. Elaboração de mesa redonda, com discussão das características dos gêneros textuais escolhidos pelos alunos.
8. Realização de oficinas para a apresentação e discussão de estratégias pedagógicas de ensino da produção textual dos gêneros selecionados, bem como da própria produção dos textos pelas equipes.
9. Realização de rodas de conversa para socialização por parte das equipes do processo de construção dos textos e reorientação dos professores.
10. Realização de seminários para apresentação e teatralização dos textos produzidos, bem como debate sobre a dinâmica interdisciplinar que favoreceu a construção de cada texto.

O elemento dinamizador das aulas era a curiosidade que se evidenciava em cada discussão e em cada reflexão realizada. Quando da apresentação da sequência didática, escrita acima, os alunos ficaram apreensivos, pareciam não entender a dinâmica de como a produção interdisciplinar ocorreria.

Faziam perguntas diversas, sobre a lógica do funcionamento das aulas e da produção de texto. Com o desenvolvimento da prática, passaram a gostar e a entender, valorizando a prática interdisciplinar de produção textual, como sinalizam os depoimentos dos estudantes²⁴ transcritos a seguir.

No início eu não entendi o que era para fazer. Fiz várias perguntas, querendo saber tudo de uma vez, o que era gênero de texto, o que era interdisciplinaridade, como isso ia funcionar, se todas as aulas seriam assim. Pensei que na faculdade fôssemos estudar cada matéria no seu dia com o professor, não três de uma vez misturando seus ensinamentos e suas orientações. Quando percebi que era interessante, fiquei mais motivada e não perdia um encontro, pois aprendi muito sobre linguística, sobre ser professora e poder ensinar bem. (Cristiane)

Quando o professor de linguística falou sobre uma produção interdisciplinar, eu não entendi muito o que seria isso e ficava querendo saber se esse negócio de interdisciplinar era conteúdo que a gente ia aprender nas disciplinas. Depois eu entendi que era o modo de trabalhar dos professores. Achei muito legal o fato de estarem os três na sala, sintonizados e discutindo o texto de Platão que quando eu li não entendi nada, mas os caras falavam bem e apresentavam o texto como se eles tivessem escrito. (João)

O bom de ter tido essas aulas nessa forma, foi o fato de ver os professores falarem do texto Crátilo cada um falando de uma coisa, e eu já não sabia quem ensinava o que. Atrapalhava-me com nomes e nas matérias que eles ensinavam. Mas isso foi bacana, pois eu e meus colegas tivemos muitas informações e fizemos um texto, música, que ficou bacana demais, já que fizemos uma música sobre o surgimento das palavras, legal mesmo. (Ricardo)

²⁴ Para preservar a identidade dos estudantes, optou-se por criar pseudônimos.

Os posicionamentos dos alunos sugerem que a prática constituiu-se inicialmente como um problema, mas quando entendida na essência, passou a ganhar sentido formativo e favorecer a sua autonomia, uma vez que eles passaram a sujeitos de aprendizagem, sendo capazes de explicitar através dos gêneros trabalhados seus conhecimentos sobre a origem das palavras. Ademais, segundo Freire (1996), o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva. E para os professores a relação com os alunos durante o processo promoveu aprendizagens, na medida em que foi uma experiência que nos mobilizou a afinar os diálogos.

Tais diálogos já se evidenciaram na estruturação da sequência didática em que após a seleção e discussão dos assuntos afins, seguiu-se com a divisão da turma em cinco grupos com o objetivo de permitir a análise e produção de textos que pudessem destacar as ponderações a respeito da origem e análise do texto *O Crátilo*, bem como sobre os conceitos e modo de produção de cada gênero textual.²⁵ Com relação aos gêneros, os alunos puderam escolher cinco: Conto, Crônica, Música, Cordel e Histórias em quadrinhos.

Sua produção ocorreu através de oficinas nas quais as equipes foram solicitadas a articular os conteúdos dos três componentes curriculares em seus textos (de gêneros diferentes entre os grupos) que tematizavam a origem das palavras. Assim, as aulas passaram a ser ministradas por meio de oficinas pedagógicas, com a participação dos três professores, em que

25 Os gêneros textuais são os textos materializados em situações comunicativas recorrentes, encontrados em nossa vida diária e apresentam padrões sócio-históricos característicos, ou seja, são textos orais e escritos produzidos por falantes de uma língua em um determinado momento histórico. Definidos por composições funcionais, objetivos anunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, instituições e técnicas.

cada grupo teve a oportunidade de discutir a natureza composicional de cada gênero a ser produzido, podendo dirimir suas dúvidas.

No Componente prática Pedagógica, optou-se por trabalhar a proposta metodológica de oficina pedagógica, uma vez que busca apreender o conhecimento a partir do conjunto de acontecimentos vivenciais nas discussões sobre o texto base, em que a relação teoria – prática constitui o fundamento do processo pedagógico. Assim, o conceito de oficinas aplicado à Prática Pedagógica, refere-se ao lugar onde se aprende fazendo junto com os outros. A oficina é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida (ANDER-EGG *apud* OMISTE; LÓPEZ; RAMÍREZ, 2000, p. 178).

Buscamos empreender as oficinas pedagógicas para a produção textual de caráter interdisciplinar, apoiados no que propõe Candau (1995), quando afirma que a oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas, leitura e a discussão de textos são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas. Portanto, as oficinas são unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la. (OMISTE *et al.*, 2000, p. 178).

Os momentos de realização das oficinas foram extremamente relevantes, uma vez que cada docente realizava a oficina enfocando as bases teóricas de seus componentes curriculares, como forma de garantir a êxito na produção textual. Aos alunos pareciam estranhos aqueles momentos em que até dois professores estavam presentes orientando, e suscitando as discussões sobre as características de um gênero. O papel

de cada professor nesses momentos foi o de favorecer, em cada equipe, a percepção da coerência e da coesão nas produções, chamando a atenção para o elemento da criatividade que movia cada estudante a perceber a originalidade de sua produção. Um dos objetivos dos professores foi o de permitir que os estudantes pudessem compreender a essência discursiva dos gêneros textuais e que pudessem produzi-lo adequadamente.

Na etapa de produção dos textos, enquanto professor do componente Prática Pedagógica, o meu interesse era o de provocar nos discentes um olhar mais arguto para as dificuldades que o estudante da Educação Básica encontra no momento em que o mesmo é desafiado a ler e a produzir um texto. Apenas a experiência e a sensação de transcender a barreira e as dificuldades de se produzir textos claros, concisos, coerentes, coesos daria aos licenciandos a percepção de quão será importante intermediar a prática de produção na escola, permitindo aos estudantes secundaristas uma condição preliminar para que se efetive o exercício da escrita. Era uma estratégia de metacognição, que se objetivava nesse momento, com o propósito maior de percepção, reflexão e resolução das dificuldades que se apresentavam no momento da produção textual.

Conforme a sequência didática, os estudantes iriam socializar, no auditório do Departamento, suas produções em seminário aberto a toda comunidade acadêmica, com vistas à publicação das produções textuais. Essa etapa foi viável, uma vez que os textos produzidos por cada equipe evidenciavam qualidade.

Essa prática interdisciplinar de produção de texto envolveu dois momentos de socialização. O primeiro deles ocorreu em sala de aula, apenas com a presença dos alunos da turma e com a supervisão do professor de Estabelecimento de Estudos Linguísticos. O objetivo desse primeiro momento foi permitir que os estudantes apresentassem suas produções e

pu dessem perceber a relação existente entre a discussão sobre a origem das palavras, presentes no *Crátilo* com os cinco gêneros trabalhados. Nesse momento, as equipes puderam relatar as dificuldades no processo de produção textual, externando cada situação que os deixava aflitos, mas que os provocava a refletir sobre a própria criação textual.

A angústia vivenciada pelos alunos no momento em que, diante do desafio de desenvolver a produção textual interdisciplinar, tiveram conhecimento da sequência didática que seria realizada, deu espaço à satisfação em poder ter produzido um trabalho em grupo, de caráter interdisciplinar, caracterizado pela integração teoria e prática. Esse momento foi de muita relevância, pois foi quando se percebeu que a atividade só podia mesmo ser concretizada pela ótica da interdisciplinaridade, tendo em vista que para a realização da oficina seria necessário entrecruzar os conteúdos desenvolvidos em cada componente.

A prática pedagógica constituiu, também, em uma reflexão de metalinguagem, pois os estudantes identificaram os mecanismos que favoreceram tanto a realização da atividade como a possibilidade de aplicação das mesmas enquanto estratégias pedagógicas de reflexão, leitura e produção de textos na escola, como se pode evidenciar em alguns depoimentos:

Ter estudado dessa maneira me fez entender um pouco sobre o curso que eu estou fazendo. Já no primeiro semestre tive a oportunidade de discutir coisas interessantes sobre ser professora de redação e trabalhar coisas novas com meus alunos que são interessantes. Nunca sabia que existia uma tese para explicar como as palavras surgiram na língua e também não sabia que um texto tinha tanta característica como vi nos gêneros. Participei do grupo do conto e pude viajar criando personagens para contar a história do surgimento das palavras. Um dia quero ensinar isso aos meus alunos. Gostei mesmo. (Heloisa)

Um dos estudantes, que já havia cursado pedagogia na própria UNEB, fez avaliação do trabalho, sinalizando aspectos relevantes. Considerou que a prática interdisciplinar de produção textual, em que alguns gêneros textuais foram compreendidos, constituiu-se em boa estratégia pedagógica para que o futuro professor de língua portuguesa se aproprie de conhecimentos que o motivem a realizar práticas semelhantes na escola. Esse graduando apresenta sugestões de como desenvolver práticas semelhantes no curso de Letras com o objetivo de potencializar os estudos sobre a linguagem.

Eu na minha primeira graduação desenvolvi trabalhos interessantes na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, como ter feito um estudo de caso para trabalhar o processo de letramento com as crianças a partir de oficinas pedagógicas com professores do 1º ao 5º ano. Mas isso já foi no sexto semestre de curso. Aqui em Letras achei a prática interdisciplinar muito interessante, pois já no primeiro semestre na disciplina Prática Pedagógica pudemos desenvolver textos em diferentes gêneros, numa dimensão didática de poder pensar possibilidades de se ensinar texto para as crianças do fundamental II, a partir de aspectos característicos de cada gênero. Também valorizei muito o fato de ter três professores em sala, articulados e discutindo um mesmo texto com enfoques diferentes. Espero que em todo o curso tenha momentos como esse, de termos professores fazendo interdisciplinaridade como forma de nos mostrar que isso é possível e que uma matéria se relaciona com a outra para nos dá uma visão maior do que é ser professor de língua portuguesa, podendo trabalhar com a ideia de gênero textual, que é bem interessante. (Fábio)

Esse depoimento reflete o que Bazerman (2005, p. 106), propõe, ao afirmar que “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se

comunicando”. Assim, cada estudante se torna apto a participar ativamente dentro dos espaços escolares em que se inserem, comunicando, ensinando e compreendendo melhor as situações discursivas.

Os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos (BRONCKART; SCHNEUWLY; SCHURMANS, 1996). Esse pressuposto na formação de professores em Letras é importante, pois o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem em diferentes situações de comunicação é o que possibilita aos graduandos o entendimento do texto como ferramenta pedagógica para se ensinar a produzir textos. Esse processo favoreceu aos discentes a compreensão de que um texto constitui-se em uma estrutura acabada e pronta, como produto de uma competência linguística social e idealizada, em que a ênfase está em seu aspecto formal, como uma unidade formal a ser necessariamente circunscrita (BENTES, 2001). A isso se adiciona a ideia de que um texto se caracteriza pela função social que desempenha no processo comunicativo, logo de gênero textual. Entender a essência discursiva que está em um texto é compreendê-lo do ponto de vista de sua estruturação, logo gênero que desempenha uma função social comunicativa.

A prática favoreceu a socialização da proposta, por meio de uma apresentação das produções no auditório do Departamento, no qual estavam presentes licenciandos dos demais semestres do curso de Letras, bem como do curso de Pedagogia. Nessa ocasião, as equipes, orgulhosas pela competência de suas produções, passaram a explicitar todo o processo de condução, reflexão e produção dos textos. Didaticamente os alunos foram orientados a abordar todo o percurso de construção da atividade ao longo das semanas em que ele perdurou, evidenciando os objetivos do projeto, bem como relatando os resultados esperados. Na sequência, as equipes apresentavam suas produções, de forma teatralizada, dando um verdadeiro

show de interpretação, entusiasmo e de criatividade. Foram ovacionados pelos colegas de outros semestres, que inquietos e incomodados, solicitaram aos docentes presentes no auditório que realizassem atividades semelhantes com eles, tendo em vista que identificaram a prática interdisciplinar como atividade significativa e de caráter formativo.

Houve ainda várias interferências do público e dos professores envolvidos, que como uma banca, fizeram a avaliação do trabalho, questionando, suscitando, provocando reflexões e parabenizando o grupo pelos belos trabalhos apresentados. De certo, foi um momento relevante, de extrema importância, pois consolidou todos os objetivos, proporcionando aos estudantes espaço de formação crítico- reflexiva.

A culminância da atividade interdisciplinar consolidou-se como momento de muita reflexão e ponderação a respeito da proposta curricular do curso de Letras. A comunidade acadêmica sinalizou a necessidade de haver não só uma integração dos componentes curriculares, mas sim uma existência de diálogos entre diferentes saberes que devem por sua natureza epistemológica promover a reflexão sobre a ação docente, enquanto proposta de formação profissional.

Ademais a socialização dos alunos se pautou em relatos que cada grupo fez como forma de demarcar a sua atuação enquanto sujeito que em processo de formação desenvolve ações pautadas em experiências e vivências extremamente pertinentes ao processo de formação do educador. Nesse momento, os discentes falavam de si e de sua produção, deixando transparecer toda a satisfação e contribuição educativa que a produção de cada gênero textual favoreceu. Em outras palavras, os alunos estavam realizados, pois se viram como autores de sua própria trajetória formativa.

Nessa perspectiva, a aprendizagem efetivou-se na relação de sentidos que se produziram nas associações promovidas em cada componente, e que

não teria surtido o mesmo efeito, caso cada professor tivesse trabalhado sua proposta particularmente, não tendo em vista garantir a formação de um professor capaz de também ensinar utilizando-se da interdisciplinaridade.

De certo que essa prática se fundamentou para além da teoria, pois houve a nítida possibilidade de entrecruzar os saberes de modo a garantir uma gestão de autonomia e de simpatia do educando. O aprender desse modo ficou mais evidente e lógico, promovendo para os estudantes a consciência do ser professor reflexivo e de sua função social no ensino de Língua Portuguesa.

Outra contribuição dessa experiência foi materializar a concepção de gênero textual, favorecendo a compreensão de sua natureza composicional, não somente pela pista estrutural do tipo de texto ou do próprio gênero, mas pela competência de cada equipe em poder construir e analisar a linguagem que caracteriza cada texto em especial. A consciência de que o professor precisa desenvolver sua aprendizagem por meio de situações práticas e reais de produção, aventurando-se a uma escrita autêntica, marcada pelos desafios de superar as dificuldades com a escrita foi outra aprendizagem alcançada.

De certo que a crença em poder realizar atividades exitosas de caráter interdisciplinar foi ratificada pelo sucesso alcançado a partir dos resultados da prática de ensino aqui apresentada. Assim, enquanto professor de Prática Pedagógica I busquei manter permanente relação dialógica com os alunos e demais professores envolvidos nesta tarefa. Nessa perspectiva, cada tópico foi se organizando de maneira a propiciar a cada estudante possibilidade de resgatar a memória de suas aprendizagens ao longo da vida. Isso a fim de propiciar ferramentas teóricas necessárias para um exercício prático de produção textual. Através dessa interação, alunos e

professores puderam incorporar saberes interdisciplinares, articulando conhecimentos, rompendo com a tradicional fragmentação curricular.

Essa prática suscitou reivindicações, por parte dos estudantes, para que seja oficial na formação do professor de Língua Portuguesa no DCHT - Campus XVI. Os licenciandos aprenderam que é mais produtivo quando seus professores se articulam e promovem uma prática interdisciplinar, evidenciando que um componente curricular está diretamente relacionado com o outro. O trabalho em equipe também despertou no aluno o senso de que na escola básica o professor não trabalha isolado e que a educação formal requer interdisciplinaridade constante.

A prática interdisciplinar revelou a possibilidade de se estabelecer uma condição de trabalhar a construção do saber de maneira mais autêntica e autônoma. Rejeitou-se qualquer proposta que negasse o diálogo e a complementaridade entre conteúdos estruturados pelos planos de curso de cada componente. Pensar nesta perspectiva e favorecer o seu desenvolvimento foi oportunizar aos ingressantes de um curso de Licenciatura em Letras vivenciar a essência de uma formação que se alicerça por diretrizes dialógicas, inovadoras.

A formação do professor de Língua Portuguesa passa por momentos de grandes questionamentos, por meio dos quais se evidencia a necessidade de mudanças, principalmente, no que concerne à concepção de prática pedagógica para além da disciplinarização curricular. Fala-se em reforma no ensino superior, para que se possa ter uma educação mais completa do educando, preparando-o para atender demandas de mercado e para cidadania. E dessa necessidade a interdisciplinaridade surge como prática que pode viabilizar uma educação mais ampla, rompendo com velhos paradigmas. “Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos e estanques, em capacidades

isoladas” (ZABALA, 1998, p. 28). Muito se tem enfatizado a teoria, sobre interdisciplinaridade, não é que a teoria não seja importante, é preciso que a teoria e a prática caminhem juntas.

Vivencia-se a era das informações e transformações, com a globalização na qual é preciso conhecer mais e mais. Para isso é necessário que os nossos licenciandos tenham uma boa formação, na qual aprendam a fazer ligações de fatos a conteúdos e vice-versa, retirando assim o máximo de aprendizado. “Todo conteúdo por mais específico que seja sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com conteúdos de outra natureza.” (ZABALA, 1998, p. 40).

Levando em consideração que o professor é um elemento de grande relevância nessa prática interdisciplinar é preciso que seja crítico-reflexivo e busque mudar os paradigmas educacionais, em busca de novos horizontes para viabilizar a formação de cidadãos conscientes capazes de provocar rupturas paradigmáticas.

Assim sendo, após a realização de uma prática como esta é que se reforça a interdisciplinaridade curricular como possibilidade de mudanças na educação, começando pela Universidade. Essa instituição ainda se apresenta didaticamente disciplinar. Faz-se necessário que a docência universitária perceba-se como interdisciplinar, esse é, a meu ver, o primeiro movimento em direção a um fazer pedagógico dessa natureza.

Finalizando, pontuamos que o trabalho evidenciou a necessidade de se buscar no curso de Letras, como um todo e não apenas a partir de três componentes do semestre, alternativas para garantir um constante diálogo entre diferentes saberes em prol da formação de bons professores de Língua Portuguesa.

Referências

BASSETTO, B. F. **Elementos de filologia românica**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1, cap. 7, p. 245-287.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 1999.

BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B., SCHURMANS, M. - N. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 3, p. 64 -74, 1996.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. (Org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua**

Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, 29).

GUSDORF, G. Passé. Present, avenir de la recherche interdisciplinaire. **Revue Internationale de Sciences Sociales**, Paris, v. 29, n. 4, p. 627-648, 1977.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, A. B.; MORAES; S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

LABOV, William. Estágios na aquisição do inglês standard. *In*: FONSECA, M.; NEVES, M. (Org.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1994.

_____. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais e ensino. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARI, Hugo; SILVEIRA, José Carlos. Sobre a importância dos gêneros discursivos. *In*: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). **Gêneros e análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 59-74.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMIREZ, J. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. *In*: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**, João Pessoa, v. 5, n. 1-2, p. 193-200, 2004.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos.

In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e prática discursiva**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002. cap. 12, p. 259-290.

PLATÃO. Crátilo. *In:* PLATÃO. **Diálogos VI**. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, [427?-347? a.C.], 2010. p. 35-137.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1991.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Análisis didáctico y escritura académica como medio de profesionalización

**Anahí Mastache
Carolina Roni
María Alejandra Fernández**

Las autoras integramos la cátedra “Didáctica de Nivel Medio” de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL–UBA). La asignatura a nuestro cargo corresponde al ciclo de formación focalizada, es decir, al tramo final de la Licenciatura; simultáneamente, la cursan graduados que quieren obtener su título de Profesores. La cursada se organiza en espacios teórico-prácticos de 4 horas semanales (obligatorios solo para quienes desean promocionar la materia sin rendir examen final) y espacios prácticos de 2 horas semanales (obligatorios para todos los estudiantes).

En el año 2013 cambió la composición del equipo docente, lo cual nos llevó a revisar la propuesta para la cursada. Nuestra intención era enfatizar la formación que les ofrecíamos para el desarrollo de los perfiles profesionales vinculados a la escuela secundaria en los que se insertarían como licenciados y profesores en ciencias de la educación. Esto implicó generar una oferta que permitiera no sólo facilitar el aprendizaje de los contenidos disciplinares de la materia sino además favorecer que los

alumnos se involucraran en prácticas profesionales relevantes, tales como el análisis didáctico y la producción académica en el campo educativo.

En este artículo, exponemos la experiencia realizada en el primer cuatrimestre de 2013 en torno a esta tarea, que incluye un trabajo de campo, el desarrollo de un análisis didáctico y la elaboración de una ponencia. Si bien se trata de una actividad central de la cursada, la materia supone también otras tareas que no serán objeto de tratamiento en esta oportunidad.

En el desarrollo de la experiencia que relatamos, empezamos el trabajo con 50 estudiantes, de los cuales terminaron 42.

En primer lugar, hacemos una presentación de la materia con vistas a encuadrar el proyecto de trabajo que relatamos. Luego, y tras presentar brevemente la experiencia y sus propósitos, desarrollamos el marco teórico que la sustenta. A continuación, nos centramos en la descripción de los distintos momentos que pueden reconocerse en el trabajo de campo realizado por los alumnos, para posteriormente describir los logros obtenidos desde la perspectiva tanto del equipo docente como de los propios alumnos. A modo de cierre, compartimos algunas inquietudes que nos mueven a seguir pensando la formación de nuestros estudiantes.

