

Série
Práxis e
Docência
Universitária

Volume II

ENSINO PARA A AUTONOMIA
inovando a formação profissional



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Lourivaldo Valentim da Silva
Reitor

Maria Nadja Nunes Bittencourt
Diretora da Editora

Conselho Editorial

Atson Carlos de Souza Fernandes
Jose Bites de Carvalho
José Cláudio Rocha
Liege Maria Sitja Fornari
Ligia Pellon de Lima Bulhões
Luiz Carlos dos Santos
Narcimária do Patrocínio Luz
Sandra Regina Soares
Wilson Roberto de Mattos

Suplentes

Diego Gervásio Frías Suarez
Gilmar Ferreira Alves
Juracy Marques dos Santos
Leliana de Souza
Mariângela Vieira Lopes
Miguel Cerqueira dos Santos
Valdélío Santos Silva

Volume II

Comitê Científico

Sandra Regina Soares Fernandes
Ilma Maria Fernandes Soares
Mariana Soledade Barreiro
Édiva de Sousa Martins

Pareceristas *ad hoc*

Álvaro Lima Machado
Ana Cristina Castro do Lago
Ana Maria Iorio Dias
Antenor Rita Gomes
Beatriz Maria B. Atrib Zanchet
Bernadete de Souza Porto
Denise Vieira da Silva Lemos
Elisa Prestes Massena
Flavia Vieira
Katia Maria da Cruz Ramos
Mari Margarete dos Santos Forster
Maria das Graças Auxiliadora Fidelis
Barboza
Maria Socorro Lucena Lima
Marinalva Lopes Ribeiro
Nilma Margarida de Castro Crusoé
Vania Chaigar

Sandra Regina Soares
Ilma Maria Fernandes Soares
Mariana Soledade Barreiro
(Organizadoras)

Série Práxis e Docência Universitária
Volume II

ENSINO PARA A AUTONOMIA inovando a formação profissional

EDUNEB
Salvador
2013

© 2013 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da UNEB.

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 2013.

Ficha Técnica

Coordenação Editorial

Ricardo Baroud

Coordenação de Design

Sidney Silva

Revisão

Nadja Nunes

Editoração Eletrônica

CVY - Consultoria e Empreendimentos LTDA

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB

Ensino para a autonomia: inovando a formação profissional / Organizado por Sandra Regina Soares; Ilma Fernandes Soares; Mariana Soledade Barreiro . – Salvador: EDUNEB, 2013.

284p. - (Série Práxis e docência universitária, v.2)

ISBN 9788578872144

Contém referências.

1. Ensino superior. 2. Professores universitários - Formação. 3. Inovações educacionais. 4. Prática de ensino. I. Soares, Ilma Fernandes. II. Barreiro, Mariana Soledade.

CDD: 378



Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-5342

eduneb.editora@gmail.com - editora@listas.uneb.br - www.eduneb.uneb.br

Sumário

Apresentação da Série	7
Apresentação do Volume II	11
A pesquisa como princípio formativo: experiência em uma disciplina na pós-graduação	23
Sandra Regina Soares	
O desenvolvimento da leitura crítica na educação superior: relato de experiência	53
Graziela Giusti Pachane	
Pedagogía de la experiencia en la universidad: una apuesta por el espacio de lo posible en la formación para la autonomía en la profesión docente	93
Manuel Jiménez Raya	
Formação de professores numa perspectiva crítica e criadora ou quando a leitura reinventa a ação pedagógica	131
Maria Jucilene Lima Ferreira	
Práticas avaliativas inovadoras: autoavaliação e portfólio contribuindo para a qualificação da docência	163
Avelar Luiz Bastos Mutim, Carmen Silvia da Silva Sá e Tatiana do A. Varjão	
Supervisão em enfermagem: o contributo das narrativas reflexivas no contexto clínico	191
Ana Paula Macedo, Cláudia C. V. C. O. F. Augusto, Maria Augusta Martinho Silva e Helena Rafaela Vieira Rosário	

Formação pedagógica de professores da área de saúde: uma experiência da docência em didática	217
---	-----

Marinalva Lopes Ribeiro

Espacios innovadores en la formación de graduados en el campo de las ciencias de la educación: el caso de la didáctica de nivel superior en la Universidad de Buenos Aires	249
---	-----

Elisa Lucarelli e Claudia Finkelstein

Sobre os Organizadores da Série	277
--	-----

Sobre os Autores	279
-------------------------	-----

Apresentação da Série

A **Série Práxis e Docência Universitária** visa contribuir para dar visibilidade à docência universitária e suscitar a necessidade de inovação e formação permanente para seu exercício responsável e competente técnica, política e eticamente. Ela se constitui em um dispositivo formativo, um espaço fecundo de investimento para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores que se dispõem a analisar criticamente e compartilhar suas práticas e dos professores que leem e discutem os textos, anualmente nela publicados.

A **Série** aposta na reflexão como componente fulcral do trabalho educativo e como caminho privilegiado de formação do docente universitário, o que se traduz na postura investigativa em relação ao ensino e às condições sociais que os influenciam. O termo reflexão, conforme Abbagnano (2007, p. 986)¹ significa “ato ou processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações.” Possui três acepções: como conhecimento que o intelecto tem de si mesmo, como consciência e como abstração. Indica, portanto, uma ação que favorece a reconsideração da atividade realizada, permitindo a construção de novas ideias, a correção do que for necessário, o reconhecimento das ações que deram certo, e, que, portanto merecem ser

¹ ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007

repetidas. Partindo dessa premissa, a reflexão é indispensável para o trabalho docente e pressupõe que a prática pedagógica seja frequentemente analisada pelo professor e discutida com os pares, para que permita desvelar novos caminhos e, conseqüentemente, aperfeiçoar o trabalho desenvolvido.

Fala-nos Perrenoud (2002)² que existem posturas e hábitos mentais próprios de um profissional reflexivo, como a capacidade de análise objetiva, de uso do pensamento abstrato, de reconhecimento dos componentes emocionais e subjetivos, de formulação de hipóteses e de observação metódica, sempre considerando as necessidades dos estudantes, para que a docência não esteja apenas a serviço dos interesses do professor. Assim, a capacidade de refletir incide na autonomia e na responsabilidade de um profissional. Schon (1997)³ delinea a diferença entre reflexão sobre a ação e reflexão em ação. **A reflexão em ação** é o ato de pensar por si só, no momento em que está se realizando, à medida que a prática se desenvolve. **A reflexão sobre a ação** é pensar retrospectivamente, ou pensar depois do fato.

Enfatiza Perrenoud (2002) “a construção de uma prática reflexiva que seja a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizadora, serena e causadora de efeitos e que essa postura, muitas vezes, só pode ser adquirida mediante treinamento intensivo e deliberado.” Logo, a prática reflexiva demanda a criação de oportunidades que ajudem a debater nossas ideias com os outros, a pensar sobre nossa ação e a valorizar uma atuação profissional em que a aprendizagem por meio da experiência se institua como uma possibilidade de formação profissional. Nessa perspectiva, uma prática reflexiva envolve evidenciar o lugar da experiência nos processos de formação profissional, o que implica seu exercício constante. A experiência,

2 PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

3 SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

portanto, só é formadora quando transformada em conhecimento através da análise sistemática das práticas. Vale ressaltar que o exercício da reflexão permite benefícios, como o de rever conceitos sobre a identidade docente, a contestação de conhecimentos, além de orientar para uma postura investigativa e crítica sobre a prática, com intervenções ativas, mais direcionadas e seguras. E esses benefícios, de fato, só serão possíveis se houver, nesse ato, a reflexão crítica sobre a própria prática.

Associamo-nos aos autores referidos afirmando que espaços como esse, da Série **Práxis e Docência Universitária**, vão na direção de estimular a análise das experiências e possibilitar a sua transformação em saberes!

Sandra Soares

Dayse Lago

(Organizadoras da Série)

Apresentação do Volume II

O **ensino para autonomia**, temática que articula o conjunto dos textos desta coletânea, é um grande desafio da universidade na contemporaneidade, na medida em que, historicamente, a instituição universitária esteve preocupada em garantir a seus estudantes, futuros profissionais, uma gama expressiva de conhecimentos científicos transmitidos em aulas-conferência, o que concorre para a heteronomia e dependência em relação ao professor.

Esse tipo de ensino, marcadamente livresco, intelectualista, há muito criticado por diversos educadores como Anísio Teixeira (2005)⁴, tem pouca eficácia na atualidade. Alguns fenômenos concorrem para isso. A profusão de conhecimentos científicos, muitas vezes conflitantes, gera a rápida desatualização da informação, colocando em evidência sua fluidez e efemeridade, e em questão o caráter sacralizado e dogmático que vinha orientando sua difusão na universidade. A inclinação de muitas organizações para promover relações, no contexto do trabalho, voltadas para a resolução de problemas suscita um perfil profissional com capacidades de natureza analítico-simbólicas para equacionar problemas imprevisíveis, o que a mera transmissão não é capaz de desenvolver. A crise das profissões

4 TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

e do profissionalismo, sob a égide do mercantilismo, por sua vez, tem provocado uma interrogação sobre a condição da universidade, com sua lógica monodisciplinar e fragmentária, de formar profissionais com competências técnica, política e ética que a sociedade exige no atual momento histórico. Ademais, a democratização do acesso às universidades provocou uma grande diversificação do perfil dos estudantes, incorporando jovens com maiores dificuldades de leitura e interpretação, menos afeitos a longas aulas magistrais e com uma expectativa justa de maior integração entre as teorias ensinadas e a prática do campo em que pretendem atuar profissionalmente.

Configura-se um novo cenário formativo, marcado pela incerteza e pela complexidade. A pergunta que se impõe não é mais se a universidade deve mudar, mas em que direção e quem são os protagonistas dessa mudança. Assim, não basta o professor ser competente na sua exposição teórica e ter bastante domínio do conteúdo que pretende ensinar. É fundamental que ele recorra a estratégias didático-pedagógicas variadas que contribuam para o desenvolvimento da autonomia intelectual do graduando, da sua capacidade de leitura do contexto e de construção da própria aprendizagem. É preciso buscar novas formas de ensinar e aprender que rompam com o modelo da linearidade, da passividade. Tais formas devem possibilitar aos estudantes perceberem o caráter provisório e relativo do conhecimento e aprenderem a lidar com a incerteza, valorizar a curiosidade, o questionamento, a sensibilidade diante do mundo, a originalidade, o espírito de análise e de síntese para formar profissionais éticos, autônomos e competentes.

Apesar de o ensino superior ainda ser bastante pautado numa concepção tradicional, observa-se a existência de um movimento de professores, das mais variadas áreas, que, de forma individual ou coletiva, vêm se arriscando a empreender uma práxis pedagógica inovadora na universida-

de, com o objetivo de auxiliar os estudantes na construção de competências cognitivas complexas. Para Sanz Acedo Lizarraga (2010, p. 154),⁵

[...] las competencias cognitivas, bien sean comprensibles, críticas, creativas, o metacognitivas, son las que mejor contribuyen al desarrollo profesional y al éxito en la vida. Entre ellas existe una interrelación: la mente, si piensa bien, interpreta, juzga, produce y controla acertadamente. Así, el pensamiento profundo requiere imaginación, disciplina intelectual, logro de la calidad, estándares de la misma e, por ende, una medida completa de la criticidad: cada asignatura es un dominio del pensamiento donde los seres humanos despliegan conceptos especializados elaborados a través de una serie de actos mentales; el juicio crítico es necesario para todo acto de construcción y, recíprocamente, cualquier acto de construcción está abierto a la evaluación crítica.

Nessa perspectiva, os estudantes que desenvolvem tais competências, através de práticas pedagógicas diversificadas e inovadoras, sabem pensar e tomar decisões, têm um propósito claro e uma pergunta definida, questionam a informação, buscam interconexões entre posições diferenciadas, raciocinam com lógica e certa imparcialidade e aplicam essas destrezas quando leem, escrevem, falam e escutam.

Para que essas competências sejam desenvolvidas pelos estudantes universitários, é necessário um investimento do professor na análise crítica do conhecimento, na investigação da realidade, no questionamento das finalidades do seu fazer pedagógico, assim como no sentido de conceber o

5 SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, Maria Luisa. **Competencias cognitivas en educación superior**. Madrid, Espanha: Narcea S.A, 2010.

ensino como algo relevante e complexo no processo de formação profissional. Pois, como afirmam Veiga, Resende e Fonseca (2000, p. 175)⁶

A aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação dialógica entre professor e alunos. Ela é o lócus produtivo de aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura. O objetivo essencial do ensino volta-se, assim, para a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno.

Nesse segundo volume da **Série Práxis e Docência Universitária**, apresentamos narrativas de professores que arriscaram sair da trilha conhecida e desbravaram novos caminhos visando à aprendizagem significativa, autoral e autônoma dos estudantes. Em tempo, sinalizamos que os artigos apresentados não compõem este volume graças ao seu caráter de “novidade”, nem têm o intuito de servir como “receitas” de práticas inovadoras padronizadas. Mas sua inclusão se justifica porque, ao proporem alternativas pedagógicas que buscam romper com a heteronomia e afirmam o protagonismo consciente dos estudantes, assumindo-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento, podem servir de referências para avançarmos no desbravamento de novas trilhas. As experiências, consistentemente analisadas nos seus oito capítulos, investem numa relação entre teoria e prática de forma dialógica, aproveitando os recursos disponíveis para desafiar os estudantes no processo de aprendizagem. Dessa forma, cada artigo descreve

6 VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

aquilo que os professores se aventuraram a fazer de acordo com os componentes e as áreas em que trabalham, a partir das necessidades e desejos que observam no contexto em que atuam.