La “Didáctica de Nivel Medio” tal como la concebimos

La asignatura “Didáctica de Nivel Medio” busca ofrecer una preparación básica (como toda materia de grado) aunque suficientemente sólida que ayude a consolidar las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para desempeñarse en la variedad de roles y tareas propias de los graduados en Ciencias de la Educación en relación con

la escuela secundaria. Nuestros egresados pueden ejercer como docentes (en asignaturas pedagógicas, en metodología de estudio y en otras materias para las cuales el título suele habilitar, según la jurisdicción), trabajar en la preceptoría, en los equipos de asesoría y orientación vocacional e, incluso, ejercer cargos directivos. A ello cabe agregar la formación para el desarrollo de tareas que se realizan por fuera de las escuelas medias pero que impactan en ellas: formadores de profesores, asesores, planificadores, formadores de formadores, entre otras actividades profesionales posibles.

Los aprendizajes que pretendemos ofrecer no se limitan pues a una didáctica en sentido estricto. Los aspectos curriculares y normativos, la organización de la escuela, las características de las problemáticas que se suceden en su seno y la distribución de tareas entre sus distintos integrantes, constituyen aspectos también centrales del programa. Esta mirada es imprescindible no sólo para comprender las características que deben asumir las didácticas específicas sino también para ubicarse en relación a este nivel educativo como un actor especializado en educación. La asignatura apunta así a brindar una visión amplia de la problemática del nivel en función de los roles y tareas que le competen al profesional en Educación.

Nos proponemos, entonces, facilitar la formación para el desarrollo profesional de nuestros estudiantes poniendo el foco en nuestro objeto privilegiado: el nivel medio. Esperamos ofrecer una formación que contribuya a la adquisición de las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias, incluyendo una mirada estratégica sobre la situación en sus distintos ámbitos (el aula, la escuela, el nivel medio) que le permita comprender y desempeñarse (diseñar, implementar y evaluar acciones en cada uno de dichos ámbitos) desde los distintos roles de manera reflexiva y con sentido transformador, crítico y creativo.

Por último, y por tratarse de una materia ubicada en el tramo final de la Carrera, esperamos que los estudiantes puedan recurrir a los conocimientos que han adquirido en las asignaturas previas dado que partimos, por un lado, del lugar pre-profesional de los estudiantes y, por el otro, de una concepción de la didáctica como disciplina de síntesis.

Conceptualizar a la didáctica como disciplina de síntesis implica entender que la misma se ocupa de elaborar conocimiento fundamentado sobre la enseñanza teniendo en cuenta las especificidades que asumen tanto los tres polos clásicos de la didáctica (docente, alumno y conocimiento) como las interrelaciones entre ellos. En otras palabras, es pensar la didáctica del nivel como una teoría de la enseñanza situada en la escuela secundaria, considerando las peculiaridades que asumen la variedad de factores que allí confluyen (Mastache, en prensa).

En consecuencia, el programa de contenidos y actividades se organiza alrededor de dos ejes. El primero propone una discusión acerca del nivel mismo, sus sentidos y propósitos, desde una perspectiva que permita repensar la escuela media. El segundo eje de contenidos propone el abordaje de las didácticas de las disciplinas que se enseñan en la escuela secundaria, teniendo en cuenta los desafíos para la enseñanza y el aprendizaje que derivan de la situación actual del nivel así como de los rasgos de los estudiantes en su heterogeneidad psicológica y social.

La experiencia que desarrollamos en este artículo corresponde a este segundo eje, y lo denominamos *Proyecto de trabajo de campo y producción de una ponencia*.

Presentación del Proyecto

El *Proyecto de trabajo de campo y producción de una ponencia* se propone acercar a los estudiantes a la escuela media desde los roles de observador, entrevistador y analista didáctico, cuyo desempeño habrá de contribuir a la capacidad de operar en este nivel educativo pensado como campo de desempeño profesional y de conocimiento académico. La presentación del informe con el formato de una ponencia, por su parte, se propone generar espacios de producción académica. Este último propósito resulta novedoso en la experiencia de la cátedra y también en la trayectoria de los estudiantes, según expresan en la evaluación de fin de cuatrimestre.

Para el trabajo, los alumnos se organizan en equipos de entre 2 y 4 personas. El desarrollo del Proyecto supone distintos momentos que expondremos luego con mayor amplitud:

1. Preparación de la salida: Además preparar los materiales para la recolección de datos y de introducir los marcos teóricos mínimos imprescindibles, desarrollamos las habilidades involucradas (observación y entrevista) a partir del recurso a diferentes estrategias, iniciamos el trabajo con la implicación y realizamos actividades de ejercitación en el análisis didáctico.
2. Asistencia a la escuela: Se cumple en dos jornadas: la primera, de inmersión y re-conocimiento de la escuela media con mirada de extranjero; la segunda jornada enfoca la observación de clases de una asignatura del área de las Prácticas del Lenguaje y la realización de entrevistas al docente, a algunos alumnos y a otros referentes institucionales.

3. Análisis de datos: Instancia que –junto con la siguiente- ocupan la mayor parte del tiempo. Las principales tareas de los equipos son: elaboración de hipótesis a partir del análisis de los datos obtenidos desde los conceptos teóricos que resulten pertinentes y la escritura de textos intermedios hasta estar en condiciones de producir una ponencia científica.
4. Comunicación de resultados a través de la escritura de una ponencia científica, siguiendo las pautas de escritura establecidas en la convocatoria de un Congreso vigente.

El equipo docente propuso distintas actividades, la mayoría con modalidad de taller, que describiremos tras una presentación de las referencias teóricas que sostienen el Proyecto.

Marco conceptual

La formación profesional como encuadre de trabajo.

Teniendo en cuenta que la materia se dicta para profesionales de la educación, futuros formadores, trabajamos desde el enfoque de la Pedagogía de la Formación, tal como es conceptualizada por Ferry (1987, 1997), Barbier (1999), Filloux (1996), Beillerot (1996), Souto (1993, 2000), Souto y equipo (2011), Ardoino (2005), Mastache (2007a, 2012).

Pese a las diferencias en cuanto a la conceptualización del término “**formación**”, existe coincidencia en señalar su carácter abarcativo y globalizador, en tanto la formación: concierne al sujeto en su totalidad; se

desarrolla a lo largo de toda la vida; engloba el aprendizaje del saber, del saber hacer y de los comportamientos requeridos para un rol; abarca los aspectos teóricos y prácticos de aquello que se aprende; hace referencia a la vez a los objetivos, la modalidad y el resultado de la acción educativa; y su esencia es el carácter autónomo del sujeto en formación (Ver por ejemplo *Vocabulaire de l'éducation*, 1979 o *Gran Enciclopedia Rialp*, 1981).

La cultura o mundo de la formación se diferencia de los propios de la enseñanza y de la profesionalización, en tanto su intención dominante es la producción de nuevas capacidades, habilidades o actitudes en el sujeto, comprendidas en el tríptico saber, saber-hacer y saber-ser, en la creencia de que las mismas van a ser utilizadas luego en las situaciones reales (Barbier, 1999, Barbier y Galatanu, 2004). La enseñanza, en cambio, trabaja sobre la hipótesis de la transmisión y apropiación de saberes y de conocimientos susceptibles de ser transmitidos; y la profesionalización refiere a la realización de competencias en el mundo del trabajo.

Desde otra perspectiva, Beillerot (1996) sostiene que la formación privilegia el eje profesor-alumno, a diferencia de la enseñanza que alude el eje profesor-saber y del aprendizaje que referencia al eje alumno-saber. En este sentido, la situación de formación pondría el acento en la relación que se establece entre el formador y el sujeto en formación y estaría más centrada en el desarrollo del sujeto y sus capacidades que en la transmisión de conocimientos.

También Ardoino (2005) diferencia la formación del aprendizaje y de la enseñanza, aún cuando –aclara– en toda formación haya también una parte de las otras dos. Aprendizaje y enseñanza tienen una base modelizada y privilegian los saberes o los saberes-hacer, siendo en cambio bastante indiferentes al saber-ser. Ambos procesos tienen relación con la transmisión de contenidos o información. En cambio, en la formación lo que está en

juego no es la información sino la comunicación, la cual supone un modelo de intercambio y no de transmisión; por eso, a diferencia de la información, no se ubica bajo el signo de la “fidelidad” sino de la “traición”.

“<Traicionar> quiere decir aquí escapar al deseo que los padres tienen respecto de sus hijos, que los profesores tienen respecto de sus alumnos, o que tenemos unos con otros respecto de nuestros amigos... Es en este sentido que existe traición legítima en la comunicación. La comunicación no es la identidad de puntos de vista, sino que la comunicación es necesariamente conflictiva porque son participantes diferentes. [...] Y el otro es otro para mí en la medida en que se me resiste. El otro se va a caracterizar por <la negatricidad>, es decir, la capacidad que todo ser vivo humano tiene de poder desarmar las estrategias que pesan sobre él, a través de su propia contraestrategia” (Ardoino, 2005:30/31).

La formación no se caracteriza por la adquisición o búsqueda de lo que no se sabe o de lo que se necesita para saber más o para hacer mejor, por transmitir un saber o un saber hacer, sino por hacer pensar, por exigir un pensamiento que implica un pensar-se y un cuestionar-se. Por consiguiente, no se trata de saberes de datos (tópicos) o de operaciones, sino de saberes situacionales (Edwards, 1989) que se vinculan con el sujeto, no de manera exterior, sino con aspectos de su personalidad. En este sentido, los saberes “en juego” no se limitan al conocimiento (en el sentido epistémico), sino que incluyen también un conjunto de saberes vinculados a la práctica y a los aspectos personales involucrados en la situación.

Si bien la situación en la universidad presupone un entramado de enseñanza, aprendizaje y formación que no desconocemos, nos

proponemos explícitamente hacer lugar a la formación, en su sentido de formación profesional.

Se denomina “**formación profesional**” a aquella destinada a preparar para el ejercicio futuro de una actividad, oficio o profesión. La UNESCO la define como la *“formación que tiene por objeto desarrollar las actitudes, los conocimientos y las competencias requeridos para el ejercicio de un empleo o de un oficio”* (AFPA, 1992:99). Según CEDEFOP, *“designa todos los tipos de formación sistemática organizadas, con independencia de la edad y el nivel personal de los candidatos para el ejercicio futuro de una actividad profesional y que permite adquirir las competencias o calificaciones necesarias para el ejercicio de esa actividad”* (AFPA, 1992:99).

La formación profesional articula saberes y actitudes que han de permitir al individuo actuar *“en un espacio social que goza de una autonomía relativa y que es socialmente reconocido como especializado en la producción de cierto tipo de transformación de lo real”* (Barbier, 1999:82). El autor aclara que la formación profesional genera, al mismo tiempo, transformaciones identitarias.

Siguiendo a Fragniere (en AFPA, 1992:147/8), la noción de “profesión” implica: (1) una función en el sistema económico que determina una actividad específica; (2) un conjunto de competencias o cualificaciones que determinan cierto comportamiento; (3) un grupo social organizado que facilita la identificación social; (4) tiene también un sistema de formación institucionalizado que prepara a sus miembros. Además, los rasgos de una profesión y la importancia relativa de cada uno de los elementos mencionados dependen del contexto socio-histórico y de las transformaciones provenientes de la vida social, política, cultural y

económica, del desarrollo del conocimiento y de las tecnologías, en tanto es un fenómeno socio-cultural.

Pensar la asignatura en términos de formación profesional supone no limitarla al desarrollo de ciertos conocimientos disciplinares, sino incluir también los saberes involucrados en el desempeño profesional. En consecuencia, se trata de generar un Proyecto que permita a los estudiantes poner en juego los saberes teóricos y metodológicos de manera intrínsecamente relacionados con los saberes técnicos e instrumentales y con los saberes personales.

Los conocimientos y saberes propios de los profesionales de la educación comienzan a adquirirse desde edades tempranas, en la educación recibida en la casa y luego en la escuela. La **socialización escolar** hace que los alumnos-futuros profesionales cuenten con saberes y conocimientos sobre la tarea docente, la enseñanza, la organización de la clase, el mantenimiento de la disciplina, los métodos pedagógicos, etcétera. Se trata de saberes parciales, inexactos, no fundamentados, inferidos a partir de las vivencias como alumnos (es decir del “contra-rol”). También cuentan con modelos y contra-modelos sobre los desempeños docentes y directivos dados por las identificaciones positivas y/o negativas con maestros, profesores y directivos. Estos saberes, ideas, opiniones, representaciones sobre el sistema educativo y sus componentes integran la personalidad de los alumnos- futuros profesionales y operan en las actividades que desarrollen, en tanto tienden a considerarlos válidos como consecuencia de la vivencia continua a lo largo de muchos años de escolaridad, aun cuando los mismos no sean siempre totalmente conscientes.

Como diría Freud, para hacer propios estos saberes que los constituyen deben apropiárselos. Y el único modo de apropiarse de las instituciones que se nos imponen es a través de una formación profesional que incluya

la consideración de los aspectos personales involucrados. Por esta razón, proponemos un proceso reflexivo permanente sobre la trayectoria escolar que permita visibilizar estos saberes, ideas, representaciones, modelos, reflexionar sobre ellos, cuestionarlos, debatirlos.

“La capacidad del enseñante de analizar sus reacciones, de hacer un alto en el camino para reencontrarse con vistas a comprender la naturaleza de sus comportamientos en situaciones corrientes, en lo que concierne a ciertos alumnos, hacia ciertas situaciones de conflicto, de seducción, al encuentro de ciertos colegas, en vistas de la situación grupal que constituye la clase, al encuentro de situaciones jerárquicas: es todo esto lo que hemos incluido en la formación psicológica, cuya dificultad está en no aislarla del resto de los contenidos de formación, está en poner en su lugar una formación psicológica de la dimensión profesional atenta al surgimiento de una personalidad profesional.”
(Develay, 1994:120)

La formación personal contribuye al conocimiento de sí mismo como persona y como educador, al re-conocimiento de su deseo de enseñar y de su relación con el saber a transmitir, al saber sobre su ideología y sobre los vínculos que entabla con la institución educativa; facilita al establecimiento de un vínculo con los estudiantes más mediatizado; posibilita el ejercicio de una “autoridad pedagógica” que permita el crecimiento con autonomía de sus alumnos; favorece la comprensión de lo que sucede en el aula, de lo que sucede en su relación con los alumnos y evita la identificación narcisista con el ser en formación (lo que supone la renuncia a la ambición de dominio); contribuye a tolerar las proyecciones de los estudiantes sin sentirse personalmente agredidos y a la posibilidad de elaborarlas para devolverlas rectificadas.

El análisis didáctico y la escritura académica como estrategias de profesionalización.

El **análisis didáctico** constituye una estrategia de lectura de las situaciones empíricas a partir del uso sistemático de la teoría. En esta perspectiva, la teoría aparece como un recurso central del pensar reflexivo, en tanto: permite la familiarización con variadas perspectivas teóricas, las cuales operan como herramientas que facilitan el avance en la atribución de significados sobre los sucesos y eventos de una situación escolar singular; contribuye a evitar la tendencia a enjuiciar los comportamientos de las personas involucradas, de modo de avanzar en la comprensión del sentido que pueden tener dichos comportamientos en el marco de la situación global en la que se desarrollan; brinda la oportunidad de poner en cuestión algunas explicaciones consuetudinarias que han quedado incorporadas al sentido común.

Dada la complejidad (en el sentido propuesto por Ardoino, 2005) de las situaciones educativas, proponemos una mirada plural o multirreferenciada. La misma se expresa tanto en el recurso a diversas teorías provenientes de distintas disciplinas teóricas, como en el reconocimiento del valor de la multiplicidad de sentidos y significados aportados por distintas personas involucradas (por los diferentes integrantes de la comunidad educativa dadas sus diversas posiciones formales e informales, pero también por los diferentes analistas). De este modo, esperamos que los estudiantes puedan ir controlando progresivamente la tendencia a mirar la realidad desde una modalidad de pensamiento que tiende a desagregarla y a desarrollar explicaciones lineales simplificadoras y que puedan aceptar las múltiples interpretaciones y significaciones posibles de ser atribuidas a los hechos

y situaciones, en tanto cuenten con la suficiente fundamentación teórica y empírica.

La generación de actividades que exijan el establecimiento permanente de conexiones significativas entre las categorías teóricas utilizadas y los referentes empíricos del caso constituye un resguardo metodológico central que aporta no sólo a un mejor entendimiento de los conceptos teóricos sino también al reconocimiento de los propios prejuicios sobre la situación en análisis.

El trabajo de formación personal permite, justamente, poner entre paréntesis lo que se sabe para poder acercarse a la realidad educativa con la suficiente apertura como para dejarse impregnar, asombrar por lo que “es” con independencia de saberes y creencias. De este modo, se hace posible configurar el campo educativo para su análisis y elucidación. Solo a partir de un trabajo de retorno sobre las propias concepciones, ideas, pensamientos, afectos, es posible despejar lo propio que se re-encuentra en los datos (por los procesos de proyección) y lo que las situaciones generan en el observador, investigador o interviniente (como efecto de la implicación), para poder volver a mirar la realidad con una subjetividad “más controlada”.

A los fines de nuestro trabajo, nos limitaremos a caracterizar a la implicación en su sentido psicológico.

“La idea de implicación es aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a algo, a lo cual no queremos renunciar. (...) en tanto que practicante de la medicina, de la psicología, de la educación, yo no soy jamás neutro, yo no soy jamás objetivo”
(Ardoino, 1997:2/3).

Los autores tienden a reconocer distintos niveles de la implicación: psicoafectiva (en función de la estructura psicológica del investigador o interviniente, de la influencia de su inconsciente individual, del componente psicoafectivo de la autoridad, etcétera), histórico-profesional (remite a las constelaciones de hábitos adquiridos, esquemas de pensamiento y de percepción ligados a la socialización dentro de la clase social de origen y al proyecto que lo moviliza en el aquí y ahora), estructuro-profesional (conformada por los elementos que tienen relación con su quehacer profesional y con su rol) (Barbier, 1977).

“Analizar las situaciones implicadas es obligarse a tomar distancia en relación con ellas, a desprenderse, a analizar sus propias reacciones; es imponerse una distorsión que consiste en observarse como si se fuera otro; en concreto, es jugar el doble juego del actor y del observador. Proceso también privilegiado, porque este hábito, una vez adquirido, da lugar a la continuación de otros procesos” (Ferry, 1987:77).

La realidad exterior se devela, pues, en un doble camino de elucidación de los datos de la situación y de las impresiones que ella deja en el actor-observador. El conocimiento de la realidad exige, a la vez, un profundo análisis y un profundo desprendimiento de la propia subjetividad, de los saberes, creencias, opiniones que cada uno porta. Realidad interior y exterior se develan en un análisis conjunto, un mejor conocimiento de una contribuye al conocimiento de la otra, a partir de una tarea de puesta en interrelación y articulación entre ambas.

En el proceso formativo propuesto en torno al *Proyecto de trabajo de campo y producción de una ponencia*, la reflexión sobre sí mismo, el trabajo con la implicación, ocupan un lugar destacado, a través del trabajo de escritura. La reflexión sobre la propia práctica requiere producir una

distancia. La escritura actúa como un recurso didáctico que facilita la generación de esa distancia, a la vez que permite contar con un registro escrito sobre el que es posible volver todas las veces que se desee para analizarlo y resignificarlo una y otra vez.

El análisis de las distintas situaciones registradas en la escuela permite, al mismo tiempo, el avance en la conceptualización teórica, en el desarrollo de las habilidades analíticas y en el reconocimiento de las propias representaciones y saberes previos.

La **escritura académica** constituye la otra estrategia central para la profesionalización de los estudiantes. La elaboración de una ponencia científica a partir de los análisis realizados de los materiales obtenidos en el trabajo de campo persigue tres propósitos.

El primero, y el más habitual en el nivel superior, es su uso como instrumento de evaluación. Ciertamente, los textos producidos –ponencias en nuestro caso– sirven a los fines de la acreditación y calificación de los aprendizajes. No obstante, a diferencia de lo que suele suceder, nosotras nos propusimos enseñar explícitamente y acompañar la tarea de producción escrita, andamiando el proceso. Por lo tanto, la escritura, tanto la correspondiente a la ponencia como a los textos intermedios que actúan como preparatorios, se propone como herramienta para el aprendizaje de los contenidos de la materia. Es decir que le otorgamos a la escritura -y a la lectura en ocasión de la escritura- una función epistémica. Así, por ejemplo, los fichajes de textos cumplen un doble rol: trabajar la teoría y desarrollar habilidades de lectura y escritura académica.

Numerosas investigaciones dan cuenta de este potencial de la lectura y la escritura para promover el aprendizaje, tanto en el contexto internacional (Bereiter y Scardamalia, 1987; Smith, 1988; Wells, 1990) como en Latinoamérica y Argentina (Carlino, 2004, 2005, 2013; Thaiss

et.al, 2012). En este sentido, corrientes pedagógicas como *Escribir a través del currículum* y *Escribir en las disciplinas* exploran las condiciones bajo las cuales escribir permite desarrollar una labor sostenida con los contenidos disciplinares y elaborarlos, a la vez que forma a los alumnos en las prácticas profesionales y letradas de campos del saber particulares (Bazerman, 2005; Nelson, 2001). En Argentina, uno de los antecedentes más próximos a nuestra experiencia se dio en la Universidad del Comahue (Carlino y Martínez, 2009) y en el marco de las actividades desarrolladas por integrantes del GICEOLEM²⁶. En la misma línea, pueden considerarse los trabajos realizados en la Facultad de Ingeniería de la UBA (Chorny, Seminara y Unger, 2013).

Ahora bien, para favorecer el desarrollo del potencial epistémico de la lectura y la escritura las investigaciones plantean dos condiciones. La primera refiere que es ineludible que estas se conviertan en objeto de enseñanza. En otras palabras, resulta necesario que los docentes acompañen y generen oportunidades en el aula y fuera de ella para que sus alumnos escriban y lean, y que estos textos y prácticas se conviertan en objeto de reflexión en el aula (Carlino, 2005; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Roni y Carlino; 2013). ¿Cómo se relacionan los distintos autores que se están leyendo? ¿De qué manera las categorías teóricas pueden ayudar a decir –escribir– algo de lo observado? ¿Qué resulta relevante comunicar sobre los datos en el concierto de voces que producen conocimiento en el campo educativo? ¿Cómo se logra comunicar de mejor manera los aportes de los análisis realizados? Estos son algunos de los asuntos vinculados con la lectura y la escritura que ubican a los alumnos en el corazón del análisis

26 GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las Materias), dirigido por Paula Carlino, promueve estudios, formación y experiencias de enseñanza atendiendo a la función epistémica de la lectura y la escritura: <https://sites.google.com/site/giceolem2010>.

didáctico y que a la vez les develan los usos de la lectura y escritura universitaria en ciencias de la educación y que necesitan ser explícitamente enseñados (Roni y Carlino, 2013).

La segunda condición remite a la preservación del sentido disciplinar-social genuino de las prácticas letradas que se convocan (Carlino, 2005; Lerner, 2001). Es decir, se trata de que las lecturas y escrituras de los estudiantes conserven un sentido y propósitos próximos a los del quehacer académico o profesional, en vez de ser ejercicios con valor propedéutico sospechoso fuera de un contexto real (Carlino; 2013). No se trata de hacer que lean o escriban sólo para cumplir las pautas formales de acreditación de los aprendizajes o la voluntad del docente.

En nuestro Proyecto, el Congreso al que se destinan las ponencias existe y también la oportunidad de publicarlas en el blog de la cátedra, el cual puede ser leído por los integrantes de la escuela en la cual se realizó el trabajo de campo. También es real el valor de la participación de los estudiantes como profesionales en formación en estas instancias. Leer y escribir, y participar de la comunidad disciplinar, les señalan a los estudiantes que pertenecen a ella y forma en ellos identidad (Cartolari y Carlino, 2009). El hacerles saber que los consideramos colegas en formación contribuye también a la generación de un sentido próximo a la tarea profesional.

En consecuencia, leer y escribir no son concebidos como habilidades universales adquiridas en los niveles básicos de formación, sino que son consideradas prácticas situadas que se recrean en cada contexto educativo y/o profesional. Por lo tanto, no pueden ser aprendidas a partir de ejercitaciones descontextualizadas que fragmentan y desvirtúan su naturaleza. De ahí su integración en un *Proyecto de trabajo de campo y producción de una ponencia*.

El trabajo por proyectos

En función del encuadre de trabajo ya desarrollado, el Trabajo por Proyectos se nos presentaba como una estrategia didáctica adecuada para contribuir a la formación profesional y personal de los alumnos. Por otra parte, y si bien no nos propusimos involucrar a los estudiantes en un proyecto de investigación científica, consideramos que las herramientas metodológicas que la misma provee constituyen instrumentos centrales de la tarea profesional para los graduados en Ciencias de la Educación, cualquiera sea su ámbito de inserción. En este sentido, posicionamos a los alumnos en el rol de un profesional de la educación (asesor pedagógico, directivo, experto curricular) que, para desarrollar adecuadamente su tarea, debe recurrir a un conjunto de saberes profesionales de orden teórico, práctico, técnico, metodológico, etcétera.

La pertinencia del trabajo por proyectos se fundamenta en el conjunto de criterios que lo guían y que resultan adecuados para el desarrollo de los saberes profesionales previamente desarrollados (Mastache, 2007a):

- a. Re-conocimiento y análisis de situaciones reales: Las tareas que los estudiantes realizan les demandan recurrir a una cantidad de conocimientos, saberes y habilidades requeridas en multiplicidad de roles profesionales: la observación sistemática, la mirada analítica, el recurso permanente a la teoría, el control de los desvíos en los análisis, la escritura académica, por mencionar los más significativos. Y ello aun cuando las actividades solicitadas no se corresponden directamente con una tarea profesional en la escuela.

- b. Organización y articulación de los contenidos de la asignatura: El análisis didáctico de los materiales registrados requiere recurrir a muchos de los textos obligatorios de la asignatura poniendo en articulación diversos núcleos de contenidos.
- c. Significatividad social y subjetiva: La significatividad social del Proyecto está dada por la vinculación de los conocimientos, problemas y situaciones tratados con los requerimientos propios del mundo de la profesión, por su pertinencia para el trabajo; pero también está dada por su rigurosidad teórica, por su significatividad al interior mismo de la disciplina. Creemos que el Proyecto tiene también potencialmente significatividad subjetiva, en tanto los alumnos están en condiciones de desarrollarlo y significarlo, a la vez que representa un desafío para el cual no cuentan previamente con todas las habilidades y saberes.
- d. Articulación de teoría y práctica: La práctica es concebida, no como un momento de aplicación de la teoría, sino como una instancia que requiere movilizar todo lo que se sabe, adquirir nuevos conocimientos o, incluso, dar origen a nuevas conceptualizaciones teóricas. Y la teoría es percibida, más que como discursos científicos a ser estudiados, como herramientas a ser adquiridas y utilizadas para dar respuestas (analizar, diagnosticar) a situaciones concretas. De este modo, se rompe con la imagen de dualidad y diferenciación tradicional que supone a la teoría como una construcción discursiva alejada de la práctica y a la práctica como una ejecución que podría hacerse sin teoría o, en el mejor de los casos, como aplicación de la misma. En este sentido, teoría y práctica están presentes a lo largo de todo el Proyecto: el trabajo de campo requiere de

una teoría que oriente la indagación; el análisis y la escritura constituyen prácticas teóricas con desafíos propios. Podríamos decir que el Proyecto propone acercarse a la teoría como práctica teórica, y a la práctica como motivo de teorización.

- e. Consideración de las incertidumbres, ambigüedades y contradicciones: En la vida profesional, las situaciones son difusas, complejas, ambiguas o contradictorias, la información es incompleta o contradictoria, los análisis posibles son parciales y de ellos no se infiere linealmente un único curso de acción. El *Proyecto* les plantea una situación de formación que, aunque cuidada, los enfrenta a la incertidumbre de lo que pueda suceder en la escuela y, sin ninguna duda, a las contradicciones y ambigüedades de los datos obtenidos.
- f. Integración disciplinar: Si bien les exigimos a los estudiantes el uso de textos específicos, alentamos también el recurso a lo aprendido en otras materias. Las situaciones registradas, en tanto parte de la vida real, no se encuadran nunca en una única disciplina. Su abordaje requiere analizar la situación, definirla, acotarla, discriminar sus componentes principales. Estas operaciones exigen la utilización de diferentes enfoques y teorías e, incluso, de distintas disciplinas, muchas de las cuales han sido aprendidas en asignaturas previas.
- g. Diversidad de paradigmas científicos: Solicitamos el uso de distintas teorías desde una mirada plural o multirreferenciada, como ya fuera mencionado previamente.
- h. Integración de capacidades: El Proyecto requiere de los estudiantes la puesta en marcha de múltiples capacidades de manera a veces simultánea y a veces sucesiva. En las tareas y

situaciones concretas deben poner en juego sus conocimientos teóricos, sus habilidades procedimentales, sus capacidades de análisis de la realidad, sus capacidades de comunicación e intercambio con otras personas, etcétera.

Descripción de la experiencia: las estrategias didácticas utilizadas

Las decisiones teóricas que inspiran el *Proyecto de trabajo de campo y producción de una ponencia* pueden verse reflejadas en cada una de las condiciones y estrategias utilizadas para llevarlo adelante. A continuación, detallamos la experiencia y reflexionamos sobre el propósito y los sentidos de las acciones encaradas.

Primer momento: la preparación de la salida

La preparación de la salida a la escuela para la obtención de los datos que integran el “corpus” para el análisis incluye diversos aspectos:

- a. Inicio del trabajo con la implicación: En la primera clase, propusimos una tarea de rememoración de la propia experiencia de los alumnos en su tránsito por el nivel medio, desde la variedad de roles que pudieran haber desempeñado. Esta recuperación permitía hacer presentes las ideas y representaciones que se articulaban alrededor de la escuela media con el propósito de reflexionar sobre ellas y sobre los aspectos de la implicación que permitían develar.

Más adelante, se les solicitó un trabajo escrito de anticipación de lo que esperaban encontrar en la escuela (conocimientos, ideas, preconceptos, emociones que suponían podía despertarles) y de la propia predisposición perceptual (¿qué es posible que estén más dispuesto a registrar y qué a omitir?) y un posterior análisis de las relaciones que podían percibir entre dichas anticipaciones y la propia biografía (en especial, aunque no solo, en vinculación con la rememoración efectuada al inicio). Esta tarea se propuso con la intención de facilitar la entrada al trabajo de campo con una subjetividad más controlada (en tanto mejor conocida), con una mayor predisposición a perturbar lo menos posible la cotidianidad escolar y con una actitud de aceptación que no enjuiciara ni “tomara partido” ante lo observado.

- b. Recuperación (o introducción) de los marcos teóricos mínimos imprescindibles con vistas a consolidar puntos de partida para la inmersión y recolección de datos. Entre los marcos conceptuales trabajados, se encuentran los conceptos de institución y de organización (Fernández, 1994), las características del nivel medio (Mastache, 2007b), las nociones propias de la didáctica y algunas conceptualizaciones sobre la didáctica de la lengua y la literatura (Camps y Zayas, 2006; Cassany, Luna y Sanz, 1998; Cuesta, 2006; Desinano y Avendaño, 2006; Petit, 1999).

En este primer momento se empieza a introducir la escritura a partir de la producción de los primeros textos intermedios: las fichas bibliográficas. De esta manera, la lectura y la escritura sirven para elaborar, revisar, producir, pensar y repensar los marcos conceptuales.

Otra estrategia utilizada para el trabajo con la teoría fue el análisis de una película-caso.

- c. Película-caso: Los alumnos vieron y analizaron la película “Entre los muros” (dirigida por Laurent Cantet, 2008), la cual remite a escenas de enseñanza de una asignatura afín en contexto de aula y en el nivel medio. Constituyó un primer ejercicio de observación y análisis, a partir de un caso con el cual los estudiantes podían sostener un mayor distanciamiento y con el cual, por ende, resultaba más sencillo el trabajo con la implicación. Más adelante, la misma película permitió ejercitar el análisis de las clases de lengua y literatura.
- d. Reconocimiento de la escuela secundaria: Los estudiantes buscaron y analizaron (con apoyo de las docentes) herramientas formales de presentación de las instituciones a través de proyectos, páginas webs, blogs, Proyectos Educativos (PE), Proyectos Educativos Institucionales (PEI)²⁷ para ir tomando contacto con las diferentes estructuras textuales en que se manifiestan la cultura institucional y las representaciones sociales sobre las instituciones educativas de nivel medio. Algunos de estos documentos fueron analizados según los aspectos que Rossi y Grimberg (1999) proponen para el Proyecto Educativo Institucional.
- e. Preparación para la entrada a la escuela: Se realizaron diversas tareas preparatorias para las actividades propias del trabajo de campo: observación y entrevistas. Por un lado, se trabajaron

27 PEI, PPI, PI, PE son algunas de las siglas que toma el Proyecto Escuela según la resolución del Ministerio de Educación en cada jurisdicción. El término se oficializa desde la Ley Federal de Educación en 1996.

ambas metodologías en términos conceptuales (Anijovich, 2008; Avila, 2004).

Por otro lado, se anticiparon los ítems a indagar y se generaron espacios de ensayo de entrevistas a distintos integrantes de la comunidad educativa a partir de simulaciones entre compañeros. Las mismas apuntaron a buscar la fluidez necesaria, la capacidad de parafrasear para asegurar la comprensión, de volver al hilo del discurso, de repreguntar, de solicitar ejemplos, etcétera. Los ensayos permitieron, además, entrenar en las formas de registro en el momento y con posterioridad para dar cuenta de la actitud corporal, gestualidad y silencios.

No descartamos tampoco el uso y la utilidad en el trabajo de campo de las conversaciones informales o espontáneas con los distintos actores institucionales, cuyo aprovechamiento y registro también se ejercitaron.

En cuanto a la observación, por tratarse de un proceso de atención voluntario y selectivo en un campo de alta complejidad, en el cual acaecen de manera simultánea y sucesiva una gran cantidad de hechos que -en general- se presentan al observador de manera confusa y posible de ser interpretados de múltiples maneras, fue importante el trabajo con la teoría, de manera de permitir reconocer los aspectos centrales a los cuales era importante prestar atención.

Además, se realizó un laboratorio psicosocial centrado en el desarrollo de las habilidades de escucha activa y de indagación de lo escuchado, siguiendo la metodología propuesta por Antons (1990). Aprender a conversar espontáneamente con la gente, escuchar realmente lo que dicen, preguntar lo que resulta investigado o guardar silencio son destrezas a ejercitar.

Por otra parte, antes de que los alumnos asistieran a las escuelas, el equipo docente efectuó los contactos institucionales necesarios y presentó a las autoridades la tarea a realizar.

Segundo momento: el trabajo en la escuela

La actividad de los alumnos en la escuela se realizó en dos momentos.

La primera etapa consistió en una jornada de inmersión y reconocimiento de la escuela media con mirada de extranjero, en un intento por dejarse sorprender por lo que pudieran encontrar. En este sentido, el registro no debía obturar el contacto con la situación y sus climas y con el efecto que los mismos les producían. Se trataba de asistir a la escuela toda la jornada escolar, desde 10 minutos antes del comienzo del horario de clases hasta 10 minutos después de su finalización. El objetivo fue vivenciar la dinámica de un día en la escuela, incluyendo los tiempos de clase y también los de descanso y los tiempos intersticiales, importantes en la vida de la escuela y en la socialización de los jóvenes. Durante esa jornada, la tarea era registrar todo lo que pudieran observar con la mayor amplitud y distancia posible. Al terminar la jornada, registraban una síntesis de los aspectos más salientes de lo observado y sus principales sentimientos al respecto, con el propósito de dejar documentados el impacto de la actividad y la implicación. Todo juicio de valor o identificación con algún integrante o sector de la comunidad educativa era considerado como un analizador y analizado en el espacio de las clases prácticas.

La segunda jornada se realizaron observaciones de clases de Prácticas del Lenguaje (mínimo 80 minutos) y se administraron entrevistas al docente, a algunos alumnos y a otros referentes institucionales. Además, recopilaron material didáctico utilizado en las clases.

Algunos grupos manifestaron que, después de la primera jornada de inmersión, la circulación por la institución no generaba sorpresas. En general, todos los grupos pudieron efectuar sus observaciones y entrevistas dentro de un marco de cordialidad y confianza.

Con posterioridad al trabajo en la escuela, los integrantes de cada grupo compartieron sus registros con el propósito de captar las diferencias en los mismos en cuanto a hechos focalizados (por ejemplo: los alumnos de adelante, los alumnos de la ventana, el docente, el contenido, las interacciones, el discurso verbal, los movimientos en el espacio, la tarea, la no tarea) y en cuanto al impacto subjetivo que los mismos hubieran generado. Realizaron también un primer análisis intuitivo, en el cual identificaron los hechos y momentos particularmente reveladores de la vida cotidiana en la escuela y sus vicisitudes, y generaron primeras conjeturas acerca de lo observado.

Tercer momento: análisis de los datos

Esta instancia se lleva a cabo en las clases prácticas organizadas como espacios de tutoría, centradas en el seguimiento y revisión de las producciones de los equipos de alumnos. El análisis didáctico partió de una primera mirada intuitiva para pasar luego al análisis sistemático de los datos que diera lugar a una cada vez más profunda fundamentación teórica y empírica.

La elaboración de textos borradores de análisis con inserción de citas empíricas extraídas tanto de las entrevistas como de las observaciones constituye la tarea central de los estudiantes. Los momentos de intercambio y revisión entre pares y con los docentes de estos textos fueron la principal actividad en las clases, en las cuales se analizan las hipótesis elaboradas, su fundamentación teórica y empírica, y su inserción al interior del campo

de producción de conocimiento. De esta manera, la escritura no sólo sirve para comenzar a elaborar fragmentos que se tomarán para la ponencia sino que además cumple la función de permitir a los alumnos elaborar, revisar, producir, pensar y repensar el análisis didáctico que están llevando adelante. Los profesores comentan los avances de los alumnos y orientan al grupo mediante sugerencias o aclaraciones que aportan al trabajo de reescritura. El trabajo conjunto está centrado en el análisis de los elementos que favorecen y/o dificultan la formación de los alumnos (en sus distintos aspectos) a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje observados en las clases.

Simultáneamente, algunas clases teóricas siguieron trabajando con la ejercitación en el análisis didáctico y en la elaboración de hipótesis con la película-caso.

Cuarta etapa: Redacción del trabajo ajustado a las pautas de un Congreso

El trabajo realizado debía ser presentado con el formato de una ponencia de investigación. Para ello seguimos las pautas establecidas para un Congreso vigente.

Avanzados los primeros análisis, las tutorías en las clases prácticas incorporaron el trabajo con el género ponencia y la proximidad de los escritos a la estructura y los fines del mismo.

Se desarrolla, además, una clase teórica promediando la cursada (ya iniciado el análisis y elaborados los primeros borradores) para la enseñanza explícita de la escritura académica, tanto en su aspecto estructural como en la dinámica de su producción.

La actitud de los docentes supone una mirada con atención, detención, exploradora y detectivesca. Proponen lecturas parciales, segundas lecturas, segmentos de análisis, ida y vuelta a las fichas bibliográficas y a los conceptos principales de la didáctica general y de las prácticas del lenguaje. El análisis didáctico genera un movimiento teórico de metacognición y la producción de un conocimiento de caso relevante. Para ello se trabaja sobre escritura y reversión de lo escrito en pequeños grupos socializando materiales y producciones provisionales en función de una presentación académica. De este modo, los alumnos escriben una ponencia (y aprenden a hacerlo) y al mismo tiempo aprenden sobre didáctica. Para que el lugar de lector no quedara restringido a los docentes, varias clases prácticas implementaron estrategias de “lectura cruzada”, en las cuales los lectores son los propios compañeros, quienes cumplen funciones similares de evaluación, mirada crítica, aportes, siempre fundamentados y en el marco del respeto por la producción de los otros. Posicionarse en una mirada crítica propia de los maestros de la sospecha no es adentrarse en el mundo de la criticadera que devalúa tanto la situación observada como al sujeto.

En los primeros momentos, las principales dificultades de los estudiantes están dadas por el recorte a presentar en la ponencia, dado que resulta imposible presentar todos los análisis y perspectivas trabajados. Más adelante, las dificultades más importantes se centran en la escritura, en su claridad y precisión de acuerdo con los cánones académicos propios del género.

El rol de los docentes en todo momento incluye múltiples facetas y tareas: a) de facilitación: ofreciendo acceso a recursos y materiales, facilitando el trabajo de análisis y de escritura; b) de consejero: sugiriendo alternativas, técnicas, modos de encarar la tarea; c) de docente: enseñando técnicas, habilidades y estrategias propias del trabajo en el área; d) de guía: sugiriendo modos de organización, ofreciendo retroalimentación

frente a lo realizado; e) de crítico: de las interpretaciones de los datos, del uso de los conceptos teóricos, de los materiales escritos; f) de evaluador: señalando errores y aciertos, aspectos a mejorar; g) de animador: alentando, señalando los progresos, sosteniendo ante las dificultades; h) de creador de condiciones para la toma de decisiones: generando confianza en las propias capacidades.

Logros obtenidos

En la evaluación de fin de cursada, los estudiantes dieron cuenta de los logros obtenidos. Respecto del trabajo de campo, el 70% lo consideró excelente y el 26% bueno; 50% consideró muy útil y 37% útil la escritura de una ponencia.

Todos los comentarios de los alumnos respecto al trabajo de campo realizado fueron muy positivos, tanto en lo referido a la posibilidad de ejercer prácticas referidas al campo profesional, como en el acompañamiento desde la cátedra. En particular, en los comentarios remarcaron:

- Lo innovadora y diferente de la propuesta, la cual exigía un trabajo personal con la bibliografía y una escritura dirigida a otros potenciales lectores.

“Me encantó el trabajo, fue innovador. En todos los años de formación me encontré con trabajos que requerían la reproducción de autores, pero aquí había que seleccionar, organizar y jerarquizar las teorías a fin de poder escribir algo claro pensando en que lo podrían leer otros profesionales.”

“Considero que fue la mejor propuesta de trabajo, elaborar una ponencia. Me aportó una forma nueva de exponer e interpretar las teorías y conceptos trabajados.”

- El valor del acompañamiento de los profesores.

“La clase sobre cómo escribir una ponencia aportó mucho para mi formación.”

“Excelente acompañamiento del proceso.”

- La relación con el futuro trabajo profesional

“La relación con la práctica y el asesoramiento para el desempeño en el campo profesional fue un aporte significativo.”

“El aporte más importante fue la posibilidad de ejercitar habilidades específicas del ejercicio profesional y del rol del investigador.”

“El aporte más significativo fue el acercamiento a la práctica, al campo, la vuelta a la secundaria y el trabajo sobre la implicación.”

Las autoras, en tanto docentes implicadas en la tarea, también valoramos las actividades propuestas. La innovación que supuso para nosotras la escritura de la ponencia en reemplazo del tradicional Informe constituyó una decisión que impactó mucho más que en la forma del trabajo final. Esta modificación, que podría parecer casi nimia, nos desafió a: promover espacios para enseñar a escribir (ponencias, pero también otros textos intermedios); generar un espacio para la publicación de aquellos trabajos que los estudiantes quisieran hacer públicos; organizar buena parte de la cursada alrededor de esta propuesta que se volvió articuladora de muchas de las otras actividades que realizamos en la materia.

La experiencia presentada partió de considerar a los estudiantes como profesionales en formación. Buscamos (y creemos haber logrado) contribuir a su profesionalización (AFPA, 1992; Souto y equipo, 2011) a partir de una estrategia que combinaba la inmersión en el campo profesional, el análisis didáctico y la escritura académica con instancias de entrenamiento



y supervisión. Las evaluaciones de los estudiantes evidenciarían que el Proyecto contribuyó a su formación profesional, en tanto pudieron englobar el aprendizaje del saber, del saber hacer y de los comportamientos requeridos por los roles profesionales que las distintas tareas exigían. En este sentido, consideramos que la estrategia didáctica utilizada permitió poner en juego y desarrollar de manera interrelacionada saberes teóricos, metodológicos, técnicos, instrumentales y personales. En relación a los saberes personales, la propuesta habría contribuido simultáneamente a la reflexión sobre la propia trayectoria escolar, sus ideologías y sus vínculos con el campo educativo previamente construidos y al trabajo con la implicación generada en el contacto con el material empírico y teórico a lo largo de la cursada. Esta exigencia habría contribuido, a su vez, al carácter situacional de los saberes en juego (Edwards, 1989).

Si bien la propuesta de trabajo no suponía la realización de una investigación científica en sentido estricto, las exigencias propias de las tareas requeridas (observación, entrevista, análisis didáctico, elaboración de una ponencia) los llevaron al uso de metodologías propias de la misma y, en particular, a adoptar una “actitud investigativa” (articulación teoría-empiría, evitación del enjuiciamiento, puesta en cuestión de las explicaciones consuetudinarias, aceptación de la multiplicidad de sentidos e interpretaciones, etc.). En este sentido, los alumnos pudieron avanzar al mismo tiempo en la conceptualización teórica, en el desarrollo de sus habilidades analíticas y en el reconocimiento de sus propias representaciones y saberes previos.