No primeiro texto, A PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO: EXPERIÊNCIA EM UMA DISCIPLINA NA PÓS-GRADUAÇÃO, Sandra Soares conduz o leitor a caminhar junto, na compreensão de uma trajetória cujo fio condutor foi o ensino com pesquisa, ou, como informa a autora, “a pesquisa como princípio formativo”. O artigo evidencia que tal perspectiva de ensino não se restringe a procedimentos de pesquisa, mas é uma postura epistemológica, filosófica, política e pedagógica de conceber a formação humana e profissional na universidade. Tal perspectiva envolve a constituição de uma comunidade de aprendizagem, que se inicia com a construção do contrato didático, mas que exige investimento do professor e dos estudantes ao longo de toda a disciplina, fundamental para a implementação do processo de pesquisa coletiva, envolvendo ainda o delineamento processual e coletivo de todas as etapas da pesquisa empreendida. O foco do trabalho, ressalta a autora, não é a aprendizagem de técnicas de pesquisa ou seus fundamentos, mas o desenvolvimento de atitudes investigativas, da reflexão crítica, a partir da experiência, acerca do fenômeno objeto central da disciplina, qual seja, a docência universitária. Além da descrição densa e analítica, a autora traz a voz dos estudantes, que analisam criticamente o processo vivido e evidenciam o que entendem como as principais conquistas da experiência, dentre elas a consciência da complexidade e dos desafios de uma docência universitária comprometida com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

No segundo texto, O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA, Graziela Giusti Pachane, apresenta o relato de experiências que visaram ao desenvolvimento da leitura crítica com estudantes de diversos cursos de ensino

superior, desenvolvidas pela autora ao longo de mais de 12 anos de trabalho em disciplinas como Leitura e Produção de Textos, Metodologia Científica e Língua Portuguesa. Baseando-se no referencial de Ezequiel T. Silva e de Paulo Freire, a autora destaca caminhos possíveis para que os estudantes desenvolvam a capacidade de posicionar-se de maneira questionadora frente a textos de diferentes tipos ou gêneros discursivos, porém sem perder a consciência da responsabilidade, do equilíbrio e da prudência necessárias no desenvolvimento de tal atividade. O relato demonstra, primeiramente, o trabalho com poesias e contos, passando, a seguir, à análise de textos argumentativos, sempre com exemplos de atividades realizadas no contexto da sala de aula. A análise expressa no artigo é um testemunho da importância de o docente universitário – independentemente da área e da disciplina em que atua – auxiliar os estudantes no desenvolvimento da capacidade de ler criticamente os textos e o mundo à sua volta, e de novas atitudes frente a situações que, muitas vezes, se apresentam naturalizadas pelos discursos a que somos expostos, mas que necessitam ser analisadas criticamente e, até mesmo, contestadas.

No terceiro texto, PEDAGOGÍA DE LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD: UNA APUESTA POR EL ESPACIO DE LO POSIBLE EN LA FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA EN LA PROFESIÓN DOCENTE, Manuel Jiménez Raya apresenta uma prática baseada na pedagogia de casos, pois, conforme o autor, ela favorece a conexão entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional. No âmbito desse trabalho, defende que a pedagogia de casos implica o abandono de paradigmas que fomentam a reprodução, favorecendo modelos que advogam a transformação na formação de professores. Com base em sua experiência de ensino e de investigação numa universidade espanhola, argumenta que a pedagogia de casos é útil para promover a reflexão crítica, facilitar a compreensão da teoria e formar professores com pensamento crítico e capacidade de resol-

ver problemas. Um caso representa situações complexas da vida real, apresentadas sob a forma de uma narrativa, a partir de dados que se revelaram essenciais ao processo da sua análise, constituindo uma boa oportunidade para que os estudantes coloquem também em prática capacidades necessárias à vida real, como, por exemplo, a observação, a escuta, o diagnóstico, a tomada de decisões e as estratégias de colaboração.

No quarto texto, *FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA E CRIADORA OU QUANDO A LEITURA REINVENTA A AÇÃO PEDAGÓGICA*, Maria Jucilene Lima Ferreira apresenta uma experiência formativa, no curso de Pedagogia do Departamento de Educação, DEDC X, da UNEB, com vistas ao aprofundamento de caminhos que abarquem a complexidade do trabalho pedagógico, a natureza e os princípios do trabalho docente, a leitura e a práxis pedagógica. Para tanto, a autora considera que as perspectivas de formação de professores devem atentar para estudos e práticas que mobilizem a reflexão crítica sobre o próprio processo de formação, a realidade social e as condições efetivas para a realização do trabalho pedagógico, bem como para o debate sobre valorização da profissão docente, as condições reais de trabalho e as políticas públicas que devem ser implementadas. O texto toma como referências principais os estudos de Freire (1994, 2000, 2004); Freitas (2008), Kenski (2003), Nóvoa (1992) e Sacristan (1995). Inicialmente, focaliza concepções de formação de professores, sua relação com o campo do currículo, a reformulação curricular dos cursos de Licenciatura na UNEB, observando as implicações entre o currículo escrito e o currículo vivenciado na prática cotidiana acadêmica e o lugar do componente: Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade (TEEC). Na sequência, ela apresenta duas atividades formativas intituladas Oficina de Planejamento e Revista Pedagógica, seus fundamentos teóricos e metodológicos, compreendidas como práticas inovadoras, críticas e criadoras de novas formas de pensar processos educa-

tivos na formação de docentes e discentes. Por fim, concluí com uma síntese sobre a perspectiva de formação de professores que orientou a proposição, a realização e o decurso da experiência formativa em análise.

No quinto texto, PRÁTICAS AVALIATIVAS INOVADORAS: AUTOAVALIAÇÃO E PORTFÓLIO CONTRIBUINDO PARA A QUALIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA, os autores, Avelar Luiz Bastos Mutim, Carmen Silvia da Silva Sá e Tatiana Varjão enveredam por uma temática muito complexa na educação e tão refratária a mudanças, a avaliação da aprendizagem. Esse artigo demonstra que a avaliação pode ser utilizada numa perspectiva proativa, com o intuito de construção de aprendizagem significativa, favorecendo a formação profissional. Dessa forma, as experiências dos autores negam a utilização desse importante instrumento para selecionar, classificar, comparar e excluir. A prática consistiu no uso de portfólios, que os autores consideram ser um recurso de autorregulação com caráter emancipatório e democrático, pois permite aos estudantes tomar as rédeas de seus próprios percursos formativos e, aos professores, a oportunidade de aprender acerca da dialogicidade inerente a esses processos de avaliação da aprendizagem. O artigo explicita o ambiente curricular do curso onde se insere a problemática das formas de avaliação, os aportes teóricos adotados sobre avaliação da aprendizagem e suas relações com duas concepções educacionais antagônicas relacionadas a distintos modelos sociais. Informa ainda como se desenvolveu o uso do portfólio e da autoavaliação nas disciplinas, trazendo alguns depoimentos de estudantes e discutindo sobre as práticas avaliativas vivenciadas.

No sexto texto, TRANSFORMAR A SUPERVISÃO EM ENFERMAGEM: O CONTRIBUTO DAS NARRATIVAS REFLEXIVAS NO CONTEXTO CLÍNICO, Ana Paula Moraes Carvalho Macedo, Cláudia Cristina Vieira Carvalho Oliveira Ferreira Augusto, Maria Augusta Martinho Silva e Helena Rafaela Vieira Rosário apresentam uma prática desenvolvida na

Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho. A experiência envolveu a participação de dezessete estudantes do 1º ano do Curso de Enfermagem, que realizavam o ensino clínico ou estágio num hospital geograficamente próximo da escola, a quem foi solicitado o desenvolvimento de uma narrativa reflexiva no decorrer de cada semana de prática clínica. As autoras propuseram uma narrativa sustentada num “roteiro de viagem” (VIEIRA, 2010), constituído por um conjunto de tópicos de reflexão, designadamente os pontos de interesse (novos, controversos, interessantes, imprevistos, problemas, dificuldades, dúvidas) e, por fim, os avanços (aprendizagens, decisões, planos). Tais tópicos se constituíam em objeto de análise e reflexão posterior em sala de aula, favorecendo a conscientização acerca das crenças e ações, a partilha de percepções e processos de compreensão da ação, a identificação de áreas problemáticas da ação e a resolução partilhada e negociada dos problemas. A partir da análise das narrativas reflexivas dos estudantes, as autoras identificaram significados que configuram resultados representativos da construção de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. A experiência oportunizou a reconstrução e reconfiguração de saberes e o conhecimento do próprio conhecimento e das capacidades pessoais. Assim, a dinâmica pedagógica implementada rompeu com práticas racionalistas e tecnocráticas e criou espaços de reflexão partilhada, comprometidos com a construção transformadora da aprendizagem.

No sétimo texto, FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA ÁREA DE SAÚDE: UMA EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA EM DIDÁTICA, Marinalva Lopes Ribeiro parte da consideração de que a democratização da educação superior e a garantia do sucesso dos estudantes têm se constituído em desafios para a universidade. Esses desafios resultam das demandas da sociedade brasileira por um maior espaço nos bancos escolares para os filhos das camadas populares, já que a educação superior, mediante a tríade pesquisa, ensino e extensão, contribui para o desenvolvi-

mento econômico e social, consequentemente, para o progresso das nações, atingindo as metas internacionais de desenvolvimento. Dentre as demandas para o ensino superior de qualidade, na atualidade, a autora destaca o currículo, as condições de trabalho dos docentes e os lugares institucionais onde se dá a formação desses profissionais. Aborda a formação dos professores da área de saúde, por compreender que se trata de um campo muito atingido por essas demandas, apresentando resultados de uma experiência desenvolvida na disciplina Didática, no Curso de Mestrado em Saúde Coletiva de uma universidade brasileira. Tal experiência foi orientada pelo objetivo de conhecer a influência da Didática na formação de pós-graduandos da área de saúde, a partir da prática pedagógica. Os estudantes produziram portfólios da sua trajetória na disciplina, que foram tomados pela autora como instrumentos para a reflexão e construção deste texto. As aprendizagens dos pós-graduandos deram origem a diversas dimensões da prática pedagógica. A autora conclui que os participantes, mesmo tendo a docência como expectativa de ação profissional, percebem uma fragilidade no currículo do curso, o que denota discrepância entre as suas motivações e a proposta de formação. E que a disciplina Didática, mesmo sendo ofertada com apenas 30h, tem se constituído, para esses sujeitos, em oportunidade de construção de saberes e práticas sobre a identidade docente e tem despertando a necessidade de formação pedagógico-profissional, oferecendo uma base epistemológica da docência e uma oportunidade de intervenção pedagógica, motivo pelo qual esse estudo pode alimentar o debate educacional sobre esse processo formativo.

No oitavo texto, ESPACIOS INNOVADORES EN LA FORMACIÓN DE GRADUADOS EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: EL CASO DE LA DIDÁCTICA DE NIVEL SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, Elisa Lucarelli e Claudia Finkelstein, partindo de suas práticas como professoras da disciplina de Didática de

Nível Superior numa universidade argentina, analisam que o contexto atual da formação de profissionais não pode centrar-se exclusivamente no desenvolvimento de habilidades estritamente cognitivas, vinculadas ao domínio exclusivo de um campo de conhecimento. Importa que se compreendam as considerações de aprendizagem vinculada a habilidades operacionais e a habilidades de caráter social, relativas à convivência e ao trabalho com os outros, assim como a aspectos afetivos e atitudinais de natureza mais ampla. Os dispositivos que implementaram para alcançar esses fins se materializam em diferentes espaços: teóricos práticos, oficinas, trabalhos de campo e trabalhos de investigação. Ainda que cada um tenha sua especificidade e desenvolva suas ações através de um conjunto de estratégias, é na Oficina de Programação que o estudante se defronta com uma das práticas próprias para o exercício da atividade docente, que se desenvolve num momento pré-ativo do processo de ensino. O dispositivo de formação planejada assume determinadas características da prática reflexiva, ou seja, os estudantes aprendem fazendo, sustentados e apoiados por um grupo de pares, integrando o saber com o saber-fazer, e contam com um tutor que os ajuda no processo de reflexão na ação. Outra via para aproximação da prática profissional com a prática de pesquisa se desenvolve em espaços curriculares específicos, em que os estudantes têm a oportunidade de acompanhar um profissional ou uma equipe de pesquisadores na realização de suas práticas, observando um modelo de formação. Através desses diversos dispositivos de formação, a disciplina Didática de Nível Superior reafirma, como eixo, a articulação entre teoria e prática, fundamentada numa perspectiva epistemológica dialética, oposta aos enquadres “aplicacionistas” presentes, de forma hegemônica, nas universidades.

Em suma, a partir das experiências aqui relatadas, enfatizamos que trabalhar na perspectiva do **ensino para a autonomia** é uma tarefa árdua e demanda tempo e dedicação. No entanto, os autores das experiências ora

compartilhadas, assim como outros que se aventuram na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras, não se prenderam às limitações, inventaram tempo e qualificaram, especialmente, o tempo da aula e, certamente, se sentem recompensados com o reconhecimento e a contribuição na formação profissional dos seus educandos. Essas experiências dão sentido ao poema do saudoso baiano Damário da Cruz, que ousamos apresentar como conclusão dessa apresentação:

TODO RISCO
A possibilidade de arriscar.
É que nos faz homens.
Voo perfeito no espaço que criamos.
Ninguém decide sobre os passos que evitamos.
Certeza de que não somos pássaros e que voamos.
Tristeza de que não voamos por medo dos caminhos.

Sandra Soares
Ilma Soares
Mariana Soledade
(Organizadoras do Volume II)

A pesquisa como princípio formativo: experiência em uma disciplina na pós-graduação

Sandra Regina Soares

A formação de profissionais é a missão da instituição universitária mais complexa, principalmente se consideramos que o profissional a ser formado, em qualquer área, deve ser capaz de resolver problemas inusitados e desafiantes do contexto da prática de seu campo, o que lhe exige, como enfatiza Bowden e Marton (2012), ter desenvolvido um nível de tomada de consciência sobre o seu próprio processo de aprendizagem, dispor de competências metacognitivas, além de possuir conhecimentos significativos do seu campo específico a partir dos quais poderá construir novos saberes.

Nesse sentido, é inevitável concluir que, para formar profissionais, não basta assegurar aos formandos o acesso a uma grande bagagem teórica, que pode rapidamente ser superada. É fundamental ensiná-los a “aprender a aprender”, ajudando-os a desenvolver a autonomia a partir da experiência concreta no contexto da formação, e não mediante lições teóricas ou explicações baseadas no “dever ser”.

Nessa perspectiva, os conteúdos programáticos não se configuram como fins em si mesmos, mas como um ponto de partida, uma alavanca para o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais complexas. Dessa forma, ultrapassa-se o falso dilema entre ensinar conteúdos ou ensinar a aprender, pois o desenvolvimento da capacidade de aprender só é possível tendo como base os conhecimentos próprios de cada campo profissional. Privilegia-se a qualidade do processo de aprendizagem, vista como possibilidade de reelaboração autoral, criativa e construtiva do conhecimento objeto do estudo, e não a quantidade de conteúdos ofertados.

Em decorrência, a aula universitária, mais do que espaço de transmissão informações teóricas por parte dos professores, se tornaria espaço de debate, análise, identificação de problemas relevantes do contexto profissional e de tomada de posição frente a eles, articulando assim teoria e prática. Espaço de confronto de pontos de vista, de promoção de desequilíbrios cognitivos entendidos como reconhecimento do vazio, da incompletude, da insuficiência dos saberes já conquistados para lidar adequadamente com o problema novo, o que pode estimular o desejo de aprender. Tudo isso em um ambiente de trabalho coletivo, colaborativo e, portanto, de implicação pessoal.

Investir nessa direção não é tarefa simples, pois os estudantes estão habituados a agir em função de critérios e exigências externas, a não assumir para si os objetivos da aprendizagem, a adotar um enfoque superficial e reprodutivista diante do conhecimento, o que é reforçado pelo contexto institucional que, praticamente, os obriga a cursar sete ou oito disciplinas por semestre, desarticuladas entre si e que exigem um volume grande de leituras e tarefas.