Por su parte, la incorporación de la escritura académica habría contribuido a potenciar todos estos desarrollos dada su función epistémica (Bereiter y Scardamalia, 1987; Wells, 1990; Carlino, 2005). Tratamos de generar con ella espacios de aprendizaje que no partieran de las certezas ni se quedaran en la repetición de la palabra escrita, sino que incluyeran

instancias de indagación, elaboración de conocimientos en los propios estudiantes y comunicación genuina de aprendizajes. Así, las prácticas de escritura ejercidas por nuestros estudiantes resultaron en herramientas para construir conocimiento acerca de los saberes en torno al nivel secundario que la materia quiere enseñarles. Con este fin tratamos de provocar en los alumnos la reflexión, la pregunta, el trabajo en equipo, la articulación de ideas diversas, el pensamiento genuino, el interés y la curiosidad por el aula, la utopía de pensar que existen otros caminos posibles y que cada uno de ellos puede ser hacedor de una escuela secundaria mejor. La dinámica adoptada en el cuatrimestre habría permitido la organización y articulación de los contenidos de la asignatura (en su integración con los saberes previos) en torno a una situación cercana a la actividad profesional real de los egresados en Ciencias de la Educación.

A su vez, el uso de la escritura académica como estrategia didáctica habría aportado a la incorporación de los estudiantes a la comunidad profesional de referencia y a la formación como estudiantes del nivel superior (Cartolari y Carlino, 2009). En este sentido, consideramos que el *Proyecto de trabajo de campo y producción de una ponencia* se constituyó en una instancia de formación (ver Ferry, 1987, 1997; Barbier, 1999; Filloux, 1996; Beillerot, 1996; Souto, 1993, 2000; Souto y equipo, 2011; Ardoino, 2005; Mastache, 2007a, 2012), aun cuando haya mantenido estrechos vínculos con el mundo de la enseñanza y del aprendizaje y, en menor medida, con el de la profesionalización (Barbier, 1999; Barbier y Galanatu, 2004; Beillerot, 1996; Ardoino, 2005).

No logramos todo lo que hubiéramos querido, pero nos sentimos ampliamente gratificadas al comprobar que la mayor parte de las producciones fueron ponencias de calidad que nos resultaban interesantes de leer. En consecuencia, el proceso de lectura de las ponencias se transformó para nosotras de ser una instancia de corrección y evaluación a volverse un

momento de aprendizaje sobre las escuelas. Esto nos llevó a intercambiar trabajos y a leer ponencias más allá de las exigencias impuestas por la tarea de calificación y acreditación.

Inquietudes que nos mueven a seguir pensando la formación de nuestros estudiantes

El primer cuatrimestre de 2013 fue nuestro primer cuatrimestre como equipo docente y también la primera vez que nos planteábamos un *Proyecto de trabajo de campo y producción de una ponencia*. Por lo tanto, y pese a la satisfacción que nos generaron los resultados, también se nos generaron nuevas inquietudes.

Entre las cuestiones que nos suponen nuevos desafíos para encarar los próximos cuatrimestres, quisiéramos mencionar tres.

En primer lugar, queremos incorporar una instancia de socialización de los trabajos producidos entre los distintos alumnos y docentes, más allá de su pertenencia a una determinada comisión de trabajos prácticos, así como hacerlos conocer entre otros integrantes de la comunidad académica. En esta línea, estamos incorporando en nuestra planificación la organización de una Jornada Abierta de presentación de las ponencias, la cual tendría el beneficio adicional de exigirles a los estudiantes otra práctica profesional: la presentación oral de lo escrito.

Una segunda inquietud se vincula a cómo acompañar mejor a los estudiantes que más les cuesta, con las limitaciones de tiempo de una cursada de cuatro meses. Ello supone que podamos desarrollar más y mejores estrategias para la enseñanza y el acompañamiento de estos aprendizajes.

El trabajo reflexivo sobre lo que hicimos es una de las maneras de hacerlo; de ahí nuestro interés por escribir la experiencia y hacerla pública.

Nos preocupa, además, cómo generar instancias para continuar con lo iniciado con los alumnos interesados en seguir ejerciendo estas prácticas. En el segundo cuatrimestre del 2013 varios alumnos quisieron sumarse en alguna de las propuestas docentes que ofrecimos, aun cuando tenían otras temáticas y lógicas de trabajo; otros estudiantes solicitaron incorporarse como ayudantes en el Proyecto de Investigación de la cátedra. No obstante, nos resulta difícil imaginar que podamos dar albergue a todos los interesados con continuidad en el tiempo si nos limitamos a estos espacios existentes. El desafío es pensar en qué otras instancias de trabajo podemos construir juntos.

Referências

AFPA. (1992). **Fomation professionnelle. Vocabulaire des formateurs**. Paris : AFPA.

ANTONS, K. (1990) **Práctica de la dinámica de grupos**. Barcelona: Herder.

ANIJOVICH, R. (2008). **Transitar la formación pedagógica**. Buenos Aires: Paidós.

ARDOINO, J. (1997) **La implicación. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad**. UNAM, 4 de noviembre de 1997.

ARDOINO, J. (2005) **Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica**. Buenos Aires: Novedades Educativas.

ARGYRIS, C. (1999). **Conocimiento para la acción**. Barcelona, Granica.

AVILA, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. **Cinta de Moebio**, diciembre, número 021. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

- BARBIER, J. M. (1999) **Prácticas de formación. Evaluación y Análisis.** Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BARBIER, J. M. y GALATANU, O. (2004) **Les savoirs d'action: una mise en mot des compétences?** Paris. Harmattan. Trad. Sibila Núñez (mimeo)
- BARBIER, R. (1977). **La investigación de acción en la institución educativa.** Traducción en versión resumida: Anahí Mastache, Cátedra Análisis institucional en la escuela, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. (mimeo).
- BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. & GARUFIS, J. (2005). **Reference Guide to Writing across the Curriculum.** West Laayette, Indiana: Parlor Press.
- BEILLEROT, J. (1996) **La formación de formadores.** Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987). **The Psychology of Written Composition.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAMPS, A. y ZAYAS, F. (coords.) (2006). **Secuencias didácticas para aprender gramática.** Barcelona: Grao.
- CARLINO, P. (2004). **El proceso de escritura académica:** cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- CARLINO, P. (2005). **Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- CARLINO, P. y MARTÍNEZ, S. (Coords.) (2009). **Lectura y escritura, un asunto de todos.** Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa** 18(57), pp. 355-381.
- CARLINO, P., IGLESIA, P. y LAXALT, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. **Revista de Docencia Universitaria**, 11(1). Disponible en: <http://www.red-unet/>

- CARTOLARI, M. y CARLINO, P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. Ponencia en Actas del **I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología**, organizado por la Facultad de Psicología de la UBA, 6- 8 de agosto de 2009.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1998). **Enseñar Lengua**. Madrid: Grao.
- CHARTIER, J. y otros. (1993). **Initier aux savoirs de la pratique. Les maitres-formateurs sur leur terrain**. Nanterre: Centre de Recherches "Education et Formation".
- CHORNY, F.; SEMINARA, S. y UNGER, C. (2013) Taller: Aprender a estudiar de textos de Matemática". Ponencia presentada en **XVII Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro**, 11 de mayo de 2013.
- CUESTA, C. (2006) **Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela**. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- EDWARDS, V. **El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación**. México: versión mimeografiada, 1989.
- DESINANO, N. y AVENDAÑO, F. (2006). **Didáctica de las Ciencias del Lenguaje**. Rosario: Homo Sapiens.
- DEVELAY, Michel. (1994) **Peut-on former les enseignants?** Paris : ESF-éditeurs.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). **Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas**. Buenos Aires: Paidós.
- FERRY, G. (1987). **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. México: Paidós.
- FERRY, G. (1997) **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- FILLOUX, J. C. (1996) **Intersubjetividad y formación**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA y Ediciones Novedades Educativas.

- FRIGERIO, G., POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1992). **Las instituciones educativas**. *Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- LERNER, D. (2001). **Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario**. México: Fondo de Cultura Económica.
- MASTACHE, A. (2007a) **Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias**. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MASTACHE, A. (2007b) El nivel medio: una institución. **Revista Actas Pedagógicas**, Número Especial “Instituciones Educativas”, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. pp. 165-178.
- MASTACHE, A. (2012) **Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MASTACHE, A. (en prensa) La didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En MALET, A.M. y MONETTI, E. (comp.) **Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros**. Buenos Aires: EdiUNS-Noveduc.
- NELSON, N. (2001). Writing to learn: One Theory, Two Rationales. En P. Tynjälä, L. Mason. y K. Lonka (Eds.), **Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice**. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- PETIT, M. (1999) **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica.
- RONI, C y CARLINO, P. (2013). Qué hacen los docentes cuando quieren que sus alumnos lean para aprender ciencias/ **XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje/ BUAP/ Puebla/ 11 al 14 de septiembre/ Publicado en actas**.
- ROSSI, M. & GRINBERG, S. (1999). **Proyecto educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela**. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- SCHON, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

- SMITH, F. (1988). **Understanding Reading**. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SOUTO, M. (1993) **Hacia una didáctica de lo grupal**. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SOUTO, M. (2.000) **Las formaciones grupales en la escuela**. Buenos Aires: Paidós Educador.
- SOUTO, M. y equipo (2011) La formación profesional inicial universitaria y el análisis multirreferencial de dispositivos destinados a la formación profesional. **Anuario 2011** IICE-FFyL-UBA. Disponible en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/29.Souto_y_otros.pdf
- WELLS, G. (1990). Talk a bout Text: Where Literacy is Learned and Taught. **Curriculum Inquiry**, 20(4), 369-405.
- THAISS, C., BRÄUER, G., CARLINO, P., and GANOBCSIK-WILLIAMS, L. (eds.) (2012) *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Parlor Press/WAC Clearinghouse.

Ensino com pesquisa: relato de uma experiência no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Sergipe

**Sílvia Luiza Almeida Correia
Dionei de Souza Lessa**

O ensino na universidade tem sido preponderantemente ministrado de forma tradicional. Se percorrermos as salas de aula percebemos que, a maioria das aulas ainda ocorre de forma transmissiva, em situações em que o professor atua como detentor do saber expondo o assunto, enquanto os estudantes, sentados e praticamente inativos, limitam-se a registrar as anotações provenientes da ação do professor. Nessa perspectiva, o estudante é interpretado como aluno, tal como expresso na etimologia do termo como um “sujeito sem luz”, sem saber próprio. Essa ação pedagógica na sala de aula, que Freire (1996) denominou de “depósito bancário”, termina por (apro)fundar uma dependência do estudante em relação ao professor, impossibilitando uma formação autônoma como sujeito ativo capaz de buscar e interpretar adequadamente o conhecimento, dentro e fora da universidade. Pouca interação se percebe nesse movimento entre

professor e estudante. Apesar de muito criticada, essa pedagogia, que remonta aos tempos do ensino jesuíta (PIMENTA, 2010), ainda permanece predominantemente na universidade. O foco desse processo nem sempre é a aprendizagem significativa, mas, ao contrário, volta-se para o ensino dos conteúdos.

Em tal processo formativo, de caráter eminentemente acadêmico, a interação com o contexto da prática profissional, quando ocorre, fica restrita no final do curso, na forma de estágio supervisionado. Tal experiência se traduz num relatório, produzido como um documento burocrático e visto por poucos (geralmente pelos professores de estágio supervisionado), sobre o qual pouca reflexão coletiva é produzida. Dessa forma, a academia perde oportunidade de criar espaços dialógicos entre os professores e de estreitar os laços entre a formação acadêmica e a prática profissional, reorientando as práticas formativas e o currículo profissional sob outra ótica, para além daquela academicamente planejada e distante do mundo do trabalho.

A pesquisa, por sua vez, quando ocorre, situa-se em espaços próprios e privados e, conseqüentemente, não se estende a todos os estudantes do curso. Desenvolvida na forma de iniciação científica ou de outros projetos coordenados por um professor pesquisador, não se articula ao ensino, dificultando a constituição de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de lidarem com novos conhecimentos e os desafios inesperados da profissão. Prevalece assim a perspectiva transmissiva de ensino, baseada na aprendizagem memorística dos conteúdos disciplinares, de acordo com os interesses das distintas áreas do saber, no exercício das diferentes profissões. Superar essa lógica envolve um processo de produção epistêmica própria, decorrente da problematização do contexto da prática e das teorias estudadas.

Assim, o aprender a aprender e a pensar sobre o que faz; aprender a se comunicar; a se relacionar; a ser crítico; a se motivar (MONEREO; POZO, 2009) passa a ser, cada vez mais, uma exigência na formação de profissionais universitários com vistas ao uso, de forma autônoma, do conhecimento num contexto social e profissional em permanente transformação decorrente do avanço científico e tecnológico atual no qual os conhecimentos se multiplicam e diversificam a uma enorme velocidade, exigindo *“no sólo nuevos aprendizajes sino sobre todo nuevas formas de concebir y gestionare l propio conocimiento, tanto en los ámbitos educativos como en los profesionales.”* (POZO, 2007, p. 39).

A pesquisa produzida nos campos de conhecimentos disciplinares específicos não dá conta desses desafios de aprender a aprender, de aprender a construir o conhecimento e de aprender a se comunicar no contexto dos fenômenos educativos, já que isto demanda novas formas de pensar e fazer, de ensinar e aprender; requer novos recursos didáticos e metodologias, impelindo transformações nas práticas e concepções atuais docentes na direção de construção de uma nova cultura acadêmica. Ao contrário do ensino e da pesquisa tradicional, centrados no professor ou no pesquisador e distantes dos interesses educativos, o ensino com pesquisa aqui é compreendido como uma estratégia privilegiada, centrada nos estudantes, que favorece a autonomia e a formação do espírito crítico dos futuros profissionais na medida em que associa princípios do ensino aos da pesquisa assumindo a dúvida e a crítica como elementos fundamentais na construção e resolução de problemas (ANASTASIOU; ALVES, 2007). Uma iniciativa que possibilita a formação de sujeitos capazes de lidar com a quantidade e a pluralidade de conhecimentos atualmente existentes, no sentido de saber buscar, observar, interpretar, classificar, selecionar, relacionar, interpretar, criticar as informações, procurando resolver problemas inéditos de forma construtiva e autônoma ao longo da sua trajetória de formação profissional.

No entanto, ações pedagógicas inovadoras, tais como o ensino com pesquisa, encontram dificuldades de serem instauradas no interior da universidade, na medida em que, tanto professor quanto o estudante, não conseguem superar o modelo cartesiano baseado num ensino centrado no professor, nas disciplinas e em conteúdos específicos estanques, distantes do ensino com pesquisa e da prática profissional. Apesar das experiências envolvendo o ensino com pesquisa estarem crescendo nos últimos tempos, ela ainda se encontra, na literatura, mais fortemente presente no contexto dos cursos de formação de professores. Em muitos trabalhos aparece como uma mera transmissão de resultados de pesquisa visando à contextualização da abordagem dos conteúdos, sem uma preocupação com aspectos formativos dos estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem (SOARES, 2013a).

A partir dessas reflexões e, percebendo a nossa prática como eminentemente tradicional, na condução da disciplina na sala de aula, procuramos respostas para as nossas inquietações diante da pouca participação e desmotivação dos estudantes. A desarticulação entre teoria e prática, no contexto de uma disciplina eminentemente teórica, levava o ensino a situar-se de forma abstrata e distante da realidade concreta do estudante. Nesse contexto de reprodução do conhecimento e formas de avaliação de natureza também reproducionistas, os conteúdos não se mostravam suficientes para uma boa formação profissional. Dentre os esforços desenvolvidos na busca de formas diferentes de ensinar, destaca-se a iniciativa de cursar a disciplina Docência Universitária oferecida por um programa de pós-graduação de uma universidade pública da Bahia, de onde partiu a inspiração para mudanças em nossa docência universitária, especialmente, para a construção da prática pedagógica inovadora tema deste artigo.

Neste artigo relatamos uma experiência de ensino com pesquisa vivenciada na Universidade Federal de Sergipe (UFS) com estudantes do Curso de Ciências Contábeis, sexto semestre, matriculados na disciplina Contabilidade Pública I. A gênese desse processo tem sua origem, na participação enquanto discente, da disciplina Docência Universitária no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia.

Durante o período em que uma das autoras deste artigo cursou a disciplina Docência, acima referida, como aluna especial, percebemos na prática da docente algumas ações desenvolvidas que contribuíam para produzir rupturas com o ensino tradicional. Ações que envolviam, por exemplo, a organização das cadeiras de forma circular, a interação afetiva entre a professora e os estudantes, a avaliação processual instalada ao final de cada aula, momento em que a pergunta “E aí, como é que foi para vocês a aula hoje?”, formulada pela docente que coordenava o grupo, incitava a participação do estudante, abrindo um espaço para uma preocupação e uma escuta de alguém que está do outro lado e que nem sempre é visto ou percebido como partícipe desse processo. Nesse contexto, o ensino-aprendizagem processava-se através da construção do conhecimento, em que o discente era um sujeito ativo com autonomia, envolvido em discussões reflexivas e críticas. A construção e reconstrução do conhecimento deram-se em ambiente acolhedor, motivado pelo grupo e pela moderadora (professora), diante da necessidade de aprender novos saberes inerentes a prática educativa.

Essas ações de natureza complexa fizeram-nos repensar o quanto tradicional estava sendo o nosso ensino e, ao mesmo tempo, sinalizaram possibilidades de mudança, de resignificação de ações/reflexões em busca de um ensino com mais participação, com mais entusiasmo. Enfim, um

ensino mais preocupado com a aprendizagem significativa do estudante e com o seu desenvolvimento como sujeito ativo e protagonista, capaz de construir o conhecimento e não apenas de absorvê-lo.

O ensino tradicional e as perspectivas de um novo olhar sobre as práticas do docente do ensino superior

O ensino tradicional ou conservador conforme diversos estudos (CUNHA, 2001, 2004, 2010; PIMENTA, 2010, 2011; SOARES, 2010; TARDIF, 2010) se funda no pensamento cartesiano-newtoniano que, dentre outros aspectos, concebe o processo de conhecer associado à quantificação, dissociação dos fenômenos do seu contexto de produção, prima pela objetividade e neutralidade do pesquisador, se preocupa em compreender o funcionamento das coisas, suas regularidades, mas não interroga suas finalidades (SANTOS, 2005). Tais pressupostos se traduzem na prática educativa por meio da transmissão e reprodução do conhecimento, de forma fragmentada e descontextualizada. Situações de ensino, em que o professor transmite informações prontas e acabadas a estudantes que se restringem ao papel de, passivamente, apreendê-las e devolvê-las no momento da avaliação (BEHRENS, 2003).

Assim, na perspectiva do ensino tradicional, o domínio dos saberes específicos da área de conhecimento da disciplina a ensinar é bastante. A formação para o exercício da docência, em geral, é adquirida na própria experiência desenvolvida com os estudantes, espelhada na ação dos professores considerados como bons na sua trajetória estudantil. Essa pedagogia denominada de artesanal ou empírica (ANASTASIOU; ALVES,

2007; D'ÁVILA, 2008) pouco incorpora nas ações de ensino a incerteza, a dúvida, o erro e a crítica, sendo o conhecimento científico, neste caso, visto como algo acabado, como um produto inquestionável.

Em contraposição, numa perspectiva sócio-construtivista “ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino [...]” (ZABALZA, 2004, p.111), exige, portanto, um conhecimento com enfoque multidimensional em que sejam mantidas inter-relações entre o científico, político, afetivo e pedagógico.

A dicotomia entre as práticas docentes tradicionais e inovadoras têm incomodado alguns autores que procuram categorizá-las enquanto paradigmas pedagógicos que se contrapõem. Neste sentido, temos as concepções: do ensino bancário ou libertador (FREIRE, 1970); do ensino tradicional ou da modernidade (DEMO, 1993); do paradigma dominante ou emergente (PIMENTEL, 1993); da *práxis* repetitiva ou *práxis* inventiva (LUCARELLI, 1994); do ensino como reprodução do conhecimento ou como produção do conhecimento (CUNHA, 1996); do paradigma tradicional ou emergente (MORAES, 2010) e do paradigma conservador ou emergente (BEHRENS, 2006). Em qualquer que seja a perspectiva adotada (emancipatória, inventiva, emergente), as práticas inovadoras, objeto de nosso interesse neste estudo, voltam-se para um ensino preocupado com a aprendizagem no qual os estudantes passam a ter uma participação ativa no processo de construção do conhecimento (PERRENOUD, 1993), lidando com a incerteza e a complexidade das situações analisadas estabelecendo uma relação dialética e dialógica entre teoria e prática na formação profissional, o que demanda, para tanto, um amplo espectro de saberes, competências e atitudes a serem apropriados (PIMENTA, 2002).

Para o professor universitário, ultrapassar os limites da prática tradicional significa avançar na direção de apropriação de elementos teóricos e metodológicos que possibilitem implementar ações reflexivas e investigativas. Quando o professor reflete sobre sua própria prática e busca espaços dialógicos e referenciais teóricos no campo da educação ele termina por criar condições para instalação de práticas pedagógicas inovadoras, aqui entendidas como quaisquer experiências que produzam rupturas com a forma tradicional de ensinar e aprender na universidade (CUNHA, 2004). Segundo Lucarelli (2009), a inovação pedagógica é concebida pela ruptura com os estilos habituais com que se operam as práticas cotidianas de formação nas instituições universitárias, por meio do estabelecimento da relação entre teoria e prática de forma dialética e do protagonismo docente nos processos de gestão e desenvolvimento da nova prática. Uma forma de transição paradigmática envolvendo a reconfiguração de saberes e poderes que tem se instalado em diferentes espaços acadêmicos e em diferentes universidades (LEITE, 1997).

O ensino com pesquisa como estratégia formativa

Um dos caminhos para implementar práticas inovadoras na graduação consiste em articular o processo de ensino-aprendizagem à investigação, incitando os sujeitos à reflexão sobre os conteúdos disciplinares que pode se dar através do que se denomina ensino com pesquisa. Uma ação que procura vincular princípios do ensino aos da pesquisa no desenvolvimento da formação dos sujeitos (ANASTASIOU; ALVES, 2007). Essa vertente tem a concepção de que a dúvida e a crítica são elementos fundamentais na construção do conhecimento. Incorporam a análise e a aprendizagem

significativa em situações de natureza construtivista onde o estudante passa por um crescente processo de autonomia ultrapassando os limites da mera reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise.

É necessário salientar que a compreensão que se tem de autonomia, no contexto do ensino com pesquisa, é aquela vista como um processo a ser construído a partir da vontade dos próprios sujeitos, enquanto criaturas criadoras (CONTRERAS, 2002) e que não pode ser resultado de imposições normativas induzidas de fora para dentro na sua formação profissional. Daí porque sob essa concepção de ensino associa-se à de Freire (1996. p. 24) quando destaca que o processo de aprender “pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”, condições que o ensino com pesquisa possibilita ao estimular a problematização, a dúvida e a busca de respostas.

O ensino com pesquisa, para Cunha (1996), institui-se dentro de um novo paradigma de aprender e ensinar na universidade na medida em que se incorporam ao ensino procedimentos metodológicos da pesquisa que admitem a dúvida como referência pedagógica, tendo o aluno como principal sujeito da indissociabilidade entre ensino e investigação. Essa modalidade de ensino

[...] valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento e privilegia a intervenção no conhecimento socialmente acumulado; estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias, valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, características do sujeito cognoscente; valoriza o pensamento divergente: parte da inquietação e ou provoca incerteza; percebe o conhecimento de forma

interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em conformidade com os objetivos acadêmicos; valoriza a qualidade dos encontros com os alunos e deixa este tempo disponível para o estudo sistemático e a investigação orientada; concebe a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, acessíveis a todos e a qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções. (CUNHA, 1996, p. 120 -121)

Tem-se como premissa o fato de que se os estudantes forem estimulados a pensar sobre os conteúdos, de forma contextualizada, articulando objetos de ensino (conteúdos) e da investigação (ferramentas da pesquisa) de forma próxima à sua realidade, certamente serão induzidos a refletirem sobre o que estão fazendo a partir da observação, articulando teoria e prática na análise do fenômeno estudado. Esse processo, que envolve a transição do professor transmissor para mediador de conhecimento, do estudante passivo para sujeito ativo na produção do conhecimento, demanda tempo. Exige o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades do estudante além daquelas inerentes ao processo transmissivo, no qual é cobrada apenas a “devolução” do que lhe foi “depositado” na sala de aula, através da avaliação escrita.

Com base nos estudos de Monereo e Pozo (2009), destacamos a seguir algumas competências consideradas como essenciais para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e que passam a ser importantes para a compreensão do ensino com pesquisa neste trabalho. Dentre outras se encontra a necessária capacidade de aprender a aprender e a pensar; uma condição a ser almejada na universidade, ou seja, de se pensar os conteúdos que se aprende, enquanto se aprende, superando a dicotomia teoria/prática até então presente, que tem como base a crença

de que primeiro é necessário adquirir os conhecimentos básicos para depois pensar sobre eles de forma reflexiva, utilizando-os na resolução de problemas. Romper com essa dicotomia significa colocar a reflexão como centro das atividades de aprendizagem, ficando a transmissão relegada a um segundo plano. Isto porque mais importante que a informação pura e simples, oriunda de um ensino meramente transmissivo e que pode ser facilmente encontrada em qualquer sistema de busca e navegação em redes telemáticas é a capacidade do estudante de pensar sobre essas informações utilizando-as competentemente na resolução de problemas articulados à sua prática profissional.

Outra competência fundamental é capacidade de aprender a cooperar, o que pode ser uma alternativa eficaz para se aprender novas formas de apreender coletivamente o conhecimento acumulado na academia assim como gerar novos conhecimentos. Tal concepção se contrapõe à ideia do professor como única fonte de conhecimento a partir do qual se transmite o verdadeiro saber, assumindo o pressuposto de que a interação entre os estudantes também se constitui como um espaço de aprendizagem do conhecimento. Também se destaca aqui o desenvolvimento da capacidade de aprender a se comunicar, já que muitos estudantes ao longo de sua vida foram submetidos a um processo de avaliação escrita baseado em questões objetivas, pouco desenvolvendo a capacidade do estudante de expor, argumentar e defender seu pensamento; condições que lhes serão exigidas ao longo de sua trajetória profissional nas relações de trabalho ou com a sociedade de um modo geral. Além disso, os espaços de comunicação, ao estimularem o debate, favorecem a compreensão de outras perspectivas no trato com o pensamento divergente. Outra capacidade é a de aprender a se relacionar com o outro, um desafio que passa pela capacidade de perceber o estado emocional do outro, suas expectativas, motivações e estratégias. A gestão das próprias emoções e dos demais assim como dos vínculos com

as pessoas é uma competência de crucial importância no desenvolvimento do trabalho com o outro, principalmente no trato com os indivíduos nas relações sociais que são demandadas a cada profissão. Acrescenta-se ainda a competência de aprender a ser crítico, compreendida como a necessária construção do próprio olhar do estudante delineado a partir de diferentes perspectivas que se encontram cada vez mais fragmentadas, incertas e diversificadas e, por fim, aprender a se motivar como uma condição a ser buscada pelos estudantes já que nem sempre as exigências e metas fixadas pelos professores, são compatíveis com aquelas demandadas pela sociedade, sendo necessário que os estudantes desenvolvam suas próprias metas e suas próprias motivações, para as quais devem estar atentos os docentes.

Evidentemente que o desenvolvimento dessas competências nos estudantes depende fundamentalmente da concepção que tem o professor acerca do ensino e da forma como exerce o seu papel de mediação no grupo, estando atento, inclusive, para aspectos voltados para a melhoria das interações entre os estudantes no sentido de aperfeiçoamento da sua aprendizagem, estimulando o trabalho em grupo de forma colaborativa. Este é um desafio para o professor universitário que ultrapassa os limites do conhecimento puramente cognitivo, pois nessa interação “estão em jogo também processos e mecanismos de caráter motivacional, afetivo e relacional que contribuem igualmente, para explicar sua efetividade para a aprendizagem escolar e para o desenvolvimento de capacidades de tipo diverso.” (COLOMINA; ONRUBIA, 2004, p. 287 *apud* BERALDO, 2012).

No espaço da sala de aula, o professor pode atuar no sentido de romper com barreiras que dificultam a interação entre os estudantes, desde a forma como as cadeiras são arrumadas, uma atrás da outra e sempre voltadas para a figura do professor. Ato simples como o de arrumar as

cadeiras em círculos, estimulando através de técnicas participativas o debate, o confronto de opiniões, a crítica e o protagonismo discente podem suscitar o surgimento de relatos individuais, de opiniões e experiências próprias dos sujeitos, demonstrando aos estudantes que eles também podem aprender com seus colegas, desde que a mediação docente favoreça esse processo (MASETTO, 2003).

No desenvolvimento dos trabalhos em equipes, Colomina e Onrubia (2004 *apud* BERALDO, 2012) apontam cinco ações de mediação docente que podem favorecer interações entre os estudantes, tais como: estabelecer as condições para a formação dos grupos e o tipo de atividade propostas; estimular o trabalho cooperativo através de regras específicas; definir, em parceria com os estudantes, regras de interação; apoiar a regulação das interações do grupo, e; adaptar o ensino às necessidades específicas de cada grupo observando e intervindo no sentido do aperfeiçoamento e desenvolvimento do trabalho.

Apesar de não ter tido uma formação para aprender a lidar com o grupo, o professor universitário, ao utilizar-se do ensino com pesquisa, enquanto estratégia privilegiada de formação, certamente contribui para o desenvolvimento de competências sócio-afetivas e relacionais, no sentido de uma boa condução do trabalho coletivo, colaborativo e dialógico onde passa a ser importante o papel da mediação docente contribuindo “por meio de conteúdos, metodologias de ensino e de relações interpessoais para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais complexas e para a mudança de atitudes e valores dos estudantes, de forma construtiva e consciente” (SOARES, 2013b, p.25) com profundas implicações para a vida pessoal e profissional futura dos sujeitos em formação.

A experiência de ensino com pesquisa

O relato da experiência de ensino com pesquisa vivenciada na disciplina Contabilidade Pública I retrata as mudanças empreendidas nos estudantes e nos professores, além de possibilitar reflexões sobre a necessidade de se desenvolver pesquisas colaborativas, nas quais a troca de experiência e a permanente discussão com os pares possam proporcionar uma transformação do fazer docente, na sala de aula. Tais perspectivas podem viabilizar o rompimento com as formas tradicionais de ensinar e aprender, estabelecendo uma reorganização dialética da relação teoria e prática, o que favorece o protagonismo dos estudantes, contribuindo para a qualidade da educação no ensino superior.

A disciplina Contabilidade Pública I dividida, entre teoria e prática, era ministrada ‘através de aulas expositivas com utilização de data show ou quadro branco. A ênfase nos conteúdos, reproduzidos a partir de livros e apostilas, considerando questões de livros e concursos como atividades práticas, num clima exclusivamente acadêmico, não estabelecia uma relação dialógica e dialética entre teoria e prática. As atividades de pesquisa, quando ocorriam, eram desenvolvidas levando-se em conta alguns pontos do conteúdo, com posterior apresentação dos trabalhos em grupo pelos estudantes numa perspectiva acrítica, reproducionista e descontextualizada, em clara sintonia com o ensino tradicional no qual o professor transmite os conteúdos reproduzidos de forma fragmentada aos estudantes que aprendem passivamente (BEHRENS, 2003).

O início das mudanças no processo de ensino-aprendizagem ocorreu quando, propusemos aos estudantes, à luz dos fundamentos do ensino com pesquisa, uma forma diferente de apreender os conteúdos. Assim, foi proposto aos estudantes como objeto de estudo “um recorte de um domínio

complexo” da realidade, cuja investigação demandaria a mobilização de recursos intelectuais, atitudes e ativação de esquemas cognitivos, o que na concepção de Perrenoud e Thurler (2002, p.88-89), traduzir-se-ia como uma situação-problema, conduzida na forma da seguinte questão: Como se constrói um Orçamento Anual no município envolvendo ações de saúde e cultura, turismo, desporto e lazer, a partir das necessidades dos usuários locais? Essa questão levou à formulação do objetivo geral que consistiu em: analisar se as ações nas áreas de saúde e cultura, turismo, desporto e lazer, identificados na Lei Orçamentária Anual – LOA refletem as necessidades dos cidadãos da comunidade pesquisada. Tendo como objetivos específicos:

- Identificar na LOA em vigor quais as ações nas áreas de saúde e cultura, turismo, desporto e lazer;
- Levantar as necessidades da população nas áreas de saúde e cultura, turismo, desporto e lazer; e
- Confrontar a LOA atual com as necessidades da população em pesquisa.

A escolha do tema da Lei Orçamentária Anual - LOA foi intencional por se tratar de um instrumento de planejamento da gestão pública que deve ser elaborado e executado anualmente pela União, Estados e Municípios e que tem como função concretizar os objetivos e metas pospostos no Plano Plurianual - PPA, segundo as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes Orçamentária - LDO. O orçamento público é composto da previsão das receitas e fixações das despesas públicas, deriva de um processo de planejamento de gestão, no qual se deve estabelecer objetivos e metas materializadas em um plano financeiro, ou seja, contendo valores monetários para o devido acompanhamento e avaliação da gestão, sendo elaborado pelo Poder Executivo e aprovado pelo Poder Legislativo.

Atualmente, o orçamento é concebido numa lógica que permite identificar o plano de ação governamental, bem como saber se as promessas de campanhas do governante eleito estão refletidas ou não nesse programa de governo. No entanto, compreender os programas contidos em nossas

leis orçamentárias, e, principalmente, o motivo pelo qual o governo decide executar determinada obra ou colocar em prática determinado programa parece ser algo difícil, talvez pela falta de transparência das informações, ou pela complexidade das ações envolvendo aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos.

Na verdade, o orçamento é um plano dinâmico de atuação do Estado perante a sociedade, intervindo e dirigindo seus rumos e deveria se constituir em um instrumento de solidariedade, visando garantir os direitos constitucionais dos cidadãos, envolvendo a participação e apoio de toda a administração pública, principalmente dos seus órgãos setoriais que têm mais conhecimento dos problemas e desafios a serem enfrentados para o desenvolvimento sustentável local. A participação dos cidadãos nesse processo é essencial, na elaboração do plano e na sua fiscalização, já que devem acompanhar e fiscalizar efetivamente se a gestão pública está cumprindo suas ações em prol do bem comum e do que foi prometido em campanha eleitoral. (GONÇALVES, 2010).

Por fim, a LOA é o instrumento governamental que estabelece todas as ações que serão executadas pelos gestores em todas as esferas públicas. É a lei que identifica quanto o ente público pretende arrecadar e de fato quanto foi arrecada de receita para os cofres públicos e, principalmente, quanto e como serão gastos os recursos para atender às necessidades dos cidadãos. Assim, qualquer cidadão, em tese, poderia e deveria participar do processo de construção e execução desse instrumento, inclusive cobrando da gestão pública uma administração de qualidade; um eficiente controle dos gastos, considerando as finalidades últimas da democracia brasileira, na defesa dos interesses do cidadão. Participação que imputa aos atos do Poder Público mais transparência, prevenindo-se as mazelas da corrupção, numa conquista de direitos fundamentais para exercício da cidadania plena. Nesse sentido, o Orçamento Participativo é um mecanismo simples

e eficaz na efetivação dos direitos do cidadão porque legitima uma prática governamental transparente. Por meio deste instrumento, o destino de parte dos recursos do orçamento público é decidido coletivamente, em reuniões comunitárias abertas ao público. As necessidades de escolas, de habitação, de pavimentação de ruas, de hospitais e postos de saúde podem ser decididas através da participação popular, que pode ainda atuar na fiscalização da execução dos projetos.

Por outro lado, para os estudantes, compreender a LOA, significa buscar entender os conceitos dos elementos que compõe a sua elaboração e execução, bem como o seu controle e avaliação. Todos esses conceitos e procedimentos são essenciais para a contabilidade pública, pois se tratam de conteúdos fundantes para a formação do profissional da contabilidade. Porém, esse conhecimento sobre o conteúdo disciplinar, de natureza cognitiva, referente ao entendimento do que é Receita e Despesa Pública, suas classificações, estágios e outros aspectos legais, apesar de importante, não é suficiente para a plena formação do profissional. Nesse sentido, é necessário compreender que outras competências, tal como as socioafetivas, relacionadas à convivência com o outro, trabalhar em grupo, colaboração precisam ser desenvolvidas já que, no contato com a sociedade os estudantes passam a vivenciar uma realidade concreta, na qual determinadas atividades realizadas pela sua profissão podem ter influencia positiva ou negativa na sociedade.

Sob esse aspecto, a formação de profissionais na universidade necessita estar atenta às subjetividades humanas, na medida em que a Contabilidade se constitui como uma ciência social, cujo estudo encontra-se relacionado à natureza humana. Esse fato reafirma a tese de que, no desenvolvimento do ensino com pesquisa, o professor deve estar atento para conhecimentos e saberes que vão além da aprendizagem meramente cognitiva. Para tanto, a universidade necessita criar espaços formativos

para as mudanças de hábitos e atitudes no sentido de fazer que o curso de ciências contábeis se mantenha vigilante à questão das necessidades sociais, com projetos e ações que visem à melhoria dos processos emergentes que influenciam na tomada de decisões das organizações e que interferem cotidianamente na qualidade de vida das pessoas.

O projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis das IES adota como referencial as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em ciências contábeis para o bacharelado constantes da Resolução CNE nº 10/04, do Conselho Nacional de Educação do MEC. Os pressupostos econômicos, sociais, culturais e técnicos, considerados para a construção deste projeto pedagógico, levam em consideração uma trajetória de estudos que entende ser o egresso do curso de ciências contábeis um profissional com perfil e visão, que além de versátil e polivalente, deverá ser flexível e multifuncional. Para Cardoso *et al.* (2007), em seu dia-a-dia, o profissional da contabilidade deve ser capaz de tomar decisões a partir de análises de diversas alternativas. Para tanto, necessitará de habilidades e competências que o capacitem a compreender o meio social, econômico, político e cultural onde está inserido, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações.

Assumindo essa perspectiva no ensino com pesquisa, os estudantes passaram a conhecer e discutir atividades e assuntos necessários para construção do conhecimento sobre a LOA, através de conceitos, como: orçamento público, receita pública, despesa pública, classificação e etapas das receitas e despesas públicas, princípios orçamentários, processo do ciclo orçamentário, créditos adicionais e restos a pagar, além de dispositivos contidos na Lei Complementar 101 de 2000, conhecida como Responsabilidade Fiscal, na Lei 4320 de 1964 que estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal,

dentre outros. A partir do delineamento da pesquisa, foram selecionados e utilizados referenciais teóricos relacionados à Contabilidade Pública ou Governamental de diversos autores da área contábil assim como textos auxiliares trazidos pelos próprios estudantes durante a consecução do trabalho, cada vez que um tema era mediado pela professora com foco à elaboração da construção do conhecimento sobre os assuntos da LOA.

A problemática foi construída a partir de debates realizados na sala de aula com base no Orçamento de um determinado Município de Sergipe tomado como modelo para entender a construção da LOA. Os estudantes delimitaram o campo de investigação que ficou restrito às áreas de saúde e cultura, turismo, desporto e lazer, frente a tantas outras ações desenvolvidas pelo município como educação, saneamento, urbanismo e habitação, dentre outras. Todo o processo foi elaborado pelo grupo, mas mediatizado pela docente que, a cada encontro, procurava motivar os estudantes para a realização de leituras dos textos, pesquisa na internet de assuntos ligados ao orçamento do município envolvido e reflexão sobre os instrumentos da pesquisa. Para a pesquisa de campo, foram definidos os lugares a serem observados, as formas como as pessoas seriam abordadas, assim como a construção do questionário e sua aplicação. Todas essas atividades foram sendo desenvolvidas ao longo do semestre pelo grupo, de forma cooperativa, solidária e criativa. Com a socialização dos achados da pesquisa e dos estudos no grupo foram sendo construídos conhecimentos sobre o orçamento público.

A turma, constituída por 21 estudantes, foi dividida em cinco subgrupos, escolhidos de acordo com a localidade residencial dos participantes, uma vez que, muitos estudantes da Universidade Federal de Sergipe, com sede em Itabaiana, residem em municípios vizinhos. Nesse sentido, foram selecionadas as cidades de Itabaiana, Riberópolis e Areia Branca para realização da pesquisa de campo. Assim, o problema

da investigação, construído juntamente com os alunos nos subgrupos, revelou que a LOA, apesar de ser um instrumento de planejamento para refletir as necessidades de uma sociedade, nem sempre se traduz numa real necessidade da população. Dessa forma, os estudantes puderam perceber que instrumentos de gestão, tal como a LOA, ainda são construídos sem a participação da sociedade e sem o diagnóstico real das necessidades dos indivíduos. A prática em curso proposta evidencia que, quando o professor ultrapassa os limites de um ensino fragmentado, levando os estudantes a pensarem, articulando os conteúdos teóricos na interpretação de situações reais possibilita-se o desenvolvimento de aspectos reflexivos e críticos inerentes à prática reflexiva tal como é sugerida por Schön (2000).

Para Schön (2000), a reflexão sobre a prática demanda a abertura do espírito para um permanente questionamento do que está sendo realizado sendo capaz produzir conhecimento na ação. Em outras palavras, ao aproximar-se das situações concretas do exercício profissional, que são instáveis, complexas e singulares, refletindo sobre elas produz-se um conhecimento que este autor denominou de epistemologia da prática. O pensamento reflexivo, no desenvolvimento do ensino com pesquisa na sala de aula, envolve a formulação do problema articulado ao contexto em que surge e a situação de investigação necessária para esclarecê-lo. Schön defende que o saber do profissional se manifesta pelos sujeitos quando pensam no que fazem enquanto fazem, a partir de um conjunto de competências definidas no processo de reflexão sobre sua prática, que se manifestam em diferentes níveis de ação, a saber: o conhecimento na ação, como conhecimento que os profissionais demonstram durante a execução da ação; reflexão na ação, como o conhecimento relatado verbalmente enquanto atuam e, a reflexão sobre a ação, como sendo a reconstrução mental sobre o que fazem numa tentativa de análise retrospectiva da ação propriamente dita. Assim, este autor valoriza a prática profissional como

produtora de saber, cria a categoria de profissional reflexivo e postula o conceito de reflexão-na-ação como um processo em que os profissionais produzem saberes a partir da análise e interpretação que fazem das suas próprias práticas. Em muitos cursos superiores não se percebe e muito menos se incorporam os desafios da prática profissional para a qual os estudantes estão sendo formados, porque o estudante pouco reflete e interage com estas situações fazendo com que elas retroalimentem o próprio processo de formação destes profissionais.

Na tentativa de aproximar os estudantes da prática profissional de forma investigativa, os subgrupos fizeram observações *in loco* na área da saúde em postos de saúde, hospitais, clínicas e na área de cultura, turismo, desporto e lazer em praças, quadras poliesportiva, ginásio de esportes, dentre outros, onde puderam interagir com o público alvo. Os locais a serem observados e quem iria fazer as observações foram escolhidos pelos estudantes que, muitas vezes, dialogavam com os cidadãos sem a elaboração prévia de um roteiro. Apenas foi solicitado que os estudantes observassem como a comunidade era assistida quanto a tais aspectos: na área da saúde, se eram atendidos, quanto tempo de espera para o atendimento, se havia fichas para todos que apareciam, se havia reclamação do atendimento; na área de cultura, turismo, desporto e lazer, se as praças eram realmente espaços de lazer, se as quadras poliesportivas, ginásio de esportes eram utilizados pela comunidade, de que forma, qual o estado de utilização desses lugares. Tais observações serviram como base para a elaboração de um questionário com questões objetivas, tendo como pressuposto estabelecer uma comparação entre as ações existentes na LOA e as novas ações criadas através de observações. Cerca de 250 pessoas responderam ao questionário, aplicado nos locais onde os serviços de saúde, culturais, turísticos e de lazer eram prestados e 210 aplicados entre os amigos, colegas, familiares, perfazendo um total de 460 participantes envolvidos na pesquisa.

O tratamento e análise dos dados foram realizados com base nas seguintes etapas: separação dos dados de identificação do respondente; seleção das respostas relacionadas às ações a serem desenvolvidas na LOA; seleção das ações que não constavam nesse instrumento de planejamento, mas que foram consideradas de extrema importância pelos respondentes. Após a análise dos dados, os subgrupos apresentaram os resultados finais da pesquisa que passaram a integrar a construção de uma proposta de LOA, elaborada pelos estudantes e socializada entre os subgrupos.