Perseverar nessa nova direção implica a consciência, por parte do docente, de que, dentre suas tarefas, a mais importante é a de contribuir,

por meio dos 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, pois:

Este carácter extrínseco o heterónomo de los motivos de los alumnos para estudiar (y en su caso para aprender) es difícilmente compatible con la exigencia de autonomía o gestión intrínseca de las metas y motivos que la sociedad va a exigir a esos alumnos en su futuro ejercicio profesional. No se debe esperar de los estudiantes universitarios obediencia debida a las metas fijadas por los profesores, sino capacidad de fijar sus propias metas, de autogestionar sus motivos. (MONEREO; POZO, 2009, p. 29)

Confrontar tais hábitos, provocando a mudança dos motivos que embasam a ação dos estudantes, envolve, necessariamente, a negociação entre eles e os professores sobre o que se pretende atingir e os caminhos para isso. Implica ainda a adoção de metodologias que possibilitem uma relação estreita entre os conteúdos teóricos e os problemas da prática numa perspectiva investigativa, problematizadora, dialógica, tendo como base os saberes construídos na formação. Exige do professor muito mais do que o domínio do conhecimento específico e o dom da oratória, mas o entendimento dos códigos culturais dos estudantes e de seus potenciais de desenvolvimento como pessoas e futuros profissionais, além do estabelecimento de relações mais próximas e afetivas.

O ensino com pesquisa, em diversos países, vem se configurando, nos debates, como uma proposta de prática educativa inovadora, capaz de desenvolver atitudes fundamentais para o profissional que a sociedade na contemporaneidade necessita. Entretanto, a despeito da ampliação do de-

bate, a relação entre ensino e pesquisa tem sido objeto mais de discurso do que de uma ação efetiva dos professores na universidade, a despeito do pro-palado princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, definidor da identidade da instituição universitária.

Neste artigo, pretendemos analisar uma experiência de pesquisa, assumida como princípio formativo, desenvolvida no primeiro semestre de 2012 em uma disciplina optativa que integra um programa de pós-graduação em educação stricto sensu, dentro da linha de pesquisa Formação do Educador. A disciplina, com carga horária de 45 horas distribuídas em quinze encontros semanais de 03 horas cada, tem como foco a reflexão sobre a docência universitária. A turma do referido semestre era composta de dezenove estudantes graduados em áreas diversas: Pedagogia, Filosofia, Letras, Geografia, Licenciatura em Química, Psicologia, Jornalismo, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Enfermagem, Medicina, Contabilidade e Economia. Seis deles possuíam mestrado nas suas respectivas áreas de formação inicial, seis estavam cursando o mestrado e um o doutorado. Dezesesseis deles exerciam a docência em instituições de ensino superior.

Antes de adentrar na análise da experiência, apresentamos algumas reflexões teóricas sobre o ensino com pesquisa, em outros termos, sobre a pesquisa como princípio formativo.

A pesquisa como princípio formativo – aportes teóricos

Para situar a pesquisa como princípio formativo, é mister partir de uma breve reflexão sobre os sentidos de fazer pesquisa. Pesquisar, em outros termos, questionar, problematizar faz parte da natureza do ser humano implicado em compreender, atribuir significados, apropriar-se da realidade

circundante e descobrir formas de lidar com os desafios. Tal atributo, com a invenção da ciência moderna positivista, passa a ser apropriado pelos cientistas e traduzido em regras e paradigmas, fundamentando a divisão social entre os que pensam e os que executam, entre os que decidem e os que devem se submeter passivamente. O cidadão comum torna-se um ignorante, portador de mero senso comum e suas formas de conhecimento são desqualificadas por não se enquadrarem em princípios epistemológicos e regras metodológicas (SANTOS, 2005).

Inúmeros questionamentos aos fundamentos epistemológicos e ideológicos dessa concepção de ciência, inclusive no interior das próprias ciências físicas e matemáticas que lhes deram origem, vêm sendo formulados, abrindo espaço para novas perspectivas de conceber e de fazer pesquisa que afirmam o sentido emancipatório e democrático do ato de pesquisar e da consciência crítica que ele pode engendrar. Nessa perspectiva, pesquisar significa interrogar criticamente a realidade e “[...] reconstruí-la conforme os nossos interesses e esperanças. É preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendam a destruir o desafio da construção” (DEMO, 2011, p. 10), naturalmente, apoiando-se em premissas epistêmicas e em procedimentos metodológicos e técnicos pertinentes à realidade do objeto em estudo. “Trata-se, na verdade, de sua reconstrução, graças à decomposição e à recomposição dos elementos que o integram, num processo simultâneo e alternado de operações de análise e síntese.” (SEVERINO, 2009, p. 123). É um trabalho criativo, movido pela vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos ocultos, causas, interdependências, cujos resultados, imprevisíveis, são conquistados mediante confronto de pontos de vista, resolução de conflitos sociocognitivos (PERRENOUD, 1993).

A pesquisa como eixo do processo formativo na universidade é aqui entendida como uma prática educativa centrada nos estudantes, na pers-

pectiva do desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia dos futuros profissionais. Baseia-se na problematização, no questionamento e na criatividade suscitando o envolvimento consciente e implicado dos estudantes em atividades de investigação e, portanto, contribuindo para processo de aprender a aprender, aprender a compreender e intervir na realidade (PAOLLI, 1988).

Orienta-se, fundamentalmente, por uma preocupação didático-pedagógica relacionada aos objetivos da formação, e não de produção de conhecimentos novos (PERRENOUD, 1993, p. 125). Não se restringe a uma técnica com a finalidade de “motivar” os estudantes a investirem na aprendizagem de um conhecimento já construído e de domínio do formador. Isso significa que, “Sem nunca esmorecer e garantir o rigor do processo, o formador deve ter o espírito tão aberto quanto os formandos em relação aos resultados dessa tentativa.” (PERRENOUD, 1993, p. 125). Garantir o sentido pedagógico de tal prática pressupõe que ela tenha baixo custo operacional, se enquadre no tempo letivo disponível, envolva os estudantes em todas as etapas (de forma que a pesquisa seja dos estudantes e não do professor), acate proposições contestáveis e tenha flexibilidade quanto aos prazos, práticas normais em situação de aprendizagem (PERRENOUD, 1993).

A pesquisa como princípio formativo é pertinente e imprescindível na universidade, na graduação e na pós-graduação, porque possibilita uma relação dialética e dialógica entre teoria e prática, desafiando os formandos a desconstruírem a percepção linear de transposição automática da teoria no contexto da prática.

O potencial formativo e de construção da autonomia do futuro profissional da experiência de pesquisa se explica

[...] porque a investigação induz necessariamente a uma relação ativa com os saberes e com a realidade de que pretendem dar conta. Porque para conduzir uma observação estruturada, um inquérito, uma experiência é necessário manusear conceitos, variáveis, hipóteses, 'objetos teóricos' de uma maneira mais íntima e mais exigente do que em trabalhos práticos de outra natureza. (PERRENOUD, 1993, p. 120-121).

Explica-se, ainda, conforme o autor, por que, ao oportunizar o contato dos estudantes com áreas incertas do saber e o cotejamento entre conceitos e dados observáveis, a investigação suscita a escuta e o olhar mais atento, que vai além das aparências, a relativização das evidências do senso comum, sem desqualificá-lo, e uma visão mais analítica e fina da realidade, desafiando-os a tomar decisões fundamentadas, refletidas, tal como é desejável que procedam no exercício da profissão. Pois, “[...] pesquisa como atitude científica, produção de saberes e desenvolvimento das competências é uma atividade permanente incorporada na formação do futuro profissional, nos diferentes níveis de sistematicidade.” (RAMALHO et al., 2004, p. 172).

A pesquisa como princípio formativo envolve, necessariamente, uma resignificação da concepção de professor e de estudante, de ensino e de aprendizagem, na medida em que essa última, assumida em diversas dimensões (técnica, estética, política, subjetiva, relacional) ganha centralidade no processo.

Sin embargo, el aprendizaje es el nexo fundamental entre docencia e investigación. Se trata de un proceso compartido en estas dos funciones [...]. La docencia y la investigación presentan una correlación en la medida en que están relacionadas, esto es, cuando lo que se relaciona son dos aspectos de la

misma actividad: el aprendizaje. (BREW; BROUD, 1995 apud HUGHES, 2008, p. 33).

Em síntese, a pesquisa como princípio formativo potencializa a construção da atitude de investigação, de reflexão crítica, de questionamento e teorização da prática, de negociação, de tomada de decisões, de trabalhar em grupo, atributos indispensáveis aos futuros profissionais.

Delineando a experiência de pesquisa como princípio formativo

O objetivo da experiência de investigação na disciplina mencionada era contribuir para que os sujeitos envolvidos aprofundassem a compreensão acerca da complexidade da docência universitária a partir da problematização das concepções e práticas vigentes acerca de ensino, aprendizagem e avaliação nos cursos de graduação e construíssem argumentação com vistas a novos caminhos para essa docência.

Para facilitar o desenvolvimento de uma investigação coletiva em tão curto espaço de tempo, buscamos criar um clima cooperativo e de confiança na possibilidade de aprender e de trabalhar juntos, ultrapassando os papéis rígidos e estereotipados de professor que (só) ensina e de estudante que (só) aprende. Nessa perspectiva, propusemos, como ponto de partida, a constituição de uma comunidade de aprendizagem, cujos pressupostos fundamentais eram o reconhecimento de que todos os membros da comunidade possuíam saberes e não saberes e a disposição de aprender de forma colaborativa. O movimento de constituição da comunidade de aprendizagem teve início, na primeira aula, com a apresentação de cada participante e com a construção coletiva do contrato didático a partir da discussão, em

subgrupos, das expectativas em relação aos conteúdos a serem abordados na disciplina, à metodologia, incluindo a proposta de ensino com pesquisa, e às relações interpessoais.

Cabe aqui uma pequena digressão no sentido de explicitar nossa concepção acerca de contrato didático como uma sistematização de regras e compromissos assumidos deliberadamente pelos membros do grupo sobre os principais aspectos constitutivos da relação didática. A expressão “contrato” remete à ideia de combinação, acordo entre as partes, portanto, decorre do diálogo, do confronto de significados, possibilitando que os estudantes encontrem ou atribuam sentido aos conteúdos e às estratégias didáticas para abordá-los. Requer, portanto, uma negociação em que as responsabilidades são compartilhadas, e os estudantes passam a ser gestores, protagonistas do seu processo de aprendizagem, como sinalizam Jonnaert e Borght (2002 apud FREITAS; GESSINGER, 2008). Em suma, construir o contrato didático não é simplesmente apresentar o plano, as formas de avaliação e o cronograma aos estudantes no primeiro dia de aula. É, fundamentalmente, desenvolver uma negociação permanente na gestão da aula ao longo de todo o semestre, investindo no processo de constituição da comunidade de aprendizagem.

A despeito da importância desse primeiro encontro, a constituição da comunidade de aprendizagem foi objeto de investimento durante toda a trajetória da disciplina e pressupôs, da parte do professor, o estabelecimento de uma mediação didático-pedagógica voltada para estimular a interação grupal, a escuta empática, a preocupação com o outro, a construção coletiva. Não é uma conquista automática. Inicialmente, na condição de estranhos entre si, a escuta é basicamente voltada para o docente, as perguntas são dirigidas a ele, e a expectativa é de receber o seu saber. Desconstruir essa lógica exige do professor, “[...] o abandono da atitude de onipotência, a redução do narcisismo, a adoção de atitudes adequadas na relação inter-

pessoal, a indagação e a aprendizagem, e a colocação como ser humano diante de outros seres humanos e das coisas tais como elas são.” (BLEGER, 2001, p. 63).

Estabelecidas as bases para a constituição processual da comunidade de aprendizagem, o curso se desenvolveu na perspectiva da realização de uma pesquisa coletiva, ou seja, com o mesmo objetivo, questões norteadoras e tipo de sujeitos variando, para cada trio de estudantes, os indivíduos pesquisados, delineada num processo coletivo de problematização sobre a docência universitária. Problematização é aqui entendida como ação de construir e resolver problemas, como busca de alternativas com vistas a uma compreensão mais ampla, completa e profunda do objeto de reflexão.

O processo coletivo de problematização sobre a docência universitária teve início na segunda aula, quando os estudantes foram convidados a refletir sobre esse tema, buscando identificar seus principais desafios na atualidade, necessidades e dificuldades, a partir da sua própria experiência nesse contexto. Os aspectos analisados, primeiramente em subgrupos, foram debatidos e, simultaneamente, sistematizados pela professora, no quadro, permitindo se estabelecer uma visão de conjunto acerca do fenômeno em questão. Esse processo teve continuidade nas duas aulas seguintes (terceiro e quarto encontro), a partir da leitura de análises formuladas por estudiosos da pedagogia universitária. O entrelaçamento da visão dos participantes da disciplina e desses autores gerou um esquema envolvendo os aspectos: cenário contemporâneo que afeta a educação superior; sentido das mudanças propostas para enfrentar os desafios contemporâneos para esse nível de ensino; fatores que dificultam o processo de mudança na docência universitária. Diante dessa produção, o grupo foi convocado a conceber o objeto específico da investigação coletiva.

Assim, a problematização, que atravessou o conjunto da disciplina, mas que, na perspectiva de definição do foco da pesquisa coletiva, verificou-se em três encontros, possibilitou a definição do objetivo de conhecer as representações de docência universitária de professores da educação superior e a formulação das questões de pesquisa. Que saberes consideram fundamentais para exercer a docência e promover o desenvolvimento dos estudantes? Como concebem a formação necessária para o exercício da docência universitária? Ademais, a problematização provocou uma maior compreensão da complexidade da docência universitária e despertou a motivação para o desenvolvimento dos estudos e da pesquisa propostos pela disciplina.

Nesse sentido, o estudo das temáticas foi um desdobramento natural, configurando-se como possibilidade de construção de um referencial teórico de pesquisa não apenas capaz de subsidiar a elaboração do guia de entrevista e, posteriormente, a análise dos dados, mas, também, de desenvolver uma compreensão do papel assumido pelo docente da educação superior mediante a reflexão sobre a prática à luz das teorias estudadas. Assim, diversos temas – formação de profissionais, ensino e aprendizagem na universidade, avaliação da aprendizagem, desenvolvimento profissional do docente universitário – foram debatidos em aula, precedidos de leitura prévia de textos de autores do campo da pedagogia universitária. Ao final da discussão de cada tema, o grupo era instigado a formular questões para o futuro guia da pesquisa.

A abordagem dos conteúdos teóricos não foi assumida numa perspectiva intelectualista, de acúmulo de informação, e sim a partir de estratégias didático-pedagógicas diversas e baseadas nos pressupostos construtivistas, a exemplo de mapa conceitual e do painel integrativo. A adoção

dessas estratégias era uma aposta na articulação entre a teoria e a prática, num processo reflexivo, autoformativo e gerador de mudanças das representações e práticas docentes dos participantes da disciplina. Assim, buscamos garantir a coerência entre os conteúdos estudados sobre o processo de ensino-aprendizagem e a vivência deles na disciplina. No caso da estratégia de ensino com pesquisa – dada a sua importância para a melhoria da qualidade da formação profissional na universidade e o fato de ela ser assumida como eixo estruturante da própria disciplina –, além de se oportunizar sua vivência, possibilitou-se, também, o estudo sobre sua fundamentação teórica, o que aconteceu no décimo primeiro encontro, depois que os estudantes já tinham experimentado a maioria das etapas desse processo na prática.

Após o estudo de diversos temas, no nono encontro, analisamos coletivamente a pertinência, ou não, de cada aspecto proposto para o guia de entrevista em relação ao objetivo da pesquisa, definindo, assim, sua versão final. Nesse encontro, analisamos também o processo da entrevista, seus objetivos, a conduta do pesquisador e o sentido do guia na sua condução. A concepção de entrevista que compartilhamos concebe como seu objetivo contribuir para tornar explícito o universo do outro: seus sentimentos, pensamentos, intenções, mediante intervenções do pesquisador de forma fluída, flexível, num clima de empatia e respeito (SAVOIE-ZAJC, 2000).

Os estudantes, divididos em trios de livre escolha, identificaram três professores da educação superior, pública ou privada, e cada um realizou uma entrevista. Após o prazo definido coletivamente para sua realização, foi feita uma breve avaliação do processo de entrevista, primeiras impressões sobre os dados, dúvidas, dentre outros aspectos.

Na décima segunda aula, analisamos, conjuntamente, uma entrevista realizada e fomos delineando as unidades de sentido que emergiam da

sequencia da transcrição. Em seguida, fizemos um primeiro exercício de categorizar essas unidades de sentidos e de formular inferências à luz do referencial teórico, colocando em relevo, dessa forma, o que, na visão do pesquisador, parecia ser mais significativo da representação dos sujeitos. Após essa experiência de análise conjunta, cada um buscou fazer a análise da transcrição da sua entrevista e, em seguida, as dúvidas foram socializadas e trabalhadas na sala, subsidiando a continuidade do trabalho. Discutimos, ainda, como deveriam proceder para articular os dados dos três sujeitos de pesquisa de cada trio e a estrutura do texto final com a apresentação dos resultados da pesquisa.

Nos dois últimos encontros (décimo quarto e décimo quinto), os trios apresentaram, oralmente, o esboço do seu trabalho, as dimensões ou categorias de análise construídas, as discussões que fizeram ou pretendiam fazer, suas dúvidas, a avaliação da experiência de ensino com pesquisa na disciplina, dentre outros aspectos, exercitando a etapa final da pesquisa, a de comunicação dos resultados, emitindo e recebendo feedback dos parceiros dessa caminhada.

Reflexões sobre a experiência de pesquisa como princípio formativo

Considerando o limite de espaço deste artigo, destacamos algumas dimensões essenciais para a análise da experiência: o processo de problematização, a análise crítica e a construção da argumentação; a vivência da comunicação dos resultados da pesquisa; a visão de “ensino com pesquisa” dos estudantes da disciplina, construída a partir da experiência; repercus-

sões da experiência na atuação docente dos participantes da disciplina, as quais serão analisadas na sequência.

O processo de problematização

O processo de problematização oportunizou aos estudantes

[...] compreender, sintetizar, analisar, criticar e até mesmo criar, no momento em que formulamos questões. Foi uma experiência de “aprender fazendo”, ou “aprender aprendendo” (SMMV).

A problematização é uma etapa fundamental da experiência de aprender através da pesquisa, pois assumir a pesquisa como princípio formativo pressupõe que ela seja autêntica, ou seja, que tenha como ponto de partida a inquietação dos estudantes e, portanto, seja motivadora do seu engajamento. Isso porque:

O grande móbil da investigação é o gozo do próprio investigador, a sua curiosidade, o seu empenhamento afetivo nas questões. Esta componente emocional é, na realidade, duma importância decisiva. As aferências dos centros das emoções para os centros superiores, cognitivos, sobrelevam marcadamente a comunicação em sentido oposto, dos centros cognitivos para os das emoções. (MARTINS et al., 2010, p. 130).

Não é tarefa simples. Exige do docente não cair na tentação de formular o problema pelos estudantes e cobrar deles apenas a solução. Em contrapartida espera-se que o professor seja capaz de interrogar, provocar desequilíbrios cognitivos, evidenciar contradições e lacunas dos seus pontos de vista, suscitando-os a formularem problemas. Tudo isso sem gerar

desequilíbrios emocionais que bloqueariam o processo de construção individual e os colocariam em posição defensiva e de resistência ao novo. Nesse sentido, a postura do professor não pode ser de denúncia, de acusação, e sim de provocação, de forma próxima e afetiva, para a reflexão. Entretanto, as experiências prévias de lidar com o “erro” e com a “falta”, vivenciadas nos contextos familiares e escolares, com as consequências advindas do seu reconhecimento, interferem na forma como o estudante recebe a intervenção do professor e dos colegas. Todavia, considerando que não é possível ocorrer aprendizagem significativa sem esse reconhecimento, o professor não pode se furtar de empreender esse tipo de intervenção didática.

Nessa turma, esse tipo de intervenção, no geral, foi valorizado pelos estudantes como potencializador da aprendizagem significativa, a despeito da surpresa inicial e até de algum desconforto, como ilustram os depoimentos recolhidos do instrumento de avaliação da disciplina aplicado após a conclusão do curso:

[...] fui levado a refletir sobre meu posicionamento e sobre minhas concepções, e sob esse norte, apesar de surpreso inicialmente (talvez até contrariado – na falta de um termo mais apropriado no momento), vi a possibilidade de amadurecer sobre minhas ideias durante as demais discussões (com colegas e professora) e posteriormente (sozinho e com uma nova releitura do debate e do questionamento). (FASS)

A dúvida é bem vinda, e as perguntas devem ser estimuladas. Elas movimentam a aula e nos retiram do lugar cômodo do suposto saber. Para que isso aconteça de forma tranquila e satisfatória, o professor não só deve ter traquejo para dirigir-se ao aluno, como deve estimular, no grupo, um clima de respeito e colaboração, sem julgamentos ou críticas destrutivas. (SMMV)

Pude também perceber que a professora, quando faz os questionamentos, não se mostra arrogante, colocando, dessa forma, os sujeitos envolvidos num mesmo nível de participação e, apesar de sentir uma sensação de instabilidade e de incerteza, a resposta flui, sem medo de equívoco ou de expor um entendimento errôneo sobre a temática em questão. [...] Percebi, então, que esse método nos possibilita a aprender com o outro e a lidar com o nosso emocional. (SLAC)

Os depoimentos evidenciam que problematizar, tal como concebe Fabre (2011, p. 646),

[...] nunca é questionar tudo, mas apoiar-se em certezas, pelo menos provisórias: sem dobradiças, é impossível abrir e fechar uma porta. Saber questionar exige mobilizar conhecimentos que funcionam como ferramentas para construir e resolver problemas. Mas a própria problematização produz respostas que constituem novos saberes, suscetíveis de intervir, na qualidade de dados ou condições, em novos problemas; ao mesmo tempo, eles expõem-se a ser, por sua vez, questionados. É essa dialética da busca que as pedagogias do problema pretendem mobilizar para a aprendizagem, sejam quais forem os dispositivos preconizados. (FABRE, 2011, p. 646).

Em síntese, problematizar não é colocar um ponto de interrogação no título da lição, nem multiplicar as perguntas para construir problemas. É uma ação complexa de questionar o conhecimento e a própria prática, mas ação inadiável na formação de profissionais críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

A análise crítica e a construção da argumentação

A problematização, embora muito importante, não é suficiente, pois questionar uma realidade, ou determinadas práticas e concepções não engendra automaticamente alternativas, construções novas. Assim, como sugerem Moraes e colaboradores (2004, p. 16), “A partir do questionamento é fundamental pôr em movimento todo um conjunto de ações, de construção de argumentos que possibilitem superar o estado atual e atingir novos

patamares do ser, fazer e do conhecer.” Envolve leitura, discussão, argumentação, coleta de dados empíricos, análise e interpretação com base no referencial teórico construído no processo da pesquisa.

A sistematização de um referencial teórico é fundamental, pois “[...] clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e construtos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 31). Nesta experiência, a escrita do artigo, pelos trios – envolvendo aspectos como problematização, referencial teórico, análise e discussão dos dados e considerações finais – possibilitou a retomada dos temas estudados nas aulas e uma apropriação mais consistente e crítica da teoria trabalhada.

A despeito dessas conquistas, cabe destacar a dificuldade inicial do conjunto dos estudantes de estabelecer a relação entre a teoria e a prática no processo de categorização e de formulação de inferências acerca dos dados empíricos. Interpretar o pensamento dos sujeitos, agrupar os aspectos semelhantes, criar e nomear categorias pareciam atividades muito complexas e pouco familiares para a grande maioria, mesmo para alguns que já tinham mestrado. Daí porque era grande o interesse de compreender o processo de análise e a expectativa de mais tempo na disciplina para os aspectos metodológicos, provavelmente, tendo como referencia a pesquisa científica, e não a pesquisa como princípio formativo. Associar a adoção do ensino com pesquisa ao estudo da metodologia pode inviabilizá-la como uma estratégia didático-pedagógica assumida por qualquer disciplina, que já possui um rol de temas específicos a serem tratados. Ademais, no dizer de Perrenoud (2002, p.101), o que os futuros profissionais podem aprender no seu processo formativo na universidade,

[...] provém do olhar, das questões que ela suscita, e não tanto dos métodos e das técnicas. É próprio da pesquisa subverter a percepção, revelar o oculto, suspeitar o inconfessável, estabelecer ligações que não saltam aos olhos, reconstituir as coerências sistêmicas sob a aparente desordem.

Associando-nos ao autor, concebemos que o foco desta experiência não era ensinar metodologia de pesquisa, mas mergulhar na docência universitária de forma problematizadora, dialógica, reflexiva, e a pesquisa e a constituição da comunidade de pesquisadores foram os caminhos que se mostraram mais consequentes. Essa percepção os estudantes conquistaram no processo, como veremos na seção que trata da visão de ensino com pesquisa dos estudantes da disciplina, a partir da experiência vivida e refletida.

A vivência de comunicação dos resultados da pesquisa

No processo de pesquisar, a comunicação das novas reflexões é fundamental. Como formulado por Vigotski (2009), ao analisar a relação entre pensamento e linguagem, a expressão das ideias, de forma escrita e oral, possibilita o desenvolvimento do pensamento e de competências cognitivas complexas. Ademais, submetidas ao questionamento e à interpretação dos pares, as reflexões podem ser reconstruídas no coletivo, avançando na espiral da aprendizagem significativa. Assim, conforme Moraes e colaboradores (2004, p. 19):

É importante que a pesquisa em sala de aula atinja um estágio de comunicar resultados, de compartilhar novas compreensões, de manifestar novo estado do ser, do fazer e do conhecer, o que contribui

para a sua validação na comunidade em que o processo está se dando.

Nesta experiência, o processo de comunicação dos resultados, realizado nos dois últimos encontros, foi rico de aprendizagens, graças ao clima de abertura, compromisso com sua própria aprendizagem e com a aprendizagem dos colegas, evidenciando a importância da comunidade de aprendizagem, percepção endossada pelos estudantes, como ilustram os depoimentos:

Vejo que a construção da comunidade de aprendizagem na turma ocorreu bem, já que a participação era elevada, os alunos expunham suas observações por escrito, oralmente, escutavam e davam suas opiniões em consonância com as teorias. (FASS)

O clima relacional construído em nossa turma foi dos mais frutíferos e maduros. Não houve qualquer momento em que alguém pudesse constranger-se ou fosse vedado seu direito de fala (mesmo em posições contrárias). (LPGM)

O clima relacional positivo e sadio só ajuda no processo de aprendizagem, porque, quando confiamos no grupo e nos sentimos bem nele, perdemos o medo de nos expor. [...] Perdemos o medo de perguntar, de errar, ou pelo menos amenizamos esses medos quando nos sentimos à vontade num grupo. (SMMV)

As sugestões e reflexões sobre o trabalho de cada subgrupo ou trio desenvolvidas nos dois últimos encontros possibilitaram insumos importantes para a elaboração dos artigos finais, entregues um mês depois do encerramento das aulas, os quais, em geral, se revelaram com boa qualidade. A produção do trabalho escrito fechou o processo da pesquisa, viabilizando uma possível divulgação dos seus resultados. Ademais, ele constituiu o principal instrumento de avaliação da aprendizagem na disciplina, redundando em uma nota. Como tal, ele teve o duplo sentido de sistematizar as conquistas dos estudantes na disciplina e de permitir-lhes construir e consolidar novas, em consonância com a perspectiva de avaliação formativa e

em confronto com a lógica do exame, que visa à classificação e à quantificação (VIEIRA, 2009).

A visão de ensino com pesquisa, dos estudantes da disciplina, a partir da experiência vivida e refletida

Um primeiro aspecto a destacar é a surpresa inicial dos estudantes diante da proposta de realização de uma pesquisa ao longo da disciplina, como evidencia o depoimento de uma das estudantes:

Sempre pensei na pesquisa a partir da perspectiva do ensino para pesquisa, como acontece na pós-graduação. Então, quando foi anunciado, no primeiro dia de aula, que faríamos uma pesquisa como atividade da disciplina, fiquei a princípio questionando como seria possível isso, achando que seria tarefa por demais trabalhosa para o pouco tempo disponível, de difícil conciliação com o cumprimento da ementa. (SMMV)

A surpresa e a desconfiança inicial, provavelmente, se ancoram na visão restrita de pesquisa como produção de conhecimentos novos, por especialistas ou cientistas, mediante processos sistemáticos e rigorosos de coleta e análise dos dados, em espaços e tempos apropriados, própria da concepção de ciência positivista, e na visão de ensino como transmissão de conhecimentos científicos. Ensino e pesquisa são concebidos como atividades de naturezas distintas, uma criativa e outra reprodutiva. Demo (2004) alerta para a existência, na universidade, de dois extremos no tocante à relação entre ensino e pesquisa. De um lado, há a “sofisticação”, que assume a pesquisa como atividade quase excepcional, cercada de ritos às vezes esotéricos, desenvolvida em ambientes de neutralidade e de iniciação em confrarias fechadas, voltada para a produção de conhecimento original e, em consequência, impossível de ser assumida na sala de aula, que se restringe a ser espaço de transmissão de conhecimentos produzidos pelos “cientistas”

em tais circunstancias. De outro lado, há a “banalização” que aceita tudo como pesquisa:

[...] desde seminários onde apenas se socializa a ignorância comum em discussões que nem começam, nem acabam, e nunca chegam a resultado apreciável, ou em atitudes que assumem como aprendizagem a simples conversa fiada com o aluno ou como contato pedagógico, a fofoca animada, ou em trabalhos que vivem de considerações gerais, reflexões dispersas, retóricas perdidas, e assim por diante. (DEMO, 2004, p. 55).