Para a discussão da análise dos dados, a professora mediadora explicou aos estudantes como seria desenvolvida essa etapa do trabalho. No primeiro momento, foram juntados todos os questionários respondidos por município; em seguida, os questionários respondidos foram entregues à professora de estatística para coleta dos dados. Cada subgrupo definiu um estudante para acompanhar esse processo, após essa fase, os subgrupos, foram analisando seus resultados com ajuda das professoras autoras deste artigo, através de uma parceria entre as disciplinas de Contabilidade Pública e Auditoria, ambas ministradas no mesmo semestre. Esse foi um momento em que alguns revelaram a dificuldade que possuem de interpretar e descrever o que os dados revelam e ainda relacioná-los com a teoria estudada. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos docentes e discentes devido à dificuldade de escrita dos graduandos e ao tempo escasso para o desenvolvimento dessa etapa, o trabalho logrou êxito. O estímulo à reflexão sobre situações reais com a consequente elaboração de uma nova LOA demonstrou que os estudantes, quando desafiados a sair do espaço cartesiano podem atuar como sujeitos protagonistas (CUNHA, 1996; LUCARELLI, 2009). Ao serem capazes de perceber e elaborar a crítica aos documentos vigentes revelam ações emancipatórias (FREIRE, 1996) libertando-se de uma visão acrítica da norma imposta como verdade. O ensino com pesquisa, sob esse aspecto, possibilita, através da resolução

de problemas, o surgimento de processos emancipatórios e protagonistas no/pelo sujeito.

Durante todo esse processo, os subgrupos apropriaram-se dos assuntos relacionados à elaboração do instrumento de planejamento e orçamento - LOA. Nesse sentido, todos os conteúdos foram sendo estudados com a mediação da professora na disciplina Contabilidade Pública, em parceria com a professora da disciplina Auditória, que contribuiu com estudos de textos voltados para o controle e fiscalização do orçamento público. Assim, as docentes procuravam motivar e mediar ações de estudo, indicando sites da internet a serem pesquisados, livros, artigos de revistas, assim como outras fontes didáticas. Destaque importante a ser mencionado neste trabalho foram as discussões extraclasse realizadas entre as professoras sobre o processo de construção e execução da pesquisa, tais reflexões apontam para a possibilidade do trabalho colaborativo e superação do isolamento acadêmico.

Avaliação dos Resultados da Experiência

Após o desenvolvimento dessas atividades na disciplina Contabilidade Pública I foi entregue uma avaliação para os discentes contendo questões sobre as experiências vivenciadas na disciplina, identificação de pontos positivos e negativos no processo de ensino aprendizagem, avaliação do docente e a sua autoavaliação. A análise das avaliações realizadas pelos discentes pode constatar que 96% dos alunos consideraram positiva a experiência desenvolvida na disciplina, entendendo que os conteúdos foram apropriados, de forma diferente e prazerosa. Ao mesmo tempo, foram desenvolvidas algumas competências necessárias para a formação profissional, tais como a criatividade,

dialogicidade, tentativas de resolução de problemas, tomadas de decisões, criticidade e o estímulo ao trabalho em grupo. Todas essas competências são imprescindíveis para o desenvolvimento da autonomia nos estudantes (MORENO; POZO, 2009).

Tal experiência levou uma estudante a manifestar que “conseguiria aprender mais rápido e mais fácil se essa fosse a forma de ensinar dos professores”. O que coaduna com o pensamento de outro estudante quando revela que “nunca estudou tantos assuntos sem perceber, sem ser enfadonho, que foi gostoso ver na prática a aplicação dos conteúdos e ainda vivenciar uma realidade utilizando o que se aprendeu; conhecer e fazer parte de um processo, poder entender e fazer crítica sobre o assunto.” Estas falas reafirmam a concepção de que o ensino com pesquisa ajuda no desenvolvimento de competências, explicitada por Monero e Pozo (2009).

Outro aspecto que interfere nesse processo formativo é a falta de tempo para os estudos, revelado na fala de um dos estudantes:

[...] apesar de ser interessante a forma de ensino, diferente do que estava acostumado, tive dificuldade de acompanhar e participar dos encontros e dos estudos dos textos, considerando o tempo que tenho para disponibilizar para todas as disciplinas [...] as atividades tomam muito tempo, pois trabalho durante o dia e só tenho a noite na universidade para estudar, e no fim de semana.

Essa é uma realidade do curso de ciências contábeis no qual 90% dos alunos trabalham durante o dia e estudam a noite. Além, do escasso tempo para o estudo ainda tem a dificuldade de aprendizagem. Muitos alunos chegam cansados e desanimados, o que influencia na sua atenção e capacidade de concentração, o que deve ser levado em conta pelos docentes. Ainda em relação às competências, um estudante manifestou que “os

professores precisam dar aulas que estimulem o aluno a tomar decisões, a resolver problemas, a escolher alternativas, a ser criativo, a saber, lidar com situações emocionais, pois lá fora as pessoas querem você pronto para saber lidar com a diversidade”. A fala aponta para o ensino como um processo a ser construído a partir da vontade dos próprios sujeitos, o que favorece a autonomia (CONTRERAS, 2002). Fato reafirmado na perspectiva de uma estudante quando revela que

[...] muitos alunos saem da universidade com conteúdo, mas têm dificuldade de utilizar esse aprendizado porque não tem iniciativa, nem tem capacidade, na prática, para lidar com diversas situações que surgem no dia-a-dia, falta habilidade, atitudes que muitas vezes não são adquiridas na sua formação profissional.

Entretanto, 3% dos alunos perceberam o ensino como negativo, na forma como foi realizado, considerando que o tempo para o desenvolvimento das atividades ficou escasso; tiveram muitas dificuldades para acompanhar todo o processo de ensino, gastando muito tempo com uma única disciplina.

Quanto à avaliação do docente 99% dos alunos destacaram a assiduidade, pontualidade, domínio de conteúdo, metodologia utilizada, comprometimento e companheirismo como pontos fortes, pontuando a cobrança das atividades no tempo determinado como ponto fraco. Consideraram a boa convivência e os acordos firmados no início das aulas como positivo.

Em relação aos trabalhos desenvolvidos nos subgrupos, um estudante comentou que,

[...] não gostava de trabalhos realizados em equipe, porque uns fazem o trabalho e os outros recebem notas, mas este trabalho em grupo foi diferente,

todos tinham de participar já que era cobrado na sala, a professora perguntava sempre a todos os componentes sobre as ações desenvolvidas e os resultados.

A fala aponta para os desafios do trabalho em grupo no âmbito do ensino na universidade. Nesse sentido, o aprender a cooperar, aprender a se comunicar, ensinar, a trabalhar com o outro passam a se constituir como desafios demandados ao professor universitário no exercício da sua profissão diante da complexidade da formação (MONERO; POZO, 2009).

A mudança de metodologia no desenvolvimento do trabalho na sala de aula deslocou o eixo de compreensão do professor como detentor do conhecimento e do estudante, como sujeito passivo, para um espaço de mediação no contexto de uma atividade que estimulasse a participação do estudante no processo de construção do conhecimento (CUNHA, 1996). Dessa forma, os estudantes passaram a desenvolver atividades envolvendo práticas de pesquisa que possibilitaram adquirir habilidades intelectuais para investigar, interpretar, discutir e construir o conhecimento sobre o planejamento e orçamento e as variáveis que o compõe, possibilitando a argumentar, estabelecer relações, analisar dados, refletir sobre os mesmo, comparar e avaliar os resultados e resolver situações problemas. O que acaba por desenvolver competências e atitudes que podem promover a autonomia (CONTRERAS, 2002).

O balanço da experiência revela que “quando o conteúdo é discutido, pesquisado e construído junto com os estudantes”, ou ainda “revelado ou desmistificado, com base em uma realidade concreta, vivenciada pelos mesmos”, o ensino passa a fazer sentido e, conforme os estudantes, “a aprendizagem flui”. A articulação entre teoria e prática envolvida na estratégia de ensino com pesquisa, passa a ser um processo inovador, não só na dimensão cognitiva, mas na capacidade de desenvolver no estudante “a motivação para trabalhar em grupo e aprender com o outro, mas também

a respeitar as diferenças e ouvir o outro.” A observação da realidade, a convivência com os sujeitos da pesquisa, frente aos problemas sociais (saúde, cultura e lazer) revelados na pesquisa, sensibilizaram os estudantes, que passaram a compreender que fazem parte dessa sociedade e que devem estar envolvidos com essas as questões sociais de forma solidária.

Toda essa experiência teve um impacto formativo na própria professora, já que implicou numa mudança de postura, de atitude nas formas de ser, fazer e pensar o processo pedagógico, implicando na reconfiguração de saberes e poderes instalados em diferentes espaços acadêmicos, conforme aponta Leite (1997). A seguir descreveremos o relato da experiência.

Relato Metacognitivo da Professora sobre a Experiência do Ensino com Pesquisa

A experiência de ensino com pesquisa, enquanto docente universitária na graduação repercutiu de forma surpreendente na nossa formação. Foi um processo de mudanças, no qual aprendemos com os alunos a construir o conhecimento disciplinar, trilhando caminhos de incertezas, de tensões. Experiência que transformam o ser e une as pessoas na busca de novas possibilidades e perspectivas, ilumina a sala de aula e transforma os conteúdos em fontes de conhecimentos e investigação que instrumentalizam e potencializam a reflexão e a crítica.

Essa prática educativa transformou o ambiente da sala de aula e o processo de ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo, nos fez refletir sobre os estudos realizados na disciplina “Docência Universitária” envolvendo os desafios contemporâneos do professor universitário, a formação

profissional do docente e do educando assim como as competências necessárias para formação profissional e pessoal, dentre outros. O conhecimento adquirido encorajou a mudar, a questionar nossas práticas pedagógicas, a romper com o *status quo* conservador, reproducionista e imobilizante instalado. Assim, nos lançamos na busca da transformação das nossas práticas cotidianas em sala e, através desta experiência inovadora na Disciplina Contabilidade Pública I, podemos também constatar que qualquer professor pode transformar o ensino na perspectiva de melhoria da sua qualidade. Nesse processo é necessário coragem para tomar a decisão de incorporar a dúvida e a incerteza nos seus procedimentos, ir à busca do conhecimento juntamente com os estudantes, mantendo-se aberto para o novo e acreditando ser isso possível e necessário, frente ao cenário de complexidade que envolve a docência universitária. Essa perspectiva incorpora o pensamento de Zabalza (2004) de que ensinar é uma tarefa complexa que exige um conhecimento acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino.

Neste sentido, essa experiência trouxe para a prática cotidiana em sala de aula inovações pedagógicas que transformaram a forma de ser e pensar como professora, conforme apontam Cunha (2004) e Lucarelli (2009). Nesse contexto, reconfiguram-se as relações entre os sujeitos, com o conhecimento, constroem-se novas competências, novos valores e rompe-se com a forma de poder estabelecida na sala de aula. Isso significa imergir na compreensão do processo de ensino-aprendizagem como um ambiente dialético e dialógico de onde emanam possibilidades de articulação entre a teoria e a prática, tal como se evidencia através do ensino com pesquisa.

A partir dessa experiência podemos perceber que ensino com pesquisa é capaz de motivar os estudantes para uma aprendizagem significativa. Quando desenvolvido em equipes e de forma colaborativa

contribui para o aperfeiçoamento das relações interpessoais, instalando o germen para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa na formação dos estudantes enquanto futuros profissionais/pesquisadores. Essa transformação da atitude de professores e estudantes influencia na mudança do paradigma estabelecido com bases no ensino tradicional e acadêmico, realizado distante da prática profissional e ensimesmado num campo de domínio dos saberes circunscrito ao poder do professor que se estabelece na forma de uma relação pedagógica de natureza transmissiva.

Essa modalidade de ensino, que produz rupturas com a prática tradicional, se assenta na ideia de integração dialética entre um pensar, sentir e agir que, por sua vez, potencializa os processos de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a se motivar, aprender a trabalhar em equipe e ultrapassa os limites da dimensão intelectual e cognitiva na direção de uma formação integral do ser humano.

O uso do ensino com pesquisa retira o professor universitário da condição de transmissor de verdades prontas e acabadas na medida em que possibilita uma parceria com o estudante no processo de construção do conhecimento. Um processo que demanda outras competências e habilidades do docente tais como: coordenar e orientar o desenvolvimento de ações investigativas; trabalhar relações interpessoais favorecendo a dinâmica grupal; desenvolver o espírito crítico e investigativo dos estudantes alicerçado na observação, comparação, análise sobre o fenômeno investigado que se encontra relacionado aos conteúdos do ensino e; incitando o pensamento reflexivo e investigativo nas atividades de aprendizagem.

Por fim, este relato evidencia uma experiência de ensino com pesquisa na universidade, através do qual são descritas mudanças nas formas de sentir, pensar e agir, no saber e fazer pedagógico. Mudanças

que surgem com as tentativas de rupturas com o ensino tradicional no enfrentamento a paradigmas culturalmente estabelecidos em busca de uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem que, muitas vezes, podem ser desenvolvido numa perspectiva dialética, envolvendo docente, discente e o conhecimento.

Referências

ANASTASIOU, Lea; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: UNIVELLE, 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champgnat, 2003.

BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite. **Formação de professores**: mediação didático-pedagógica e pensamento complexo. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

CARDOSO, Jorge Luiz; SOUZA, Marcos Antonio de; ALMEIDA, Lauro Brito. Perfil do contador na atualidade: um estudo exploratório. **BASE - Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, São Leopoldo, v. 3, n. 3, p. 275-284, 2007.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.

_____. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. *In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, 8., 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010.

_____. (Org.). **Pedagogia universitária:** perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: JM Editores, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

D'AVILA, Cristina. **Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios.** In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GONÇALVES, Antônio Carlos da Cunha. **Orçamento público brasileiro: suas origens, princípios norteadores e forma de execução.** **Jus Navigandi**, maio 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/14940/o-orcamento-publico-brasileiroixzz30qg82WUb>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

LEITE, Denise. **Inovação na universidade:** rupturas paradigmáticas e pesquisa em parceria. In: SEMINARIO LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN, 1997, Buenos Aires. Buenos Aires: UBA, 1997.

LUCARELLI, Elisa. **Práticas protagônicas e inovação em launiversidad.** In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Org.). **Docência universitária:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, BA: UEFS, 2009.

_____. **Teoría e práctica como innovación en docencia, investigación y actualización docente.** Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/UBA, 1994. (Serie Cuaderno de Investigación, n. 10).

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. **La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía.** Madrid: Editorial Síntesis, 2009.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas metodológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____; ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____; ALMEIDA Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção.** Campinas, SP: Papyrus, 1993.

POZO, Juan Ignacio. Aprender em la sociedade Del conocimiento. *In:* ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Pedagogia universitária e aprendizagem.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Traduzido por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, Sandra Regina. A pesquisa como norteadora da formação profissional na universidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v 24, n. 55, p. 224-245, abr./ago. 2013a.

_____. A pesquisa como princípio formativo: experiência em uma disciplina na pós-graduação. In: _____; SOARES, Ilma Fernandes; BARREIRO, Mariana Soledade (Org.). **Ensino para a autonomia**: inovando a formação profissional. Salvador: EDUNEB, 2013b.(Série Práxis e Docência Universitária, v. II).

_____; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: Edufba, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.



A interface blog no ensino de graduação em Enfermagem

**Suiane Costa Ferreira
Maria Olívia de Matos Oliveira**

A enfermagem brasileira nasceu atrelada ao modelo biomédico/hospitalar com característica mecanicista, individualista, especialista e curativista. Como resultado desse contexto histórico inicial, temos, ainda hoje, muitos cursos de graduação em enfermagem pautados em um currículo formal que favorece a fragmentação do saber, perpetuando a construção do conhecimento a partir de disciplinas fragmentadas, reproduzindo o modelo saber-fazer, sem processo de reflexão e articulação entre os conteúdos (KLETEMBERG; MANTOVANI; LACERDA, 2004).

O ensino na área da enfermagem tem apresentado dificuldades para transpor a maneira tradicional e técnica de produzir conhecimento para alcançar um ensino mais crítico e emancipatório, pois, lamentavelmente, as aulas ainda se restringem a momentos de exposição de conteúdos infundáveis ou oportunidade de “tira-dúvidas”, desconsiderando a educação como um ato comunicativo e perpetuando o significado da formação como

puro treino dos graduandos, o que desestimula o desenvolvimento de uma consciência crítica de si, do mundo e da prática profissional.

Segundo Gubert e Prado (2011) e Vasconcelos, Backes e Gue (2011), a configuração do ensino em disciplinas estanques, fragmentadas e descontextualizadas, é um obstáculo para que se consiga transpor o ensino tradicional na enfermagem voltado para o domínio de conteúdos meramente teórico-prático exigidos pelo mercado de trabalho e formar agentes inovadores e transformadores da realidade.

Modificar essa transmissão unidirecional e vertical do saber na sala de aula requer a criação de novas relações, baseadas em trocas interativas e dialógicas, em que não há saberes hierarquizados, mas uma construção coletiva.

Os conteúdos apresentados em sala de aula precisam ser reconstruídos e ressignificados pelos alunos, para que a partir disso, os mesmos construam novas representações próprias daqueles assuntos.

Nessa perspectiva, Silva (2010) afirma que a educação formal deve entrar em sintonia com uma nova modalidade comunicacional baseada na interatividade, onde comunicar não se resume a transmitir, pois quando há apenas a transmissão-assimilação do conhecimento perde-se a percepção do significado do conteúdo narrado, não havendo desenvolvimento da criatividade, criticidade nem autenticidade. E na sociedade contemporânea, esse diálogo coletivo pode ser potencializado pelo uso de tecnologias digitais.

A plasticidade da tecnologia digital possibilita a formação de redes que permitem aos sujeitos estarem simultaneamente em vários espaços, compartilhando sentidos, expressando suas singularidades, sendo criadores ou co-criadores de mensagens (SANTOS, 2010), aumentando o ambiente

de interação, extrapolando o limite de espaço-tempo da sala de aula, possibilitando processos colaborativos de construção do conhecimento e autorizando uma aprendizagem onde o aluno trilha seus próprios caminhos com base nos seus desejos e necessidades, concomitantemente, realizando trocas com seus pares.

Existem inúmeras tecnologias digitais que fazem parte de um conjunto de possíveis facilitadores e motivadores do processo de ensino-aprendizagem. Entre elas, há a interface blog que, segundo Coutinho e Bottentuit Júnior (2008), abriu a possibilidade de autoria e de construção social do conhecimento ao oportunizar o confronto de ideias e reflexões.

O blog configura-se como um espaço de encontro e instrumento de comunicação e, por isso, favorece a integração, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração, colaboração, exploração, experimentação, descoberta, em síntese promove o sentimento de pertença. É, ainda, um ambiente de fácil uso, portanto, não requer exigência de grandes conhecimentos técnicos para sua manipulação e pode ser acessado de qualquer computador conectado à Internet, além de possibilitar uma escrita coletiva.

A educação descontextualizada e limitada ao espaço-tempo da sala de aula que se processa em grande parte dos cursos de enfermagem dificulta a formação de um sujeito crítico-reflexivo. Contudo, a utilização da interface blog pode criar uma ambiência pedagógica que auxilie as aulas presenciais, tendo em vista sua formatação, acessibilidade e intensa troca de mensagens escritas que favorecem a comunicação e a produção real de significados. Diante dessas considerações, optou-se por utilizar o blog como estratégia pedagógica na disciplina presencial “Saúde do Adulto”, de um curso de graduação em enfermagem, e analisar suas potencialidades

para construção de uma aprendizagem apoiada no diálogo. Esse texto pretende compartilhar as reflexões sobre essa experiência.

O BLOG – aportes históricos e teóricos

Surgido no final dos anos 1990, o blog servia como um diário virtual que permitia o compartilhamento de pensamentos, relatos e reflexões pessoais, e exigia um conhecimento técnico de programação. Em 1999, foram criados os primeiros aplicativos e serviços de blog, como o Blogger do Google, por exemplo. Foram esses sistemas, gratuitos ou de baixo custo, que facilitaram a disseminação do seu uso, pois dispensavam conhecimento especializado, permitindo que qualquer pessoa pudesse ser um blogueiro, em outros termos, autor do blog.

Os blogs se caracterizam pelo microconteúdo, pois pequenas porções de textos (*posts*) são publicadas de cada vez, e pela atualização frequente, quase sempre diária, de forma que a mais recente publicação sempre estará visível no topo da página, explicitando data e hora da postagem (RECUERO, 2003).

As páginas textuais dos blogs podem ser acompanhadas por imagens, sons, vídeos entre outros, inseridos de uma maneira fácil. Possuem ainda uma série de ferramentas, a exemplo dos comentários, que possibilitam/facilitam a conversação, aqui entendida como o gênero mais básico da interação humana, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção para uma tarefa comum (RECUERO, 2003).

A ferramenta de comentários é uma das mais importantes para a discussão, troca de ideias e desenvolvimento da conversação no blog, pois permite que os blogs possam ser lidos e comentados por qualquer pessoa.

Amaral, Recuero e Montardo (2008) apontam os comentários como elementos significativos da cultura dos blogs, pois proporcionam dinamismo e constituem-se como ferramentas de interação social, visto que possibilitam a todos os usuários interagirem, construir diálogos, trocarem experiências e conhecimentos, desenvolvendo sua relação com o mundo mediada pela linguagem. A interação social, conforme Primo (2008), é caracterizada não apenas pelas mensagens trocadas e pelos interagentes que se encontram em um dado contexto (geográfico, social, político, temporal), mas também pelo relacionamento que existe entre eles.

As opiniões e comentários, dentro do blog e da própria Internet, criam trilhas hipertextuais, que se constituem em texto no formato digital, ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de links, que são constantemente modificados e trabalhados pelas pessoas que leem o texto. Cada internauta pode, portanto, observar as associações dos outros leitores e colocar também as suas. Trata-se, deste modo, de uma construção coletiva (RECUERO, 2003), na qual, mais do que traçar percursos pré-definidos, vai-se construindo conteúdo, abrindo-se espaços de negociação e reflexão.

Essa mobilidade e a facilidade de manipulação possibilitaram que os blogs se constituíssem em espaços de conversação em rede, ambiências de trocas e de construção de redes sociais.