Um segundo aspecto é a expectativa dos estudantes de maior clareza, no início, sobre como se desenvolveria o processo. Alguns revelaram se sentir perdidos durante certo tempo, como exemplificam os trechos a seguir:

Inicialmente não compreendi a proposta na prática, [...] apesar de observar com bons olhos a estratégia de ensino proposta (já que estava insatisfeito com a metodologia de ensino convencional e estava em busca de novas estratégias, que favorecessem o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, fossem interessantes para mim). [...] No decorrer dos encontros, ora tinha a sensação de compreender a estratégia, ora parecia que eu estava sem norte. Do meio para o fim da disciplina, a proposta ficou mais clara e as utilizações dos materiais para leitura e atividades em sala tomaram outro direcionamento. (FASS)

Aos poucos, fui percebendo que a proposta era diferente. A pesquisa vai transcorrendo simultaneamente ao estudo dos conteúdos e já começa bem antes da realização das entrevistas. Vem sendo feita, passo a passo, na medida em que as aulas acontecem. Então, elaboramos a problemática, o guia da entrevista etc., ao tempo em que discutíamos os conteúdos e uma coisa “alimentava” a outra. (SMMV)

Os depoimentos sugerem que foi muito desafiante para os estudantes viverem uma situação tão inusitada e que, ainda mais, se delineou processualmente, mergulhando-os na incerteza, quando estão tão acostumados,

no papel de docentes da educação superior, a ter um saber e a transmiti-lo, a controlar o processo. Efetivamente, é muito desafiante para o professor viver o lugar de aprendiz, vivenciar o desequilíbrio cognitivo, lidar com o seu “não-saber”. Apesar de certo desconforto, tal desequilíbrio foi, em grande parte, responsável pela motivação para a aprendizagem e para a mudança de suas práticas que todos registraram. Entretanto, para reduzir um pouco mais a ansiedade inicial, acreditamos que, numa próxima experiência, vale a pena fazer uma alteração na sequência das temáticas de estudo, analisando-se, em primeiro lugar, o ensino com pesquisa na segunda aula, portanto, após a construção do contrato didático, e não no décimo segundo encontro, a partir da vivência concreta da pesquisa na disciplina.

Foi unanime a percepção de que a experiência de ensino com pesquisa é uma forma consistente de desenvolver a relação entre teoria e prática no processo formativo e, conseqüentemente, de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes:

[...] observei o uso do ensino com pesquisa na disciplina a partir da orientação para ler os textos e confrontar os apontamentos teóricos com minha experiência, expondo e ouvindo o relato dos colegas nos encontros, buscando um elo entre a teoria, a prática e as experiências relatadas. Sob essa perspectiva, paulatinamente, amadureci a percepção de que o ensino com pesquisa estava sendo usando a favor da construção de uma nova visão de docência, confrontando a minha visão (construída ao longo da minha experiência como docente e aluno) com os questionamentos e textos dos encontros. (FASS)

A percepção que tive é que o ensino com pesquisa é uma forma diferente de aprender, de romper com as práticas do cotidiano do que estávamos acostumados em sala de aula. Desta maneira, a aprendizagem se processa de forma motivadora, as teorias fluem alinhadas com a prática. Discutimos as teorias e comparávamos com as práticas vivenciadas em sala, com as políticas institucionais, o que possibilitou uma melhor compreensão do ser e fazer do professor universitário. (SLAC)

Hoje, percebo o ensino com pesquisa como uma ferramenta poderosa para estimular a autonomia dos alunos e penso em introduzir esse exercício na minha prática docente, de maneira mais frequente e cuidadosa. (SMMV)

Essa percepção foi uma grande conquista da experiência, considerando que a tarefa primordial do docente universitário é formar profissionais para atuarem de forma criativa, autoral, questionadora, ética e autônoma no contexto da prática dos diversos campos profissionais. Formar profissionais com tais competências pressupõe uma trajetória formativa que articule, dialética e dialogicamente, a teoria e a prática, levando em conta a reflexão epistemológica da prática “... de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 29). Tal concepção de relação entre teoria e prática ultrapassa a perspectiva da racionalidade técnica (concepção positivista de conhecimento científico), que estabelece uma hierarquia entre esses elementos, na qual a teoria necessariamente vem antes, ficando os estágios no final do currículo de cada curso. Na perspectiva dialética, centrada na práxis – forma de ação reflexiva que permite pensar a articulação sem negar ou hierarquizar uma em relação à outra –, busca-se a totalidade, a transformação. Assim, o concreto e o abstrato se complementam e se explicam mutuamente (LUCARELLI, 2009).

Os estudantes reconhecem que o empreendimento da pesquisa como princípio formativo envolve muito trabalho e tempo, tanto do professor quanto dos estudantes, pois, além das 45 horas presenciais, há um tempo investido no estudo dos textos, na produção de atividades parciais necessárias para a aprendizagem, na realização da entrevista, na sua transcrição e análise, nos encontros dos trios para a produção do trabalho, etc. Dar conta desse conjunto de atividades, diante de outras tantas que a condição de docente e, em alguns casos, de pós-graduandos impunha só foi possível graças ao grau de mobilização atingido.

Repercussões da experiência na atuação docente dos participantes da disciplina

Os depoimentos dos participantes da disciplina sugerem que o objetivo de possibilitar a ressignificação de concepções e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação na formação inicial foi plenamente atingido. Com efeito, eles revelam a passagem do ensino transmissivo para o ensino focado na aprendizagem significativa do estudante universitário:

Antes de cursar a disciplina, me preocupava com o acúmulo e reprodução dos conhecimentos químicos. Nessa perspectiva, buscava estratégias de ensino que promovessem a memorização e reprodução dos conhecimentos [...] Depois de cursar a disciplina, vislumbrei estratégias de ensino que relacionam a teoria e a prática [...], que buscam meios de promover a formação de profissionais preparados para o exercício da cidadania e da profissão, que observam a aplicação e reconstrução das teorias às realidades atuais do campo de trabalho, que buscam elevar a participação dos alunos na construção e reconstrução do conhecimento, na busca para explicar e responder às situações reais. (FASS)

Era um docente com uma experiência e boas intenções, porém sem aspectos pedagógicos necessários para um fortalecimento da relação ensino aprendizagem, a base era passar informações. Hoje sou um docente ainda em formação, porém mais consciente da necessidade de fortalecer a base pedagógica através de um maior envolvimento dos alunos na busca de uma construção do conhecimento, estimulando a individualidade como fator diferenciador do conhecimento e tendo despertado para trabalhar os conteúdos de forma coletiva, em que todos se fortalecem. (ERSF)

Antes da disciplina, minha maior preocupação era com o conteúdo a ser transmitido, trabalhando algumas competências que eram desenvolvidas de forma incipiente. [...] Depois da vivência com a disciplina, sinto-me iluminada. Com muitas ideias para serem colocadas em prática, revendo minha forma de avaliar, buscando outros conhecimentos ligados às habilidades e competências, pensando concretamente: no que eu quero formar? Para que? (SLAC)

Criticam a avaliação reprodutiva e baseada na memória, começando a assumir, de forma consciente, estratégias de avaliação numa perspectiva formativa:

Ainda neste semestre consegui mudar algumas atitudes. Por exemplo, fiz avaliações de aprendizagem mais processuais nas minhas turmas. Abri espaço para conversarmos em grupo sobre as avaliações no meio e no final do semestre, quando os alunos puderam avaliar a si próprios, a mim e à condução das disciplinas como um todo. Fiz uma prova em dupla e com consulta (nunca havia feito isso antes). [...] Com o estudo dessa disciplina, sinto-me mais à vontade para avaliar, principalmente depois que passei a entender a avaliação como também uma possibilidade de aprendizado. (SMMV)

Enfatizam a consciência da necessidade de continuar o processo de autoformação na docência e a assunção de uma postura questionadora e reflexiva frente à própria prática docente:

O que mais aconteceu comigo durante esse percurso foi um verdadeiro processo de autorreflexão e autocritica, enfim, de autoconhecimento. Como num processo psicoterápico, a cada aula, a cada discussão, fui me percebendo mais como docente, identificando falhas, boicotes, atitudes que podiam ser melhoradas e também acertos em minha prática. (SMMV)

A aprendizagem dentro do ensino com pesquisa possibilitou repensar, através da teoria estudada e da visão do sujeito (entrevistado), a nossa visão da docência universitária. Sob esta ótica então, nosso fazer e ser passa a ser permanentemente questionado. (SLAC)

Esse é o principal legado que a disciplina e a experiência da pesquisa como princípio formativo pode pretender, pois:

[...] a formação por meio da pesquisa nos parece um desvio útil para uma formação teórica, vivaz, ativa e personalizada. Essa opção postula que a principal regulação da prática docente provém da reflexão do próprio profissional, desde que ele seja capaz de propor questões, de aprender a partir da experiência, de inovar, observar, ajustar progressivamente sua ação às reações previsíveis dos outros. (PERRENOUD, 2002, p. 101).

Assim, verifica-se que a reflexão sobre a prática docente, ou seja, a capacidade de (re) examinar os nossos próprios (pre) conceitos, lacunas e conquistas é fundamental para o desenvolvimento profissional docente.

Considerações finais

A pesquisa como princípio formativo é mais do que uma estratégia pontual de ensino-aprendizagem. Sustenta-se em pressupostos políticos, epistemológicos, filosóficos, psicológicos e pedagógicos que atravessam o conjunto da disciplina e se expressam em práticas educativas que assegurem o protagonismo do estudante, portanto não se restringe a procedimentos restritos de fazer a pesquisa. Está encharcada de valores explicitamente associados à ética, ao respeito à pessoa do estudante e aos seus saberes.

A pesquisa, como princípio formativo, expressa a busca de alternativas à percepção estática, fragmentada e monolítica da realidade, frequentemente difundida na sala de aula da universidade, o que concorre para a adoção de posturas acríticas, submissas e de impotência diante do contexto social e profissional. Possibilita aos estudantes, em contrapartida, acessar e analisarem a realidade numa perspectiva multidisciplinar e de totalidade, tendo em conta as contradições e tensões a ela inerentes.

A pesquisa, como princípio formativo, insurge-se contra a visão de conhecimento como produto pronto e acabado, dogmatizado, descontextualizado e sem história, resultante de pesquisas produzidas por especialistas-cientistas, privilegiando, em contrapartida, o questionamento, a crítica e a possibilidade de ressignificação da teoria pelos estudantes, que os estimule, na prática, a se constituírem como sujeitos cognoscentes, problematizadores, criativos e críticos, capazes de transformar a realidade externa, e

a si próprios, num movimento dialógico e em interação com o contexto e com seus pares.

A pesquisa, como princípio formativo, confronta a concepção e a prática de ensino transmissivo, enciclopédico, verbalista e de aprendizagem pela memória, que embotam a criatividade, a crítica e a possibilidade de desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Ela se efetiva num processo de ensino-aprendizagem no qual professor e estudantes se situem, simultaneamente, como ensinantes e aprendizes e constituam uma comunidade de investigadores, sujeitos e objetos de sua própria transformação, a partir do contato direto com problemas do contexto real da prática profissional e da busca de soluções autorais, adequadas e fundamentadas nas teorias, que, ressignificadas, ganham sentido.

O objetivo da pesquisa como princípio formativo não é aprender a fazer a pesquisa científica, seguindo todos os seus rituais, mas, a partir da experiência de fazê-la, construir atitudes e competências investigativas, imprescindíveis para a atuação profissional problematizadora, reflexiva e autônoma.

Não existe uma fórmula única de fazer o ensino com pesquisa; o fundamental a ser garantido é o envolvimento efetivo, autêntico e consciente dos estudantes em todas as etapas da disciplina e da pesquisa.

Trata-se de uma experiência pertinente e viável em qualquer disciplina ou componente curricular, mesmo aqueles com carga horária reduzida, como foi o caso em estudo. A despeito do investimento dos estudantes e dos professores universitários que exige, ela desafia os sujeitos envolvidos, todo o tempo, a ressignificarem o espaço da sala de aula, a autoridade docente, o ensino, a aprendizagem, a visão de autonomia, enfim, a formação de profissionais.

Para aqueles que são movidos por desafios, fica o convite para experimentar essa proposta, inventando seu jeito, e compartilhar com os pares num espaço como esse, o da *Série Práxis e Docência Universitária*!

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis: o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.

BLEGER, José (2001). **Temas de Psicologia: entrevistas e grupos**. São Paulo: Martins Fontes.

BOWDEN, John; MARTON, Ference. **La universidad: um espacio para el aprendizaje más allá de la calidad y la competencia**. Madrid, España: Narcea S.A Ediciones, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2011.

FABRE, Michel. Problematização dos saberes. In: ZANTEN, Agnès Van (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GESSINGER, Rosana Maria. O contrato didático e a avaliação. In: GRILLO, Marlene Correro et al. (Org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HUGUES, Mark. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronald. **Para una transformación de la universidad**. Espanha: Octaedro editorial, 2008.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas**. Buenos Aires: Mino y Dávila, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Ed., 1999.

MARTINS, Maria João; ALÇADA, Nuno; AZEVEDO, Isabel. A prática da investigação científica na aprendizagem da bioquímica numa faculdade de medicina. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior.** Porto, Portugal: CIIE/Livpsic, 2010. p. 129-140.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. **La cultura educativa en la universidad:** nuevos retos para profesores y alumnos. In: _____; _____ (Org.). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía.* Madrid, Espanha: Editorial Síntesis, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderéz Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula:** tendências para a educação em novos tempos. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 9-24.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. In: Cadernos CEDES, 22. **Educação superior:** autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. São Paulo: Cortez, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. L'entrevue semi-dirigée (A entrevista semi-dirigida). In: GAUTHIER, Benoît (Dir.). **Recherche sociale de la problema-**

tique à la collecte des données. Quebec: Press de l'Université du Quebec, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n. 1, p. 120-128, jan./jul. 2009.

SOARES, Sandra Regina. A pesquisa como princípio norteador da formação de profissionais na universidade: desafios e possibilidades. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel (Org.). **Ensino Superior: inovação e qualidade na docência.** Porto, Portugal: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012.

VIEIRA, Flávia. (Des)aprender a avaliação avaliando: episódios de uma experiência pedagógica. In: _____ (Org.). **Transformar a pedagogia na universidade: narrativas da prática.** Portugal: De Facto Editores, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

O desenvolvimento da leitura crítica na educação superior: relato de experiência

Graziela Giusti Pachane

Trabalho há mais de 12 anos com ensino de Leitura e Língua Portuguesa no Ensino Superior, tanto em cursos de licenciatura como em bacharelados (engenharia, serviço social, turismo, comunicação, entre outros), com foco em preparar o estudante universitário para lidar com as diferentes modalidades de textos e trabalhos acadêmicos, de modo paralelo e articulado com Metodologia Científica. Antes disso, trabalhei em cursinhos pré-vestibulares e em escolas de idiomas. Uma das grandes dificuldades que sempre encontrei nessa prática foi desenvolver nos alunos a capacidade – ou sagacidade, talvez – para a realização de leituras críticas.

Coracini (2002), ao estudar o discurso pedagógico nas aulas de leitura demonstra haver hegemonia do professor: tudo está sob seu controle, ele representa o saber, sendo o intermediário entre o livro didático, aquele que sabe o que deve e o que precisa ser feito. Nesse contexto, o professor conduz o aluno para a sua verdade, a verdade que acredita ser a única possível e correta, que o aluno aceita sem questionar, mesmo porque se vê acua-

do pelo sentimento de ignorância. A autora ressalta, ainda, que há diálogo entre professor e aluno, mas, muitas vezes, não passa de uma forma que o professor encontra para fazer com que o aluno chegue às conclusões que ele deseja.

Assim, muitos alunos chegam à universidade acostumados a ler, a estudar e mesmo a fazer pesquisa considerando tudo o que está escrito como verdadeiro e limitando-se a repetir o que ali encontrou. Alguns, posso dizer que chegam condicionados ao conhecimento pronto, acabado e inquestionável, apresentado por professores que não admitem nem a inversão da ordem das palavras nas respostas das questões da prova, “baseadas” integralmente num questionário de revisão, ou naquelas questões utilizadas para a condução da disciplina ao longo do período e cujas respostas, muitas vezes, encontravam-se grafadas em vermelho ou azul, no manual do professor, no item relativo aos “exercícios de fixação”. Outros, ainda, na tentativa de passar com boas notas em exames massificados, são treinados em estratégias para escolher a resposta correta em questões de múltipla escolha a partir de meros fragmentos isolados, muitas vezes sem desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de um texto completo (PEREIRA; PACHANE, 2006).

São estudantes que, como eu, na década de 1980, eram aprovados com louvor ao aceitar, sem pestanejar, a definição de que *o átomo é a menor partícula da matéria e, portanto, indivisível, sendo composto por prótons, nêutrons e elétrons*. Ou, ainda, nas aulas de língua portuguesa, eram louvados ao considerar que excessão está invariavelmente mal redigido (em especial nos dias de hoje, em que o computador automaticamente corrigiu meu desvio gramatical). Sequer nos passava pela cabeça levantar as mãos e perguntar ao professor se prótons, nêutrons e elétrons não seriam, então, as menores partículas e, muito menos, dizer que por excessão quisemos apenas poeticamente expressar um excesso exagerado, aumentativo, um

grande excesso, um excessão perfeitamente possível em língua portuguesa, embora um tanto redundante...

Como, então, após um mínimo de 11 anos de escolarização, levar os alunos a interpretar, a relacionar dados e fatos, ideias entre diferentes partes do texto, a se posicionar criticamente diante de um texto e fazerem a ele perguntas que não sejam respondidas diretamente por dados explícitos, como datas, nomes, etc.? Como mudar essa maneira rígida de encarar como A verdade (e única verdade) tudo o que está escrito, ou que foi dito por uma pessoa no jornal ou na televisão? Como questionar a noção de “autoridade competente” e demonstrar que textos podem estar fortemente marcados por ideologias, interesses e estratégias de manipulação? Como se sair bem na tarefa de ensinar aos alunos o que seja uma leitura crítica quando muitos ainda compreendem que criticar seja “encontrar defeito” no texto e não, o que seria mais pertinente, colocar-se em atitude de dúvida perante o texto lido?

Ao longo de meu trabalho, encontrei em Paulo Freire e em Ezequiel Teodoro da Silva, algumas respostas a essas perguntas. Silva (2009) salienta que o “vínculo entre a escola e a escrita torna-se problemático quando esta é tomada como expressão da “verdade”, como signo infalível no que se refere aos referenciais que veicula”, e complementa:

A perspectiva que prevalece no imaginário social é a de que os escritos oferecidos dentro da escola são sempre objetivos e não passíveis de questionamento ou dúvida. Resulta daí a recepção passiva e reprodutora dos textos, tendo como sustentáculo uma visão da escola como transmissora de informações, como se os escritos privilegiados pelos professores não pudessem ser objetos de crítica. (SILVA, 2009, p. 24).

Para o autor, o desenvolvimento da leitura crítica implica a “avaliação das ideias dos textos com os quais o leitor interage bem como a auto-avaliação dentro de um horizonte de amadurecimento contínuo desse leitor”. Daí, afirma que o leitor crítico, dentro de seus projetos de interlocução com materiais escritos, analisa e examina as evidências apresentadas e à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante dos mesmos. Assim, é necessária a suspeita diante dos múltiplos temas dos textos em circulação e uma aguda sensibilidade para os aspectos de organização da linguagem escrita. Por fim, salienta que embora textos argumentativos (como, por exemplo, o editorial de um jornal) sejam propícios a essas análises, há que se lembrar que visões de mundo e análises de realidade e/ou defesas de convicção podem ser encontradas numa diversidade de veículos ou tipos diferenciados de textos, entre eles, narrações, descrições e dissertações (SILVA, 2009, p. 28).

É baseada nessas ideias e inspirada pela tentativa de desenvolver as habilidades de leitura crítica com meus alunos, que costumo iniciar minhas aulas de Leitura e Produção de Textos, e mesmo de Metodologia Científica, em diferentes cursos de graduação, experiência sobre a qual relato um pouco a seguir.

Assim, não trato de uma experiência singular, analisada do começo ao fim, com uma turma específica, mas de um conjunto de atividades que formam um todo, numa sequência didática possível, caso a carga horária assim o permita para uma unidade de “críticidade e leitura”, afinal, raramente temos uma disciplina voltada exclusivamente ao desenvolvimento da leitura crítica, mas esta se divide com a necessidade do aprimoramento da habilidade escrita do aluno.

Cabe ressaltar que todas as atividades aqui relatadas foram efetivamente realizadas em sala de aula, mesmo que em diferentes turmas, de

modo alternado (invertendo sua ordem cronológica em relação ao que apresento aqui), ou deixando de lado algumas atividades (como a leitura do livro ou o trabalho com filmes) com alguns grupos. Não proponho torná-las modelos ou dicas para professores que ministram as mesmas disciplinas que eu, mas, por meio da descrição de algumas atividades que desenvolvo, desejo me abrir a um diálogo sobre caminhos possíveis nesse trabalho, por vezes tão árduo, de envolver os universitários no mundo da leitura e, mais que isso, de levá-los a posicionar-se criticamente diante do que leem, do que veem, do que vivem.

A leitura crítica e as múltiplas interpretações dos textos e da realidade

Na busca de desenvolver com meus alunos a leitura crítica não apenas de textos, mas também dos fatos cotidianos, inicio minhas aulas com a leitura do poema Verdade, de Carlos Drummond de Andrade (2001). A partir dele procuro demonstrar que a verdade pode ser compreendida como apenas UMA entre muitas interpretações possíveis para um dado, um fato, uma teoria etc.:

A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia
(ANDRADE, 2001)

Porém, surge aí a primeira dificuldade de leitura e interpretação dos alunos. Muitos não conseguem entender o que o autor quis dizer, pois se prendem literalmente à ideia de partir a pessoa ao meio, dizendo ser isso impossível – já que a pessoa morreria –, e não compreendem a divisão “lógica”, ou “psicológica”, portanto abstrata, que o autor pretende trazer, mostrando que A verdade não deixa de ser apenas UMA interpretação diante de tantas outras possíveis, feita de acordo com as crenças, ideologias e, mesmo, desejos, das pessoas. Muitos, também, não conseguem superar a ideia da verdade apenas como oposto de mentira e entendê-la como sinônimo de realidade. Dessa forma, deparo-me novamente com problemas ao questionar os alunos se a realidade exterior existe ou se nos vemos apenas diante de interpretações, semelhantes ou diferentes, de um mesmo fato (uma batida de carros, por exemplo).

Insisto um pouco mais ainda com a leitura crítica, apoiando-me em Paulo Freire e em Ezequiel T. Silva (cujos textos geralmente trabalho em sala de aula), demonstrando que é necessário ler, interpretar e estabelecer relações com outros textos, com nosso conhecimento do mundo, fazendo valer as palavras de Silva (2009, p. 34) da necessidade de lermos “as linhas, as entrelinhas e para além das linhas”, ou a ideia de Paulo Freire, da relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2006, p. 9-13).

É posicionar-se frente ao texto, com base em nosso conhecimento de mundo e posicionar-se frente ao mundo, de modo diferenciado, com base nas inúmeras leituras que vamos fazendo.

Assim embasada, vou aprofundando o trabalho com os alunos, passo à leitura do conto *Missa do Galo*, de Machado de Assis (s/d). O texto trata do diálogo entre um jovem rapaz, Sr. Nogueira, e sua anfitriã, D. Conceição, na noite de Natal, enquanto ele esperava pelo vizinho para ir à Missa do Galo e ela conformava-se com a ausência do marido que havia ido – como de costume – visitar sua amante. Narrado em primeira pessoa, o texto procura sugerir, o tempo todo, que Conceição estava tentando enredar o jovem nas teias da sedução, mas, ao mesmo tempo, desconstroi essa ideia e nos mostra que ela era uma “santa”, que aceita tudo passivamente e, apesar de sua tristeza, ainda serve de boa anfitriã para o rapaz.

Após leitura na íntegra em voz alta em sala, numa primeira conversa sobre o material, alguns acham o texto interessante, outros um diálogo monótono, ultrapassado. Com um pouco de paciência perante as carinhas de curiosidade, ansiedade ou desinteresse dos alunos, vou puxando um ou outro detalhe, até que consigo despertar sua atenção para alguns detalhes do texto “para além das linhas”...

Partindo do fato do conto de ser narrado em primeira pessoa, vou mostrando a meus alunos que temos em mãos apenas uma versão do diálogo, a do Sr. Nogueira, que, depois de muitos anos, descreve as memórias que tem daquela noite, segundo ele mesmo, muitas das quais vagas:

Há impressões dessa noite, que me aparecem truncadas ou confusas. Contradigo-me, atrapalho-me. Uma das que ainda tenho frescas é que, em certa ocasião, ela, que era apenas simpática, ficou linda, ficou lindíssima. Estava de pé, os braços cruzados; eu, em respeito a ela, quis levantar-me; não consentiu, pôs uma das mãos no meu ombro, e obrigou-me a estar sentado. Cuidei que ia dizer alguma coisa; mas estremeceu, como se tivesse um arrepio de frio, voltou as costas e foi sentar-se na cadeira, onde me achara lendo (ASSIS, [s.d], p. 5).

Retomando alguns conhecimentos adquiridos dos anos de Ensino Médio e das aulas de literatura, inicio a demonstração das inúmeras “camadas” – se assim posso chamá-las – que compõem o texto de Machado de Assis.

Inicio demonstrando a rivalidade entre o pensamento dominante nos romances românticos –, que serviam para colocar na cabeça das jovens da época ideias equivocadas a respeito das delícias do casamento (afinal, quantos romances românticos, depois de tantas desventuras, levavam

ao encontro do casal de protagonistas e a um belo “e viveram felizes para sempre”?) e nos romances realistas – que buscavam justamente desnudar o cinismo da sociedade da época, muitas vezes por meio do descortinamento de relações extraconjugais e da infelicidade matrimonial, a exemplo do livro considerado como marco do início do Realismo literário, *Madame Bovary*.

Assim, retomando as fases “romântica” e “realista” de Machado de Assis, chego a sua mais conhecida personagem, Capitu, de *Dom Casmurro*, e retomo discussões há muito deixadas para trás por eles na escola, ou mais recentemente retomadas por um seriado exibido pela Rede Globo: teria ela realmente traído Bentinho?

Caminhando por essas vias, busco trabalhar com os alunos a imagem sempre dúbia que Machado de Assis cria para as mulheres em seus textos. Seriam elas santas, devassas, cínicas, frias, ou o quê?

Chamavam-lhe “a santa”, e fazia jus ao título, tão facilmente suportava os esquecimentos do marido. Em verdade, era um temperamento moderado, sem extremos, nem grandes lágrimas, nem grandes risos. No capítulo de que trato, dava para maometana; aceitaria um harém, com as aparências salvas. Deus me perdoe, se a julgo mal. Tudo nela era atenuado e passivo. O próprio rosto era mediano, nem bonito nem feio. Era o que chamamos uma pessoa simpática. Não dizia mal de ninguém, perdoava tudo. Não sabia odiar; pode ser até que não soubesse amar (ASSIS, [s.d], p. 2).

Com isso, vou atiçando a curiosidade dos alunos, seu desejo de buscar pistas no texto que provem a ideia que querem defender. E lá encontramos inúmeras possibilidades de “pintar” Conceição como uma santa, passiva e resignada com sua condição de mulher submissa; como uma mulher fria, cuja única preocupação é manter as aparências para a sociedade

e ter alguém que a sustente; como uma mulher que não se importa com os esquecimentos do marido, pois ela também se diverte com os convidados que vão a sua casa; ou até, por que não, como uma mulher que não via a hora que aquele rapaz saísse de sua casa para que pudesse receber em paz seu amante, afinal, 3 meses após a morte do marido, casou-se com um funcionário dele:

Na manhã seguinte, ao almoço, falei da missa do galo e da gente que estava na igreja sem excitar a curiosidade de Conceição. Durante o dia, achei-a como sempre, natural, benigna, sem nada que fizesse lembrar a conversação da véspera. Pelo Ano-Bom fui para Mangaratiba. Quando tornei ao Rio de Janeiro, em março, o escrivão tinha morrido de apoplexia. Conceição morava no Engenho Novo, mas nem a visitei nem a encontrei. Ouvi mais tarde que casara com o escrevente juramentado do marido (ASSIS, [s.d], p.7).

E cada aluno opta por construir Conceição de acordo com seu desejo, seu capricho, sua ilusão, sua miopia...

Quando é possível, incluo em minhas atividades a leitura do livro *A Gata do Rio Nilo*, de Neiva (1999), que narra a mesma história sob o ponto de vista dos cinco principais personagens, demonstrando, de modo surpreendente, as verdades de cada um a respeito de um mesmo crime. Alternando contos em estilo romântico, realista, naturalista, modernista e pós-modernista, a autora nos conta, a partir do ponto de vista de cada um dos principais envolvidos na história (respectivamente Epaminondas, o misterioso dono do restaurante “Azul”; Victor Alexandre, professor, involuntário mentor de um assassinato; Dalmo, o marido grosseiro e assassino; e, finalmente, D. Glorinha e D. Naná, as responsáveis pelo – e vítimas do –

desfecho trágico do enredo), os acontecimentos que levaram Dalmo, após um casamento que só gerava desgosto, a assassinar sua esposa.