Embora a maioria das tecnologias não tenha sido criada para simular conversações, Recuero (2003) afirma que as mesmas acabaram por serem utilizadas para esse fim, construindo ambientes interacionais

com elementos típicos da conversação oral, estabelecendo-se uma escrita oralizada.

A conversação nos blogs ocorre de maneira assíncrona, pois se estende no tempo e as interações não precisam acontecer em “tempo real”. Isso permite que os indivíduos que visitam o ambiente em momentos diferentes possam dar continuidade à conversação.

Por ser uma interface que possibilita a interação, a conversação, a hipertextualidade, o blog apresenta características técnicas que podem ser consideradas pedagógicas, embora não tenham sido criadas para fins educacionais, pois, possibilita a criação de um ambiente alternativo para a aprendizagem. A partir disso, surgiram os Edublogs, blogs que vinculam conteúdos criados com objetivo de apoiar o processo de ensino-aprendizagem em um contexto educativo.

Gomes (2005) defende que os edublogs podem ser utilizados como recurso instrucional de disponibilização de informação especializada por parte do educador, situação na qual o aluno assume posição relativamente passiva, limitando-se a leitura dos *posts* e eventualmente escrevendo algum comentário, ou pode ser utilizado como uma estratégia pedagógica, na qual o papel do aluno na criação e dinamização do blog se torna central e a interface pode ser utilizada como portfólio digital, espaço de intercâmbio e colaboração de ideias e informações, espaços de debate e de integração.

A partir dessa conceituação, percebe-se que incorporar simplesmente o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, sem superar a lógica da transmissão de conteúdos, ocasionará pouca ou nenhuma mudança qualitativa na educação.

Análise da experiência com a interface blog no ensino de enfermagem

Esta experiência se desenvolveu em uma disciplina de caráter profissionalizante intitulada “Saúde do Adulto”, em uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada no Recôncavo Baiano, no segundo semestre de 2012. Na matriz curricular do curso de enfermagem, essa disciplina responde pela maior carga teórica, computando 160h/aula (soma-se ainda outras 40h de prática hospitalar), distribuídas em dois encontros semanais de 5 h/aula.

A disciplina Saúde do Adulto possui como ementa “Estudar o cuidado de enfermagem sistematizado a clientes adultos internados em unidades de clínica médica, cirúrgica e unidade de terapia intensiva, considerando o perfil epidemiológico regional, abrangendo clientes com afecções agudas e crônicas transmissíveis e não transmissíveis assim como afecções agudas e crônicas críticas.” Objetiva preparar o aluno para atuar em unidades de cuidado ao paciente crítico como a emergência e a unidade de terapia intensiva.

A metodologia desenvolvida, em diferentes semestres, na disciplina era baseada em exposição dialogada, discussão de casos clínicos e leitura individual em classe e/ou extraclasse de artigos científicos. A avaliação incluía provas escritas, apresentação de seminário e atividades práticas desenvolvidas no ambiente hospitalar.

Contudo, a partir dessa experiência vivenciada pela docente, convivendo com um elevado índice de reprovação e diante do discurso de descontentamento dos alunos devido à sobrecarga de conteúdos teóricos que devem ser concluídos antes do início das atividades práticas, foi se

evidenciando a compreensão da necessidade de implementação de uma nova prática docente baseada no uso de um blog educativo nesta disciplina presencial.

No primeiro dia de aula foi realizada uma explanação sobre o cronograma e os conteúdos da disciplina, assim como as estratégias de ensino que vinham sendo utilizadas até aquele semestre, trazendo a proposta nova de implementação do blog na disciplina. Os estudantes foram bem receptivos à ideia, pois alguns já haviam utilizado esta interface na Internet, na busca por temas como entretenimento, esporte e beleza, e aqueles que nunca tinham visitado um blog, sentiram-se motivados com o uso da novidade tecnológica na disciplina.

A turma era composta por 54 estudantes, dos quais 96% (52) eram do sexo feminino, o que está intrinsecamente relacionado às características da profissão, e apresentava faixa etária média de 28 anos, variando entre 19 e 54 anos. Com relação ao uso do computador, 55% (28) faziam uso diariamente e 27% (14) entre duas a três vezes por semana. 92% (47) dos alunos afirmaram ter fácil acesso à Internet. Quanto ao local de acesso ao computador, 67% (40) informaram ser o domicílio, 10% o ambiente de trabalho e 10% a faculdade. 60% (44) dos alunos utilizavam o computador para assuntos acadêmicos, 23% (17) para o lazer e 12% (9) para assuntos profissionais.

Percebe-se que esses estudantes já utilizavam o computador e a Internet para resolver questões relacionadas à sua formação acadêmica, constituindo-se em um facilitador para o uso do blog no auxílio ao processo de ensino-aprendizagem.

No segundo encontro com a turma, foi ministrada uma aula teórico-prática direcionada para o uso do blog²⁸ no laboratório de informática da faculdade, para que os alunos pudessem manipular e se familiarizar com os diversos recursos da interface.

O blog foi criado pela professora, contudo, no momento em que ele foi apresentado aos alunos, sugestões que surgiram para mudança do seu *layout* foram discutidas e negociadas coletivamente.

À medida que os conteúdos programáticos da disciplina iam sendo discutidos em sala de aula, postagens relacionadas a esses temas também iam sendo publicadas no blog. Os alunos tinham liberdade para publicarem comentários, sugestões, reflexões, dúvidas, entre outros. Desse modo, o principal objetivo deste espaço virtual era ampliar os momentos de discussão e fomentar reflexões sobre a teoria trabalhada nas aulas e a prática profissional exercida pela enfermagem, dentro de um contexto humanizado.

Nesta Instituição de Ensino, os conteúdos teóricos e práticos da disciplina Saúde do Adulto são trabalhados por professores distintos, sendo um responsável pelo conteúdo teórico e outro pela prática, criando um hiato no processo de ensino-aprendizagem, pois durante o primeiro bimestre os alunos vivenciam discussões excessivamente teóricas, a fim de adquirirem conhecimentos indispensáveis para aplicá-los no segundo bimestre, durante a prática no hospital. Segundo Soares (2013), essa concepção de distanciamento entre teoria e prática baseia-se na racionalidade técnica, que hierarquiza esses elementos e coloca a teoria sempre antes da prática, ficando os estágios no final do currículo do curso de formação.

28 Endereço do blog da disciplina Saúde do Adulto, disponível para qualquer pessoa que utilize a Internet: <<http://www.saudedoadultoenfermagem.blogspot.com.br>>.

Almejando contribuir para a formação de enfermeiros com habilidades técnicas, mas também éticos, questionadores e autônomos, o desafio que se apresentava para a professora era o de fomentar a articulação entre a teoria e a prática, através da reflexão e interação entre alunos e professora, apesar dos entraves referidos anteriormente. Por isso, discutir questões técnicas e humanas no blog constituiu-se em mais uma tentativa de estimular a reflexão, o pensamento crítico e a tomada de posição frente às questões referentes ao cuidado humanizado, pois “é preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade.” (NASCIMENTO *et al.*, 2003, p. 448).

Ao longo do semestre as postagens no blog foram frequentes, totalizando 89 publicações entre julho e dezembro de 2012, com temáticas diversas. Dentre essas, cinco postagens surgiram a partir da iniciativa dos alunos abordando temas como divulgação de eventos científicos e discussão sobre patologias cardíacas.

O blog desenvolvido para apoiar a disciplina não possuía audiência restrita, podendo ser visitado e comentado por qualquer pessoa que possuísse acesso à Internet. Por isso, a frequência de visitação foi elevada, totalizando 7.200 acessos em seis meses. Como muitos alunos informaram ter divulgado o endereço do blog para estudantes de enfermagem de outras instituições de ensino, o público que foi atingido foi maior do que o imaginado inicialmente.

O blog recebeu visitas, em grande parte, do público brasileiro, mas também de pessoas de outros países como Bolívia, Argentina, França, Portugal, Estados Unidos, Moldávia, Alemanha, Ucrânia, Japão e Venezuela. Esses visitantes estrangeiros nunca publicaram nenhum comentário, mas os alunos sentiram-se motivados por estar escrevendo

assuntos na Internet que despertavam de algum modo, a atenção de pessoas tão distantes.

Embora o blog tenha recebido significativa visitação, a publicação de comentários pelos alunos se manteve oscilando entre média e baixa durante todo o semestre, variando entre 3 a 10 comentários por semana.

A publicação de comentários, menor do que a esperada, pode estar relacionada ao fato de 63% (32) dos alunos terem informado não possuir hábito de visitar blogs ao navegarem pela Internet ou a presença de estudantes com elevada faixa etária (acima dos 50 anos) na turma, que não fazem parte da geração tecnológica que nasceu em meio à avançada tecnologia digital. Portanto, as diferentes habilidades tecnológicas podem ter influenciado a participação na interface. Tentando minimizar esta situação, durante todo o semestre foi estimulada a participação no blog realizando atividades na sala de aula, individuais ou em grupo, que os estimulassem a refletir sobre o conteúdo discutido, criar associações com o cotidiano do profissional enfermeiro em uma emergência e publicá-los no blog, pois a docente acreditava que o ato de comentar uma ideia e reler posteriormente, envolveria os sujeitos num processo de introspecção do conhecimento e de construção de significados (PERES, 2006).

A despeito dessas tentativas, um percentual expressivo de estudantes (70%) não se motivou a participar da interface blog. Considerando a existência da cultura estudantil de investir mais nas atividades que são para nota, e consciente da importância para o desenvolvimento de diversas dimensões da pessoa do estudante da vivência no processo formativo de uma experiência com potencial de estimular o diálogo, a reflexão crítica, a integração pensar/sentir/agir e a autonomia, a docente resolveu transformar o blog em uma das estratégias de avaliação da disciplina.

Assim, foi estabelecido pela professora que a cada vinte dias, haveria a publicação de um *post* envolvendo uma temática discutida em sala de aula e que cada aluno deveria publicar um comentário, refletindo sobre a pergunta norteadora da postagem, que envolveria sempre uma articulação entre a teoria e a prática da enfermagem. Estas atividades no blog valeriam nota extra no semestre.

Após início da atividade, alguns alunos ainda não tinham clareza sobre os critérios de avaliação utilizados para atribuição de nota. A docente procurou esclarecer mais uma vez que os critérios utilizados seriam apenas a realização da publicação online no período determinado e a abordagem da reflexão do papel do enfermeiro dentro da temática discutida.

Como o blog não havia sido pensado inicialmente como metodologia de avaliação, os critérios utilizados foram vagos, o que evidencia a necessidade de aprofundar esses critérios de avaliação para que os mesmos assumam um caráter mais formativo, ou seja, além de orientar a atribuição de nota permita ao aluno realizar e aprofundar aprendizagens.

Visando potencializar o processo de aprendizagem, a docente publicava, na sequência da postagem dos estudantes, *feedbacks* às suas produções, oferecendo incentivos, elogios ou questionamentos que buscavam estabelecer um pensamento acerca do assunto e estimular a conversação, além de levar esses diálogos do blog para as discussões na sala de aula.

Outra ideia implementada para aproximar os alunos das aprendizagens oportunizadas pelo blog foi modificar o formato do seminário que também se constituía como uma das estratégias de avaliação da disciplina. Assim, após as apresentações orais dos seminários, cada grupo ficou responsável por criar uma postagem para publicação no blog, que deveria incluir os achados da pesquisa, mas também uma reflexão sobre

o papel do enfermeiro em cada contexto pesquisado, as possibilidades de mudança da realidade vivenciada e seus desafios, como explicitado abaixo.

Quando o indivíduo procura a unidade de saúde, o faz porque precisa de cuidados e isso não quer dizer que esse “cuidado” seja apenas os procedimentos técnicos. O profissional precisa voltar-se para o paciente, sempre no sentido de buscar compreendê-lo em sua totalidade, já que o paciente não se resume a sua patologia, é um ser humano que tem família, amigos, enfim, tem uma vida e merece respeito (ALUNO 10).

A ideia do holismo é se preocupar com o próximo, é essencial tanto para um enfermo quanto para um profissional. É preciso aprender a lidar com suas emoções, cuidar de si próprio, amadurecer. Ao se tornar profissional, precisa-se ouvir, conversar, entender e saber valorizar a importância de cada paciente, respeitar o direito que cada um tem, tentando enxergá-lo como um todo (ALUNO 20).

Fala-se muito desse olhar holístico, da atenção que devemos dar tanto ao paciente quanto aos seus familiares. Na faculdade, os professores estão sempre colocando esse ponto em questão e sabemos o quanto é importante saber avaliar o paciente levando em consideração não apenas o fator principal que o levou a unidade de saúde, mas ouvir as suas queixas que podem contribuir de alguma forma para um bom entendimento entre o profissional e o paciente. Na verdade, seria interessante se os alunos fossem avaliados também através deste olhar holístico para poder ver o outro da mesma forma, porque às vezes parece que são máquinas que estão sendo treinadas para cuidar, e não são vistos como seres humanos que também precisam de cuidados. Existem professores que sequer sabem o nome de seus alunos, essa avaliação holística na verdade seria a questão de prestar mais atenção, colocar a humanização em prática na sala de aula (ALUNO 33).

Para apreender o significado do aluno sobre essa experiência de utilizar o blog no processo de ensino-aprendizagem durante o semestre,

foi distribuído um questionário aberto entre os mesmos a fim de conhecer os sentimentos e opiniões acerca do uso do blog em apoio à disciplina presencial. Aqueles que desejaram participar não precisaram se identificar.

A análise das respostas ao questionário permitiu identificar três dimensões importantes da visão dos alunos acerca da experiência com o uso do blog na disciplina: concepção de blog, potencialidades do blog e desafios do uso do blog, que serão discutidas a seguir.

Concepção de blog

Os alunos apresentaram concepções distintas sobre a interface blog. Alguns a definiram como um diário pessoal, outros como meio de comunicação e outros como rede social, como ilustram os depoimentos:

Pra mim é uma página pessoal, como um diário pessoal (ALUNO 1).

É uma página na internet onde podemos expor nossas ideias (ALUNO 2).

A despeito das representações expressas sobre o blog pelos alunos, a concepção adotada na disciplina “Saúde do Adulto” apresenta características bastante distintas de um diário pessoal. Embora o blog seja uma forma de registro escrito que segue uma explícita organização cronológica, conforme Primo (2008), o diário pessoal se volta para o intrapessoal e tem como destinatário o próprio autor, enquanto o blog visa o interpessoal, o grupal. No caso da disciplina, a perspectiva adotada foi

a segunda, pois almejava constituir-se em um espaço público de troca, de encontro, e não um simples repositório dos conteúdos da área da saúde.

Esta percepção do blog como um diário virtual, portanto como espaço de registros de suas particularidades e “segredos”, pode ter contribuído para o diminuído uso da ferramenta de comentários pelos alunos, principalmente para os alunos mais retraídos. Por outro lado, se a vinculação ao diário foi feita pelos alunos que usufruíram da experiência, ela sugere que o blog estimulou um processo reflexivo, de olhar para si, de dar-se conta de suas percepções e sentimentos.

Esta prática pedagógica desejou expandir os momentos de conversa entre alunos e professora, mas para, além disso, desejou utilizar esses momentos de encontro para promover momentos de reflexão e de estímulo para uma aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo segundo Korthagen (2012), uma competência para crescer, investindo na sua capacidade de direcionarem sua própria aprendizagem, de estruturarem as suas próprias experiências e de construírem suas próprias teorias da prática.

O conceito de meio de comunicação também foi utilizado pelos alunos para designar um veículo para a difusão e compartilhamento das informações e ideias, como ilustra o depoimento:

É um meio de comunicação que pode ser compartilhado e avaliado por diversas pessoas (ALUNO 4).

Primo (2008) concorda com esta aceção dada pelo aluno 4. Quando os alunos passam a enxergar o blog como uma ferramenta de comunicação com a possibilidade de participação ativa neste processo comunicacional (avaliando, comentando, opinando, questionando etc), a aprendizagem

é vivenciada através das conexões das imagens, dos sons, dos textos nas postagens, das diversas sensações e afetividades experimentadas.

Esse grupo de pessoas interconectadas (alunos, professora, outros visitantes) acaba por se constituir em uma rede social, sendo esta outra concepção sobre o blog exposta pela maioria dos alunos.

É uma rede social que permite adquirir informações e expor opiniões (ALUNO 6).

O blog é uma meio dos alunos poderem se relacionar com todos (ALUNO 7).

Esse encontro de pessoas sempre existiu. Portanto, as redes sociais não são invenções da sociedade contemporânea, porém, o desenvolvimento tecnológico recente permitiu a sua emergência como forma dominante de organização social. “Exatamente como uma rede de computadores conecta máquinas, uma rede social conecta pessoas, instituições e suporta redes sociais” (RECUERO, 2003, p. 94).

Para construir uma rede social no blog, precisava haver interatividade e esta foi observada na medida em que as pessoas dialogavam através dos comentários publicados.

Potencialidades do blog

Sobre as potencialidades do blog ao longo do semestre acadêmico, os alunos destacaram que ele promoveu a melhoria do relacionamento aluno/professor e o auxílio na formação do profissional enfermeiro ampliando

os momentos de reflexões e diálogos extraclasse, auxiliado pelo tipo de linguagem utilizada no blog, como descrito abaixo.

A linguagem que é usada nas postagens de forma resumida facilita a compreensão do assunto (ALUNO 8).

Além disso, os alunos conseguiram perceber o blog não só como um local para aquisição de informações, mas também como um local para livre participação e expressão.

A conversa no blog fica muito mais interessante, o aluno se sente com liberdade para se expressar (ALUNO 10).

No ensino tradicional, o professor dá comunicados que os alunos pacientemente, recebem e reproduzem. É uma forma unidirecional e acumulativa de educar e, essencialmente, contrária a comunicação, ao diálogo. Essa postura anula o poder criador dos educandos e garante menos possibilidades de desenvolver a consciência crítica que resultaria na inserção dos alunos no mundo, como sujeitos ativos e transformadores.

Freire (1996) destaca a importância do diálogo na educação, pois induz a tomada de consciência decorrente do ato de pensar juntos, de trocar ideias, dialogando, criticando, sendo criticado. Contudo, essa aprendizagem dialógica requer mudança da postura do professor, numa transição da lógica de distribuição para a lógica da comunicação.

O diálogo verdadeiro, interativo, deve acontecer no encontro face a face dos sujeitos na sala de aula, mas ancorando-se nas novas interfaces tecnológicas, pode também se realizar nos ambientes virtuais, mantendo-

se toda a sua potencialidade. Por isso, o blog ao ampliar os espaços de comunicação, numa perspectiva construtivista, constitui-se em uma prática inovadora, que induz mudanças positivas no professor e nos alunos.

Os cursos de graduação em enfermagem precisam promover espaços de diálogo, sejam eles na própria sala de aula ou em ambientes virtuais, pois sem diálogo, sem comunicação não há educação, nem o conhecimento, nem o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo do sujeito.

O blog facilitou a compreensão de alguns assuntos que não ficaram tão claros na sala de aula e por meio dele ficou mais prazeroso o aprendizado (ALUNO 12).

O blog despertou nossa curiosidade (...) mesmo com o fim do semestre espero que as informações continuem sendo divididas conosco (ALUNO 1).

Foi muito importante usar o blog, porque o aluno aprende de forma diferente (...) através do uso do blog a gente tem tempo para escrever, apagar, refletir e escolher a melhor resposta (ALUNO 7).

A curiosidade e o desejo de descobrir o mundo estimula o anseio pelo saber, o que acaba despertando no aluno a vontade de investigar, de aprender a aprender. Freire (1996) vê a curiosidade como inquietação indagadora, como uma inclinação ao desvelamento de algo e, por isso, ressalta que o conhecimento exige uma presença curiosa da pessoa diante do mundo.

Os diálogos que se desenvolveram nos espaços de comentários do blog não podiam estar descontextualizados da realidade dos sujeitos envolvidos, nem desconsiderar seus saberes trazidos para a sala de aula, buscando-se dessa forma evitar que viessem a reproduzir, no momento do cuidar, atitudes unilaterais e autoritárias recorrentes no ambiente presencial da sala de aula.

O blog foi bastante positivo, pois favoreceu o processo de ensino-aprendizado, e o conteúdo divulgado no meio virtual estava interligado com a nossa vida cotidiana (ALUNO 5).

A utilização do blog na disciplina desejou alcançar uma aprendizagem dialógica, mesmo que fora da sala de aula, dando centralidade às interações interpessoais a partir de discussões sobre inúmeras patologias que, por vezes, se constituíam em um verdadeiro mosaico de informações nos quais os alunos não se reconheciam e não se identificavam com as temáticas discutidas. Assim, a professora na sala de aula e no ambiente virtual, através do diálogo problematizador, procurou levantar questionamentos sobre situações problemas no intuito de fazer com que a turma pensasse, analisasse a si e sua posição no mundo, refletisse acerca das questões ligadas à sua realidade, a sua profissão e ao contexto social em que vivem.

A heterogeneidade da turma, seus diferentes ritmos, experiências, contextos familiares, valores e suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos precisam ser considerados no estabelecimento do diálogo entre os sujeitos e no processo de cuidar, dando a sustentação para “ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, de estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a construir a base que possibilitará novas aprendizagens” (REGO, 1995, p. 108).

Outra característica inerente à interface blog relaciona-se ao conceito de desterritorialização, entendido como a saída de um suposto território, que pressupõe uma reterritorialização, o movimento da construção de um novo território (DELEUZE; GUATTARI, 1997). E o território, nesse contexto, é entendido como um território informacional, onde o usuário controla o que entra e sai na sua fronteira informacional. Trata-se de um território invisível, constituído na intersecção do espaço físico com o eletrônico.

Foi ótima a ideia do blog, pois dá para participar da discussão de um mesmo assunto com diversas pessoas mesmo a distância (ALUNO 1).

Na sala de aula os alunos convivem com muitas pessoas ao mesmo tempo, delimitadas por um espaço físico. Contudo, isso não garante a participação de todos e acaba-se por ter múltiplas conversas na sala de aula dentro de subgrupos, e o saber se torna fragmentado. No blog, o aluno tem a possibilidade de interagir com muitas pessoas, seja o professor, os colegas de classe ou qualquer outro participante, escrevendo e sendo lido, sem sobreposições de falas, sem limites geográficos nem temporais. Essa desterritorialização proporcionada pela rede faz com que os sujeitos naveguem por diferentes lugares, apagando-se as fronteiras e tornando ilimitadas as possibilidades.