Essa leitura auxilia-nos muito a compreender a ideia de “versões”, “interpretações” a respeito de um mesmo fato, questionando a noção de verdade absoluta, sem termos de nos adentrar ao estudo de profundas questões filosóficas. Infelizmente, nem sempre a carga horária da disciplina, a carga extraclasse de trabalho dos alunos e o preço dos livros nos permitem passar do poema ao conto e do conto ao livro... Daí, então, devo contentar-me com as leituras breves e, em sua maioria, disponíveis na Internet.

Essas são algumas das limitações que encontro: a concorrência com outras disciplinas e a opção dos alunos em estudar as matérias vinculadas a seu curso específico, a falta de tempo, a falta de condições financeiras para estudar (ou a preferência por destinar recursos a outras finalidades que não a educação) e a própria desmotivação dos alunos, muitas vezes, em enfrentar textos literários, pois, por mais que busque mostrar a importância da criticidade e de que a literatura é um caminho possível para trabalharmos a polissemia, as múltiplas interpretações, os alunos ainda nos abordam com a visão pragmática do “não vejo para que serve isso”, como se ler, interpretar, analisar, criticar textos, dados e fatos não fosse uma atividade imprescindível em seu cotidiano de estudantes e futuros profissionais, ou mesmo de cidadãos, como ressalta Silva (2009, p. 21-22).

Assim, principalmente por iniciar meu trabalho pelos textos literários, mostrar a eles a existência da interdisciplinaridade – tão proclamada em inúmeros projetos pedagógicos, como ressalta Pombo (2005, p. 2) – e a possibilidade de diálogo da disciplina Leitura e Produção de Textos com outras, em especial as disciplinas de sua formação específica, torna-se um grande desafio.

Por outro lado, existem alunos que sentem na disciplina um refresco, um momento de aprender com prazer em meio a disciplinas duras, rígidas, em que têm que memorizar conceitos, fórmulas, realizar leituras consideradas longas e penosas (segundo seus depoimentos). Alguns chegam a dizer que vêm à aula porque vão ler, mas ler por prazer, vão sempre descobrir alguma coisa nova, vêm para ver o que “eu vou aprontar” naquele dia e que eu consigo transformar até um texto “chato em um texto legal” (especialmente em referência ao texto de Machado de Assis), numa compreensão da leitura como um ato prazeroso, como fruição, semelhante à visão de Schopenhauer:

Não há maior deleite para o espírito que a leitura dos antigos clássicos: tão logo tomamos um deles, nem que seja por meia hora, nos sentimos refrescados, aliviados, purificados, elevados e fortalecidos; exatamente como se tivéssemos bebido de uma fresca fonte. (SCHOPENHAUER, 2007, p. 3).

Barbosa (2008) nos alerta, no entanto, que a leitura literária não é a única prática que propicia o prazer de ler, embora seja uma prática do prazer de ler por excelência, em virtude de sua estética, sonoridade e do jogo lúdico de sua linguagem e de seus sentidos, que propiciam a gratuidade da sua fruição. Para ela, é possível ler textos não literários com prazer e, baseando-se em Geraldi (1997, p. 98), salienta que quando se lê um jornal, por exemplo, o “para quê” tem resposta circular: informar-se pelo simples prazer de estar informado.

No intuito de consolidar o exercício da leitura crítica (e por que não, da leitura por prazer), passo à análise de um trecho de uma antiga reportagem da revista Exame, à qual tive acesso há muitos anos, por meio de um material didático. Passo, então, dos textos literários a um texto argumentati-

vo, que se aproxima muito dos trabalhos com os quais os universitários têm de lidar cotidianamente.

O questionamento das “verdades” em textos argumentativos

A reportagem completa relativa ao texto que utilizo está disponível em <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/0698/noticias/a-pobreza-do-debate-m0053589>> (LAHÓZ, 2012), mas reproduzo aqui os três parágrafos com os quais trabalho, utilizando-os, para fins didáticos, assim como o recebi em uma apostila do pré-vestibular.

Embora com variações, em geral, inicio a aula colocando o título atribuído pela apostila na lousa (Qual a importância da educação para a vida do homem?) e perguntando aos alunos sua opinião sobre o tema. Surgem várias respostas, mas nada que vá muito além de “para adquirir cultura” e “para conseguir um melhor trabalho”.

A seguir, então, peço que leiam os três parágrafos do texto, que tomo a liberdade de aqui reproduzir:

Qual a importância da educação para a vida do homem?

[...] A importância da educação na redução da pobreza é absolutamente unânime entre as pessoas que estão estudando com seriedade o tema. [...] a renda de cada um dos brasileiros é diretamente relacionada com seu grau de escolaridade. A probabilidade de uma pessoa com menos de um ano de escolaridade ser pobre é de 75%. Esse número cai para 62% se ela tiver entre um e quatro anos de estudo. Se a escolaridade for entre quatro e oito anos, a possibilidade de ser

pobre cai para 41%. Entre oito e 12 anos de estudo, é de 20%. E, se a pessoa tiver mais do que 12 anos de escolaridade, ela tem apenas 2% de probabilidade de ser pobre. “O capital humano não é muito diferente do chuchu”, diz o economista José Alexandre Scheinkman, da Universidade Princeton. “Se falta chuchu, o preço sobe. O mesmo vale para alguém com um diploma”.

Embora bastante intuitiva, a importância dessa relação foi muitas vezes minimizada ao longo da história do país. Em um ambiente muito politizado, outras variáveis, como liberdade sindical, foram consideradas mais importantes. A idéia era que o mercado de trabalho representava o local onde a desigualdade tomava forma. Hoje, o que se percebe é muito diferente. Segundo a frase já clássica do economista Ricardo Paes de Barros, do Ipea, a maior autoridade do país no tema, “o mercado de trabalho não cria nenhuma desigualdade, mas apenas expressa uma desigualdade anterior”. Que desigualdade é essa? A educacional. Os pobres costumam ter uma escolaridade muito baixa, enquanto os ricos chegam até a universidade. Segundo Paes de Barros, cada ano a mais na escola eleva a renda em 16%. ‘O Brasil vem tentando atacar a pobreza colocando mais dinheiro na mão do Estado, e os resultados são pífios’, diz o economista José Roberto Mendonça de Barros. “O que falta é um choque de educação.”

Essa discussão permite fazer uma distinção importante. É a diferença entre pobreza e distribuição de renda. A pobreza é uma medida absoluta. A distribuição é uma medida relativa. O Brasil tem muitos pobres e, ao mesmo tempo, uma distribuição injusta. É claro que essas coisas se relacionam, mas não andam necessariamente juntas. (Por exemplo, dá para ter muita pobreza e pouca concentração). A educação ajuda a atacar os dois problemas. Uma sociedade com maior escolaridade possibilita mais crescimento, mais renda e menos pobreza. Ao mesmo tempo, possibilita também redução na desigualdade, pois toma menos escasso o trabalho mais qualificado.

À leitura do texto, segue-se uma discussão sobre o teor do mesmo. Inicialmente, pergunto se há dúvida em relação a algum ponto do texto, e os alunos, quase em uníssono, dizem que foi bastante fácil, claro e objetivo, sendo que alguns poucos ficam em dúvida sobre o sentido da palavra “pífios”. A seguir, questiono qual seria, na opinião do autor, a resposta à pergunta “qual a importância da educação na vida do homem”. De maneira geral, a resposta é rápida e direta: a educação é importante para reduzir a pobreza. Alguns alunos ensaiam passos mais adiantados e salientam que o

autor destaca também que a educação auxilia a diminuir a desigualdade na distribuição de renda.

Geralmente sem discordâncias iniciais, passo à segunda questão: peço aos alunos que me mostrem os argumentos que o autor utiliza. Nesse ponto, a demora dos alunos para responder tende a ser um pouco maior. Muitos não entendem o que quero. Algumas vezes, tenho que pedir aos estudantes que destaquem do texto os trechos que o autor usa para se justificar, as maneiras que tem para defender sua posição, ou, mais explícita ainda, as “provas” que o autor dá de que ele tem razão. Vale ressaltar que encontrar os argumentos que compõem um texto e posicionar-se perante eles seriam habilidades esperadas de alunos do ensino médio, algo explicitado no relatório do exame PISA⁷.

O relatório evidencia a necessidade dos estudantes demonstrarem competência científica, compreendida como a capacidade de usar o conhecimento científico para identificar questões e tirar conclusões baseadas em evidências, de modo a compreender e a ajudar na tomada de decisões sobre o mundo natural e as mudanças ocasionadas pelas atividades humanas. Estabelecem-se como importantes as capacidades de tirar conclusões apropriadas a partir de fatos e dados recebidos, de criticar os argumentos de outros, com base factual, e de distinguir entre uma mera opinião e uma afirmação sustentada por fatos (ALEIXANDRE; AGRASO, 2006, p. 14). Embora possam existir críticas ao exame (e não é de nosso interesse adentrar nessas questões), a definição das habilidades demonstrada pelo Relatório PISA aproxima-se do que buscamos trabalhar com os universitários, no sentido de desenvolver com eles a leitura crítica.

7 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês) testa conhecimentos e habilidades em leitura, matemática e ciências de alunos de 15 anos, portanto, do ensino médio.

Ao analisarem atividades desenvolvidas por duas professoras em escolas secundárias espanholas, Aleixandre e Agraso (2006) também fazem menção à dificuldade dos estudantes na análise de textos argumentativos e na construção de seus próprios argumentos para referendá-los ou refutá-los.⁸ Em sua pesquisa observaram que, muitas vezes, os argumentos trazidos pelos alunos são mera reprodução do senso comum, advindas de suas vivências pessoais, ou de opiniões divulgadas da imprensa de massa. Ou seja, em certa medida, as professoras pesquisadas vivenciam as mesmas dificuldades que relato ao buscar levar os alunos a aperceberem-se de argumentos falaciosos e a construir seus próprios argumentos cientificamente fundados.⁹

Todas as reações de meus alunos que cito aqui quando começo a “desconstruir a argumentação” do texto, são tendências, acontecem de modo diferente em cada turma, mas, de modo geral, quando peço para destacarem os argumentos utilizados pelo autor para comprovar sua tese, o primeiro ponto a ser mencionado são os números, afinal, o autor trabalha com percentuais: “A probabilidade de uma pessoa com menos de um ano de escolaridade ser pobre é de 75%. Esse número cai para 62% se ela tiver entre um e quatro anos de estudo. [...] E, se a pessoa tiver mais do que 12 anos de escolaridade, ela tem apenas 2% de probabilidade de ser pobre”. Ou ainda: “Segundo Paes de Barros, cada ano a mais na escola eleva a renda em 16%”.

Com um pouco mais de esforço, tento extrair deles que o autor utiliza exemplos, citações do trabalho de outros autores (Ricardo Paes de

8 Os autores definem argumentação com base em D. Kuhn: “capacidade de relacionar dados e conclusões, de avaliar enunciados teóricos à luz de dados empíricos ou de outras fontes” (do texto “Thinking as Argument”, publicado na Harvard Educational Review, n. 62, de 1992).

9 Utilizo o mesmo texto mais adiante no curso para trabalhar argumentação na produção escrita, mas, de início, busco apenas demonstrar a articulação das ideias construída pelo autor.

Barros, José Roberto Mendonça de Barros, José Alexandre Scheinkman), analogias (como o preço do chuchu), porém a dificuldade de perceber esses elementos como constituintes de um processo argumentativo é muito grande. Dessa forma, buscando trabalhar a construção do processo argumentativo em um texto, passo, então, à análise do âmbito discursivo, e verifico os recursos dos quais o autor lança mão a fim de nos levar a concordar com sua opinião e, mais que isso, a destruir qualquer possibilidade de crítica ao desqualificar quem discordar dele: “A importância da educação na redução da pobreza é absolutamente unânime entre as pessoas que estão estudando com seriedade o tema”, e “Embora bastante intuitiva, a importância dessa relação foi muitas vezes minimizada ao longo da história do país”. Ou seja, quem não concordar com ele, não usa sua intuição nem estuda com seriedade o tema...

Neste momento, as dificuldades dos alunos para a análise do texto vão ficando cada vez mais patentes. Enquanto vou discutindo o processo de construção argumentativa, procuro destacar, também, a maneira como o autor se refere a suas fontes, procurando enaltecê-las, pelo fato de ser membro de importante universidade estrangeira (Princeton), por ter um escrito clássico da área ou mesmo por “ser a maior autoridade do país no tema”, como é o caso de Ricardo Paes de Barros, do IPEA.

É muito comum ver alunos escrevendo minhas observações, copiando dados sobre a tese central e a tese secundária, elencando os argumentos e a maneira como podemos construir a argumentação de um texto. Quando chego à questão que, de meu ponto de vista, é crucial para a análise crítica do texto, as dificuldades dos alunos em ler as entrelinhas e para além das linhas, bem como para construir seu próprio raciocínio para a defesa de sua posição, definitivamente afloram. Após essa breve análise, que posso considerar estrutural, questiono os alunos sobre sua concordância com a tese do autor e seus argumentos. Posso dizer que tenho em média 70% de alunos

favoráveis ao autor, alguns dos quais salientando que nunca tinham pensado na educação sob esse ponto de vista e que a argumentação apresentada no texto trouxe a eles elementos “palpáveis”, mensuráveis, para dimensionar a importância da educação em nossas vidas.

Outro grupo, sempre minoritário, diz-se desconfiado do autor, uma vez que acreditam que a educação hoje não garante melhoria no padrão de vida, especialmente porque não é de boa qualidade, porque as crianças e jovens não dão importância às oportunidades que têm e porque conhecem pessoas sem muito estudo que conseguiram se tornar ricas, prioritariamente celebridades. Raramente as opiniões vão além desse ponto. Alguns alunos ainda tentam contra-argumentar, mostrando a seus colegas que a educação possibilita melhoria de vida sim, sempre se baseando em exemplos de amigos e conhecidos. Ao final desse ponto do trabalho, aparentemente os alunos parecem chegar a um consenso que a educação pode, em muitos casos, melhorar a qualidade de vida das pessoas, mas isso nem sempre acontece, então, se há algum problema no texto, é o de generalizar demais o poder da educação em superar a pobreza.

No mais, para eles a missão de leitura e interpretação estaria cumprida, e até ultrapassada: encontramos alguns elementos pontuais (quantos por cento a renda melhora a cada ano de escolaridade, por exemplo), observamos aspectos estruturais do texto, como o uso de citações e analogias para tecer a argumentação, verificamos a tese central, se há alguma dificuldade de interpretação e, por fim, discutimos nossa concordância ou discordância em relação ao tema, como base em nosso conhecimento de mundo, diria que, com base em nosso senso comum, talvez alimentado pelas notícias que a imprensa cotidianamente veicula sobre a educação no Brasil.

Porém, para mim – e para a surpresa deles – a atividade mal está se iniciando! E nesse momento, começo a sentir o olhar de incredulidade dos

alunos em relação ao que passo a mostrar. Com o texto ainda ali, impresso ou projetado na parede, escolho um dos pontos frágeis da argumentação do autor e inicio uma análise aprofundada.