Bem melhor para compreender algumas coisas e o bom é que quando queremos tirar uma dúvida é só voltar no blog (ALUNO 3).

A conversação assíncrona, característica do blog, permitiu que os alunos visitassem o ambiente em momentos diferentes e pudessem

dar continuidade à conversação. Firmou-se assim, a pedagogia centrada no estímulo à decisão e à responsabilidade do aluno, pois cabia a ele decidir o caminho a trilhar no hipertexto que se formou. Desse modo, a desterritorialização e a assincronia fazem com que o aprendizado não se restrinja ao tempo e espaço da sala de aula.

A ocorrência da conversa no ambiente virtual pode proporcionar ao aluno retraído uma maior liberdade de conversação visto que o mesmo não se vê obrigado a encarar seu interlocutor. Essa conversa não presencial pode ainda ser realizada por alunos que permanecem anônimos no blog, pois não se sentem à vontade para se identificarem, escolhendo livremente participar das discussões e reflexões, não ganhando a pontuação extra da disciplina. Esse contexto também foi destacado conforme o aluno abaixo.

Muitas vezes em sala de aula temos vergonha, timidez, para expressar nossa opinião e no blog pude me expressar melhor (ALUNO 3).

O fato de não haver a necessidade de estar frente a frente com seus colegas de classe ou professora para dialogar no blog, pode fazer com que os participantes da discussão se dispam de quaisquer referências de hierarquia ou de constrangimento e se valham, apenas, de seu potencial argumentativo para expressarem suas opiniões. Nesse sentido, Maia (2002, p. 55) defende que

[...] se a discussão acontece em um ambiente livre de medo, de intimidação e da possibilidade de ridículo, uma variedade maior de pontos de vista pode ser expressa. A força do melhor argumento, que não guarda relação com o papel social dos participantes, tem maior chance de se impor num fórum público virtual.

Todo esse ambiente favorável construído no blog para auxiliar os alunos a interagirem e buscarem ser mais ativos nos seus processos de aprendizagem não se restringiu apenas a disciplina Saúde do Adulto, pois os alunos comentavam que as discussões no blog estavam ajudando outras disciplinas profissionalizantes da matriz curricular, o que explicita um processo mais contínuo pela busca do conhecimento e da formação profissional mais crítico, autônomo, ético.

A autonomia no contexto educativo deve ser pensada enquanto meio para que ocorra a construção do conhecimento numa perspectiva de autoria, decorrente das várias decisões que vão sendo tomadas dentro do processo de ensino-aprendizagem, que repercutirão na formação de sujeitos mais emancipados, autoconfiantes e empoderados.

Eu nem sabia que existia blog (...) através dele aprendi a associar melhor a fisiopatologia de algumas doenças e também usei esse novo conhecimento para outras matérias (ALUNO 9).

Esse processo contínuo, colaborativo, dialogado, construído nos comentários do blog, possibilitou a construção de relacionamentos sociais e o fortalecimento da sensação de pertencimento ao grupo, o que influenciou na maior participação dos alunos nas discussões presenciais ao fim do semestre e uma maior aproximação entre professora e alunos.

A relação entre aluno-aluno melhorou muito, pois aumentou nossa comunicação. Entre aluno-professora foi muito boa, pois ela proporcionou um grande espaço para que nos sentíssemos a vontade para perguntar, esclarecer nossas dúvidas (ALUNO 4).

A aprendizagem não pode ser caracterizada como um processo solitário, mas sim de compartilhamento, pois “enquanto relação democrática o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (FREIRE, 1996, p. 100). Percebemos assim a importância desse sentimento gerado nos alunos de aproximação entre todos os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizado, gerando interações entre pares, horizontalizando o diálogo, criando relações mais estáveis.

Com o blog, alguns alunos tiveram a sensação de que a professora esteve mais disponível neste semestre, mais facilmente ao alcance, pois devido à quebra da simultaneidade espaço-temporal, não foi mais preciso esperar até a próxima aula para conversar, tirar dúvidas, gerando o efeito de proximidade.

A professora esteve sempre disposta para esclarecer dúvidas e trocar informações, sempre tudo muito rápido (ALUNO 17).

Boeira (2011) destaca que o processo de ensino-aprendizado depende primeiramente do contato social entre os estudantes e o professor, sendo que a linguagem desempenha papel fundamental nesse processo de interrelação, pois é através da linguagem, do diálogo, que os estudantes e o professor se relacionam uns com os outros.

Só me comuniquei com a professora nos corredores da faculdade ou nos comentários do blog. Na sala de aula eu apenas ouvia e aprendia coisas que deixei passar no semestre anterior (ALUNO 19).

Neste depoimento do aluno nota-se que o ambiente do blog constituiu-se em um canal de comunicação legitimado, porém se faz importante melhorar o relacionamento na sala de aula (presencial), pois não se deve estimular a postura passiva dos alunos, com vistas a acomodar o sujeito nesse processo que lhe rouba a voz e a consciência. Por isso, ao longo do semestre, os alunos que se limitavam à escrita no blog, foram sendo estimulados à interagir presencialmente, sendo questionados durante a aula ou através de conversas particulares com a professora.

Furlani (2004) aponta que as relações que os estudantes desenvolvem na universidade com o conhecimento, com o professor, com os colegas, podem provocar alterações no olhar de cada um sobre a profissão, sobre o ensino, sobre a educação, sobre o futuro e sobre si mesmos, construindo olhares e ações, no hoje, no estar-sendo.

A utilização do blog propiciou a ampliação da capacidade de reflexão dos alunos por meio do estímulo ao contraste entre as próprias ideias e a dos outros sujeitos.

O fato de no blog haver links para artigos científicos e espaços para discussão dos mesmos contribuiu muito, pois amadureceu nossa visão sobre diversos assuntos (ALUNO 3).

As postagens ajudaram a nossa reflexão crítica sobre os assuntos expostos, principalmente pelas perguntas que fez com que fossemos estimulados a questionar, a buscar uma resposta, uma alternativa (...) as perguntas feitas no blog me levaram a pensar sobre ações que poderiam ser tomadas no dia a dia (ALUNO 7).

Percebemos que o estímulo à reflexão pode ser desenvolvido na sala de aula, mas também nos espaços virtuais, nas disciplinas básicas ou em

disciplinas profissionalizantes como a Saúde do Adulto. Esse estímulo à reflexão crítica sobre a educação e a formação dos jovens carrega uma grande relevância, pois a sociedade vigente não tem como prioridade a inclusão e a justiça social, logo, uma formação para a cidadania (ARAÚJO, 2009) e os alunos acabam, muitas vezes, sendo formados como técnicos habilidosos para repetir uma ação mecânica com destreza e segurança, quando deveriam ser formados para

[...] articular saberes em face dos problemas encontrados em seu trabalho, atuar criticamente, evidenciando autonomia e responsabilidade, tendo visão de conjunto, lançando proposições novas, não só no e/pelo seu espaço de trabalho, mas também em todas as esferas sociais em que atua como cidadão. Isso é inevitável, visto que tal processo de formação fundamenta-se na construção de identidades sociais, envolvendo o indivíduo como um todo e, assim, atinge seu ser rompendo então com as delimitações impostas pelo mero fazer (DESAULNIERS, 1997, p. 57).

Freire (1996) pensa a formação para a ação no mundo, e por isso é tão importante estimular a reflexão crítica da realidade na qual os alunos estão inseridos, em todos os momentos vividos na universidade.

Desafios da experiência com o blog

Um dos desafios vivenciados nesta experiência foi o perfil heterogêneo da turma no que diz respeito à habilidade de manipular as tecnologias de informação e comunicação. Simões e Gouveia (2008) alertam que, ao utilizar o blog no processo de ensino-aprendizagem, deve-se ter cuidado em formular um perfil generalista de comportamento de um

determinado grupo, pois tendemos a assumir que os sujeitos membros da geração que nasceram em meio à avançada tecnologia digital possuem as mesmas habilidades tecnológicas sofisticadas, pelo simples fato de terem crescido nessa sociedade na qual o acesso à Internet é ubíquo.

O blog serviu para eu entender melhor o que era dado em sala de aula, mas sempre que acessava tentava participar da discussão, mas meus comentários não apareciam nas postagens (ALUNO 19).

É imprescindível para o educador, que deseja agregar à sua prática o uso das tecnologias digitais, não esquecer que existem outras variáveis determinantes para as habilidades tecnológicas dos educandos, como a classe social, já que o acesso à Internet e às tecnologias avançadas não é, obviamente, o mesmo para os jovens de meios sociais economicamente desfavorecidos que para os jovens de classes média e alta.

Como anunciado anteriormente, no começo do semestre foi realizada uma única aula teórico-prática para aproximar os alunos do blog, na tentativa de melhor habilitar os alunos na manipulação da interface. Ao fim da experiência, percebeu-se que este momento deveria ter sido repetido outras vezes a fim de suprir essas deficiências dos alunos e diminuir a desmotivação dos mesmos na participação das discussões.

Outro desafio a ser destacado nesta experiência relaciona-se diretamente à presença de alunos bastante desmotivados com o curso, não tendo nenhuma relação com a implementação do blog na disciplina.

Fora da academia existem determinantes estruturais da sociedade que discriminam os grupos sociais, excluindo alguns sujeitos de determinados cursos, turnos ou instituições, ou fazendo com que curse

não o que lhes interessa, mas o que lhes é possível, em consequência de sua condição econômica e de seu capital cultural (FURLANI, 2004). Assim, têm-se muitos estudantes de enfermagem que não desejam realizar o curso, mas devido à perspectiva de um mercado de trabalho favorável decidem por fazê-lo. Desse modo, estes alunos desmotivados com o curso não participaram das discussões em sala de aula e nem no blog ao longo do semestre, apesar dos esforços empreendidos pela docente.

A turma era composta ainda por um grande quantitativo de estudantes que trabalham no turno oposto ao da faculdade, ou mesmo em esquema de plantão, para garantirem seu sustento e/ou da sua família, culminando em momentos de ausência ao longo do semestre. Esta falta de tempo para se dedicar à sua formação profissional acabou por influenciar também a participação no blog.

Gostei muito da experiência, pena que não pude participar mais efetivamente, pois não tinha tempo pra fazer os comentários desejados [...], mas quando posso dou uma lida nas postagens (ALUNO 21).

O tempo escasso e a sobrecarga de atividades não se restringiram somente aos alunos. O professor também precisa lidar com essas dificuldades para manter o blog atualizado e atrativo, pois a manutenção das postagens demanda tempo para a leitura de assuntos diversificados, seleção do material a ser divulgado, escrita reflexiva, respostas aos comentários, entre outros. Desse modo, o educador precisa ter consciência dessa demanda para não abandonar a sua estratégia pedagógica ao longo do caminho, tendo bem definido seu projeto de formação profissional numa perspectiva emancipatória, no qual investe para que o aluno desenvolva competências metacognitivas e habilidades técnicas para atuar diante dos

problemas inesperados do seu cotidiano profissional. Além disso, faz-se necessária ainda a existência de um projeto institucional que articule o trabalho do professor ao uso destas tecnologias, criando suporte para melhoria dos materiais didáticos adaptados à linguagem multimidiática entre outros.

Também se configurou como desafio da experiência a dificuldade de escrita autoral consistente em decorrência de uma educação escolar bancária, baseada na reprodução acrítica. Ao longo do semestre, foi percebido que alguns alunos apresentavam postagens com ideias sem clareza, com erros gramaticais e ortográficos ou mesmo cópias de pequenos trechos de outros autores como se fossem ideias próprias.

Bisol (2010) afirma que a escrita no blog impõe um sujeitamento à estrutura mais rígida da língua escrita, o que acabou por ficar evidente através da dificuldade apresentada por alguns alunos na realização de atividades de reflexão e escrita no blog.

Algumas pessoas acham que escrever é mais fácil do que falar. Eu acho o contrário. Ao escrever nós devemos ser extremamente claros, muito mais do que se estivéssemos apenas falando (ALUNO 13).

Muitos estudantes universitários têm medo de escrever, pois são cobrados a possuírem uma postura diferenciada, com escrita impecável, somando-se à inexistência do hábito da leitura, importante para o desenvolvimento da habilidade de escrita. Desse modo, a cada dificuldade de escrita apresentada ao longo do semestre, a cada ideia sem clareza, ou a cada texto copiado de outro autor, procurou-se através de questionamentos, conduzi-los a novos momentos de ponderação e de associação, para que uma escrita mais autêntica pudesse ser estabelecida.

Um bacharel em enfermagem precisa possuir conhecimentos científicos e destreza técnica para atuar, mas também precisa ser um sujeito com consciência crítica, político, ético, autônomo, dialógico e humanizado.

A construção do blog na disciplina presencial Saúde do Adulto foi uma tentativa de melhorar a prática pedagógica que já vinha sendo utilizada na disciplina, permitindo ampliar os momentos de diálogo. Por isso, houve a preocupação de estabelecer, no ambiente virtual, discussões que abarcassem reflexões sobre a sociedade atual, as principais patologias apresentadas pelo sujeito adulto em estado crítico e o cuidado implementado, a formação profissional, a autonomia do enfermeiro, a humanização das relações, entre outros.

A docente acreditava que para superar as dificuldades vivenciadas na disciplina precisava mudar a metodologia utilizada, incluindo o uso da tecnologia, mas também a sua postura em sala de aula constituindo-se em uma promotora da efervescência do conhecimento e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, com vistas a contribuir para a formação de sujeitos capazes de resolverem os problemas inusitados que surgem no cotidiano do seu fazer profissional, com autonomia e criticidade.

As impressões dos alunos sobre esta prática apontaram possibilidades e desafios no uso do blog educacional. Com relação às possibilidades, destacou-se a liberdade para a livre expressão, aproximação entre alunos e professora, a desterritorialização que oportunizou o aprendizado sem fronteiras geográficas ou temporais, a possibilidade de aquisição de conhecimento com liberdade para o questionamento e a autorreflexão. Os desafios apontados tiveram forte relação com a educação bancária, ainda tão presente na formação do enfermeiro, a acomodação dos alunos em apenas ouvir os discursos do professor, com a falta de estímulo, tempo e

habilidade para manipular a interface e estabelecer conversação através da escrita.

A prática inovadora do uso do blog na disciplina Saúde do Adulto possibilitou compreender que o diálogo e a aproximação com os alunos exigem mudanças, nem sempre fáceis, de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e que, mesmo apoiando-se em novas tecnologias, é fundamental que essa inserção seja acompanhada de uma reflexão ampla e contínua de como seu uso poderá efetivamente desafiar as estruturas educacionais rígidas e inflexíveis do ensino na enfermagem em vez de reforçá-las.

É importante destacar que a docente que desenvolveu esta prática é uma bacharel em enfermagem, formada dentro dos moldes da educação bancária, fragmentada e descontextualizada, e que passou a lecionar sem possuir formação pedagógica para tal, descobrindo por desejo próprio os caminhos de uma aprendizagem dialógica e significativa. Ao longo do semestre, nas aulas presenciais ou nas discussões no blog, a professora buscou estabelecer interações dialógicas com a turma, aproximando-os, tentando fazer com que se reconhecessem e se validassem, durante o processo de ensino-aprendizagem.

O blog não é a solução para resolver todos os problemas nos cursos de enfermagem, mas constitui-se em uma estratégia pedagógica importante a ser considerada dentro do processo de formação dos enfermeiros, pois o seu uso, apoiado numa educação dialógica e problematizadora, consegue expandir os momentos de interação, construir redes de aprendizagem e possibilitar a maior aproximação entre alunos e professores, estimulando a busca pelo conhecimento através da comunicação.

Referências

AMARAL, A.; RECUERO, R.; MONTARDO, S. P. **Blogs**: mapeando um objeto. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 6., 2008, Niterói. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2008.

ARAÚJO, M. C. M. U. **Potencialidades do uso do blog em educação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

BISOL, C. A. Ciberespaço: terceiro elemento na relação ensinante/aprendente. *In*: VALENTINI, C. B.; SOARES, S. E. M (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais** [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

BOEIRA, A. F. **A linguagem em blog educativo e o processo de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

COUTINHO, C. M. P; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. As ferramentas da Web 2.0 no apoio à tutoria na formação em e-learning. *In*: ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EM EDUCATION - AFIRSE, 2008, Lisboa. **Actas...** Lisboa: AFIRSE, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1997. v. 5.

DESAULNIERS, J. B. R. Formação, competência e cidadania. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 51-63, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, L. M. T. A parceria e a aproximação na relação professor-aluno na universidade. *In*: ALMEIDA, R. L; PLACCO, V. M. N. S. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. *In*: SIMPÓSIO

INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 7., 2005, Leiria. **Actas...** Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 2005.

GUBERT, E.; PRADO, M. L. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Rev. Eletr. Enf. [Internet]**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 285-295, abr./jun. 2011.

KLETEMBERG, D. F; MANTOVANI, M. F; LACERDA, M. R. Entre a teoria e as práticas de cuidar: que caminho trilhar? **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 9, n.1, p. 94-99, 2004.

KORTHAGEN, F. A. J. A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 36, p. 141-158, 2012.

MAIA, R. Redes cívicas e Internet: do ambiente informativo denso às condições da deliberação pública. In: EISENBERG, J.; CEPIK, M. (Org.). **Internet e política: teoria e prática da democracia eletrônica**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

NASCIMENTO, E. S. *et al.* Formação por competência do enfermeiro: alternância teoria-prática, profissionalização e pensamento complexo. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, DF, v. 56, n. 4, p. 447-452, jul./ago. 2003.

PERES, P. Edublogs como mediadores de processos educativos. **Prisma.com**, Porto, n. 3, p. 189-199, 2006.

PRIMO, A. Os blogs não são diários pessoais online: matriz para tipificação da blogosfera. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 1, n. 36, p. 122-128, 2008.

RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, E. O. dos. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Org.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SIMÕES, L.; GOUVEIA, L. Geração Net, Web 2.0 e ensino superior. *In*: FREITAS, E.; TUNA, S. (Org.). *Novos mídia, novas gerações, novas formas de comunicar*. Porto: Edições UFP, 2008. (Cadernos de Estudos Mediáticos, n. 6, edição especial).

SOARES, S. R. A pesquisa como princípio formativo: experiência em uma disciplina na pós-graduação. *In*: _____; SOARES, Ilma Fernandes; BARREIRO, Mariana Soledade (Org.). **Ensino para a autonomia**: inovando a formação profissional. Salvador: EDUNEB, 2013b. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 2).

VASCONCELOS, C. M. da C. B.; BACKES, V. M. S.; GUE, J. M. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. **Enfermería Global**, Murcia, v. 10, n. 3, p. 96-117, Jul. 2011.



Sobre as Organizadoras da Série

Sandra Regina Soares

Pós-doutora em Pedagogia Universitária pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Educação pela *Université de Sherbrooke (Quebec/Canada)*. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculada ao Departamento de Educação, Campus I, e ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc).

ssoares@uneb.br

Camila de Souza Figueiredo

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão e graduada em Pedagogia (UNEB). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e Gerente de Gestão de Currículo Acadêmico da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UNEB.

csfigueiredo@uneb.br

Sobre os Autores

Anahí Mastachi

Professora Adjunta do Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

anahivm@hotmail.com

Carolina Roni

Ayudante de Primera, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

carolinaroni@gmail.com

Dionei de Souza Lessa

Mestre em Contabilidade pelo Centro de Pesquisa e Pós-graduação Visconde de Cairu (Salvador, BA). Especialista em Auditoria pela Fundação Visconde de Cairu. Graduada em Ciências Contábeis pela Fundação Visconde de Cairu e em Administração pela Faculdade Batista Brasileira. Professora do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

dioneilessa@hotmail.com

Fabrcio Oliveira da Silva

Doutorando em Educao do Programa de P3s-gradua3o em Educao e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Mestre em Filologia e Lngua Portuguesa pela Universidade de So Paulo (USP). Especialista em Linguística Aplicada Ao Ensino de Lngua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Licenciado em Letras Vernáculas pela UEFS. Professor Auxiliar Nível B, do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), UNEB, Campus XVI, Irecê. Membro do grupo de pesquisa Diverso, vinculado a linha 2 do Programa de P3s-gradua3o em Educao e Contemporaneidade da UNEB do grupo de pesquisa em Educao, Forma3o de Professores e Contemporaneidade, vinculado ao DCHT, Campus XVI.

faolis@uol.com.br

Hildália Fernandes

Mestre em Educao e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professora no curso Pedagogia na Faculdade D. Pedro II (Salvador, BA).

hildaliafernandes@hotmail.com.

Jackeline P. Amor Divino

Mestre em Educao e Contemporaneidade e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora convidada da Faculdade D. Pedro II.

jackelinedivino@gmail.com

Joseni Meira Reis

Professora de História da Educação, Campus XII, Guanambi, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Pedagogia. Membro do grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão (NEPE) e ao grupo de estudos e pesquisas em Cultura Escrita (FAE-UFMG).

jpreis@uneb.br

Magnaldo Santos

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciatura e bacharelado em Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor convidado do curso de Pedagogia da Faculdade D. Pedro II (Salvador, BA).

magno.ssa.ba@gmail.com

Maria Olívia de Matos Oliveira

Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa pela Universidad Autonoma de Barcelona. Docente na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB) e no Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento.

oliviamattos@terra.com.br

Minervina Joseli Espíndola Reis

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CESJF). Professora Adjunta do Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X, Teixeira de Freitas. Atua nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras Vernáculas. Ministra os componentes curriculares História da Educação; História da Educação Brasileira; Políticas Públicas Educacionais; Currículo e Práticas Pedagógicas I e II.

mjereis@yahoo.com.br

Sílvia Luiza Almeida Correia

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Contabilidade pelo Centro de Pesquisa e Pós-graduação Visconde de Cairu (Salvador, BA). Graduada em Ciências Contábeis pela UNEB. Professora do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

slacorreia@hotmail.com

Solange Martins Oliveira Magalhães

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação (UFG).

solufg@hotmail.com

Suiane Costa Ferreira

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Enfermeira especialista em Terapia Intensiva pela UNEB. Graduada em Enfermagem. Docente da Graduação e Pós-graduação sob a forma de Residência Multiprofissional do Núcleo UTI (UNEB).

suif@ig.com.br

Teresita Orlando

Chefe de Trabalhos Práticos do Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

tere_sita_8993@hotmail.com



Formato: 150 x 210 mm
Tipografia: Times New Roman
Papel Miolo: Pólen Soft, 80 g/m²
Papel Capa: Cartão Supremo, 250 g/m²
Impressão: outubro / 2014