Recorrendo novamente a Aleixandre e Agraso (2006), lembro que os autores destacam que os professores não podem se furtar a realizar tais atividades de questionar as “verdades” em sala de aula, em especial as de cunho social, sob pena de deixar que soluções importantes surjam das mãos de “especialistas” (sob os mais variados interesses), sem que os cidadãos tenham condições de participar efetivamente de decisões que implicam diretamente em suas vidas. Assim, compreendem que o trabalho dialógico, por meio de discussões, de comparações de ideias, de pesquisa, de questionamento de dados e fatos são formas necessárias de promover a formação para a ciência e para a cidadania.

Para tanto, apoiam-se na perspectiva psicológica sociocultural, a qual contempla os processos sociais, escolares e mentais em relação ao seu contexto histórico e social, entendendo que as instituições educativas deveriam ser espaços criativos onde é possível realizar exercícios de racionalidade crítica e ações de resistência e transformação. Tal compreensão está presente nas ideias de Giroux e, predominantemente, Paulo Freire, com a perspectiva de educação problematizadora e do desvelamento da realidade encaminhado ao compromisso social (ALEIXANDRE; AGRASO, 2006, p. 17-18).

Apoiando-se, portanto, no estudo realizado pelos espanhóis Aleixandre e Agraso (2006, p. 29-30), e pelos autores que citam – em sua maioria estrangeiros, à exceção de Paulo Freire – é possível acreditar que o percurso que sigo com meu alunos, provocando-os ao desconstruir um texto que, numa primeira leitura, parece tão bem urdido, é um caminho válido no sentido levá-los a assumir o protagonismo da aprendizagem, a apropriar-se

de práticas da cultura científica, entre elas questionar e argumentar, além de promover outro olhar perante a realidade, os compromissos sociais e as diferentes maneiras de participar de modo transformador na sociedade.

No momento de “desconstruir” os argumentos do autor, não uso uma ordem fixa. Dependendo da condução da aula, de algo forte das discussões, ou de um ponto escolhido por mim, começo a construir minha própria argumentação sobre a fragilidade do texto. Poderia, por exemplo, começar pela declaração do autor de que “Ricardo Paes de Barros, do IPEA, é a maior autoridade do país no tema”. Um pouco mais provocativa, geralmente pergunto aos alunos “autoridade em que tema?”. Eles leem e releem os 3 parágrafos em busca de uma resposta, chegam a sugerir algumas (educação, relação com mercado de trabalho, emprego, economia), sem, obviamente, chegarmos a um dado concreto pois este “tema”, ao menos no trecho que tomamos para análise, em momento algum fica explicitado.

No âmbito das “informações imprecisas”, aproveito a deixa e questiono a idéia de que “cada ano a mais na escola eleva a renda em 16%”. Mais provocativa ainda, pergunto: “Dezesseis por cento sobre o quê? Sobre um salário mínimo? Sobre a renda inicial da pessoa? Na comparação entre o salário médio de profissões com diferentes exigências em termos de anos de escolaridade? O percentual é considerado de modo semelhante ao cálculo de juros simples ou de juros compostos?”. Os alunos se entreolham, novamente lançam suposições, mas ninguém sabe responder. Novamente, o texto nos faz cair em um engodo, brilhantemente explicitado por um de meus alunos: “professora, então, eu vou reprovar cada ano da universidade, assim, em vez de ficar 4 anos aqui e aumentar meu salário só 64%, eu fico 8 e meu salário aumenta pelo menos 128%!”. Nesse ponto, é bastante clara a possibilidade de busca de interdisciplinaridade com conteúdos de matemática ou geografia, ao trabalharmos, por exemplo, com análises de tabelas, com estatística, demografia, etc.

E por falar em anos de escolaridade, peço que observem se em algum momento o autor trata efetivamente de educação, ou se no texto todo ele se refere apenas a escolaridade (anos de permanência na escola), independente da qualidade da educação oferecida durante o tempo em que uma criança ou jovem passa pela escola. A conclusão é simples: o texto trata apenas de anos a mais na escola, mas não cita nada a respeito da qualidade do que é ensinado. Nesse ponto, os alunos começam a não acreditar no que os olhos veem, ou melhor, no que viram, mas não enxergaram, e, ao mesmo tempo, começam a dizer que eu estou inventando coisas, que estou sendo exigente demais e me apegando a pontos não tão importantes do texto, a minúcias “pífias”...

É muito interessante a reação dos alunos ao tentarmos desconstruir a verdade escrita em tão belas letras, com referências a tantas autoridades e, ainda por cima, forjada em números... A professora só pode estar errada! Cheguei a ouvir de uma aluna: “como a professora pode trazer para lermos um texto do qual ela não gosta, um texto que não é bom?”. Novamente faz-se presente a tese de Silva (2009, p. 24), apresentada anteriormente, de como o discurso da escola – ou aqui, da universidade – é tomado como o discurso da verdade, e aquilo que o professor diz, pensa ou demonstra não pode ser questionado. O comentário da aluna demonstra seu estranhamento e seu desconforto em relação ao fato de ter sido levado para ela analisar um texto “com erros”...

Leva-nos, até, a pensar um pouco na imagem social atribuída ao professor dentro da sala de aula como o “detentor do saber infalível”, como “o detentor da verdade que não pode ser questionada”, algo extremamente complicado no que diz respeito à educação escolar – como salientado por Coracini (2002) – e, em especial, à educação superior, uma vez que espera-se desta o desenvolvimento no aluno de habilidades para a realização de pesquisas e, conseqüentemente, para o questionamento. Como destaquei

em outro momento (PACHANE, 2003, p. 76), não se pode mais entender o professor como “detentor do saber”, nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado, pois o modelo pelo qual se pautava a organização do ensino superior não dá mais conta da complexidade do momento que vivenciamos e é constantemente impulsionado a mudanças. Como ressalta Pereira (2002, p. 42), “neste contexto, professores e alunos passam a construir conjunta e continuamente o conhecimento, embasados nas teorias e na revisão constante destas, nos questionamentos e nas leituras da realidade e do presente histórico”.

Assim, pautada por estas reflexões, e muitas vezes diante do estranhamento de meus alunos, busco, então, destacar que o objetivo da atividade era justamente demonstrar que não é por que algo está escrito que é a verdade e que precisamos aprender a ler com atenção, compreendendo e desafiando o que está escrito, mesmo que sejam estatísticas. Nesse momento, vários alunos se lembram de pesquisas de opinião, muito comuns em época de eleições, e de como seus resultados podem ser manipulados.

Aprofundando um pouco mais as análises, visando desconstruir o texto de modo irrefutável, vou ao ponto que considero o mais vulnerável de toda a argumentação, e o que me chamou inicialmente a atenção para este texto: a tese do chuchu. Após dizer que quanto maior a escolaridade, menor a chance de uma pessoa ser pobre, o autor nos brinda com o seguinte argumento: “O capital humano não é muito diferente do chuchu, diz o economista José Alexandre Scheinkman, da Universidade Princeton. Se falta chuchu, o preço sobe. O mesmo vale para alguém com um diploma”.

Para demonstrar a contradição, chego a fazer um desenho rudimentar na lousa, para que os alunos percebam a falha no argumento do autor. Tomemos Θ como chuchu e Θ como diplomas (Figura 1). Por meio dela, observamos que o argumento do chuchu é contraditório à tese que o

autor vem defendendo, uma vez que, à medida que mais gente se diplomar nos níveis superiores, menos a escolaridade será um fator preponderante na ampliação da renda das pessoas, já que o valor da escolaridade tenderá a diminuir com a sua popularização:

Se temos pouco chuchu, o preço sobe:	Se temos muito chuchu, o preço desce:
 $\varnothing$  $$$$$	 $\varnothing\varnothing\varnothing$  $\$$

Consequentemente:

Se temos poucos diplomados, o valor de cada um sobe:	Se temos muitos diplomados, o valor desce:
 $\sim$  $$$$	 $\sim\sim\sim$  $\$$

Figura 1 – Demonstração da tese do texto “A importância da Educação na Vida do Homem” Fonte: Anotações de aula da autora.

Além disso, podemos questionar o autor também por (talvez) inverter causa e consequência ao demonstrar que mais anos de escolaridade reduzem a probabilidade de uma pessoa ser pobre, e não o inverso, ou seja, que o fato de não ser de origem pobre pode fazer com que o indivíduo permaneça mais tempo na escola (ideia expressa no 1º parágrafo, quando o autor trabalha com percentuais).

O próprio parágrafo seguinte do texto dá conta das críticas que venho tecendo até aqui, pois contradiz as ideias anteriores do autor: “o mercado de trabalho não cria nenhuma desigualdade, mas apenas expressa uma

desigualdade anterior. Que desigualdade é essa? A educacional. Os pobres costumam ter uma escolaridade muito baixa, enquanto os ricos chegam até a universidade” (grifos nossos).

Assim, embora alguns discordem, afinal, minha leitura não pretende ser a única a respeito desse texto (se não estaria contrariando minha própria tentativa de formar leitores críticos), busco demonstrar as falhas na construção argumentativa do autor e o engodo a que ele nos leva.

Neste ponto, merece novamente destaque o texto de Silva (2009, p. 36-37). Para o autor, é necessário também prudência e temperança ao sermos críticos diante de um texto. Em suas palavras, “caminhando um pouco no terreno da sabedoria e das virtudes, diríamos que o leitor crítico pratica diante dos textos a vigilância e a astúcia, tendo como norte sua própria segurança em sociedade”, porém, embora a crítica seja extremamente necessária, “essa prática não deve ser tão intensa a ponto de fazer o sujeito cair no esquecimento da própria vida, que afinal, é sua e merece ser vivida”. Assim, temos de cuidar para não ultrapassarmos os limites da criticidade, afinal isso poderia significar “o afundamento da consciência na inflexibilidade comportamental ou no sectarismo atitudinal, tornando a vida insuportável”, e complementa:

Queremos dizer com isso que o leitor crítico carrega consigo as virtudes do equilíbrio, da responsabilidade, da perspicácia e do comedimento, virtudes essas que, uma vez desenvolvidas e bem enraizadas no sujeito, evitam que ele caia nas malhas do dogmatismo, do ceticismo ou, o que é bem pior, no niilismo diante de tudo e de todos (SILVA, 2009, p. 37-38).

Por fim, antes de encerrar a unidade que diz respeito ao desenvolvimento da leitura crítica, procuro trabalhar para além da linguagem verbal. A utilização de figuras, charges, textos publicitários, filmes, e mesmo

imagens de livros didáticos são fundamentais para despertar questões relativas à leitura crítica em nossos alunos.

Para além do questionamento do que lemos, o questionamento do que vemos

Silva (2009, p. 24) salienta que, indiscutivelmente, há uma íntima relação entre o trabalho pedagógico nas escolas e as práticas ou dinâmicas que são exclusivas do mundo da escrita. Porém, segundo o autor, as demais linguagens – oral, imagética, sonora etc. – sem dúvida também são acionadas nas múltiplas operacionalizações do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, considerando a infraestrutura pedagógica da grande maioria das escolas brasileiras, essas linguagens são coadjuvantes à escrita e muito dificilmente colocam em risco sua hegemonia dentro dos contextos formais de escolarização.

Embora coadjuvantes na escola, as imagens estão muito presentes no cotidiano e não podemos desconsiderá-las na busca de formação de um leitor crítico. E nos cabe, muitas vezes, desconstruir leituras que vêm sendo realizadas (e enraizadas) desde os primeiros anos da vida escolar de nossos estudantes, além de outras, mais presentes ainda na vida de todos, ao serem veiculadas pela televisão, pelos jornais, revistas...

Tomando por base uma linha crítica de análise e fundando-se em conceitos como ideologia, aparelhos ideológicos e violência simbólica, Maria de Lourdes Nosella, em seu livro *As Belas Mentiras* (NOSELLA, 2005), originado de sua tese defendida no final dos anos 1970, demonstra como os livros didáticos, além das mensagens manifestas, apresentam – por meio de seus textos e ilustrações – mensagens ocultas, por exemplo, no que diz

respeito à ideia (ideal) de família, pátria, meio ambiente, escola e do papel social destinado às mulheres.

Também Faria (1985) busca desocultar a ideologia subjacente ao livro didático no que diz respeito às representações do trabalho e a uma série de relações sociais. A autora considera que os livros didáticos por ela analisados tendiam a discriminar o índio, o caboclo, o negro, o nordestino, sempre os descrevendo como seres sem grandes conhecimentos, mal vestidos, mal nutridos, em suma, inferiores. Do mesmo modo, a mulher, geralmente era representada como mãe e dona de casa ou, no máximo, em profissões relacionadas ao serviço e o cuidado com o outro (babá, enfermeira, empregada, garçone...).

Da mesma forma, textos publicitários (e suas imagens), nos servem como fonte de análise para demonstrar conceitos e preconceitos que terminam por ser naturalizados no nosso cotidiano. Portanto, entendemos que é imprescindível que o professor auxilie o aluno a desenvolver a habilidade de leitura semiótica, ou seja, dos signos icônicos, explorados pela publicidade. Schimieguel (2012, p. 19), por exemplo, salienta que:

Quando, por exemplo, uma propaganda de produtos de limpeza doméstica dirige-se ao público utilizando enunciados do tipo “Agora a senhora vai poder deixar a sua casa limpinha!” há alguns pressupostos (implícitos) que revelam uma determinada percepção da realidade. Um desses pressupostos é de que o público que utiliza produtos de limpeza doméstica é “adulto e do sexo feminino”; outro pressuposto é que há, por parte desse público específico, uma predisposição ou interesse em “manter a casa limpa”. O papel social da mulher, nesse contexto, é o de realizar a limpeza doméstica. E isso é apresentado como algo dado, ou ainda, como algo “naturalizado”. Se houvesse, por parte do anuncian-

te (ou do publicitário) a intenção de fomentar uma mudança dos papéis sociais, o enunciado poderia conter algo como “Agora, seu marido não terá mais desculpas para não participar da limpeza doméstica! Chegou o novo”.

A mesma leitura poderia ser feita se, ao invés de uma frase, houvesse na propaganda apenas imagem de uma senhora, vestida como dona da casa ou como empregada, segurando o produto e algo escrito como: “sua casa sempre limpinha”.

Assim, ao trabalhar com as múltiplas leituras possíveis de imagens, geralmente inicio com a proposta de análise de imagens dúbias, ilusão de ótica ou imagens Gestalt, nas quais o foco alternado na figura ou no fundo (ou apenas um modo diferente de olhar para a imagem) proporciona uma figura completamente diferente (duas faces de perfil ou um vaso, uma velha ou uma jovem, uma princesa ou uma bruxa, uma lebre ou um pato, Dom Quixote ou uma paisagem...).¹⁰ Passo, a seguir, para charges e *cartoons*, que exigem dos alunos uma interpretação do desenho e, mais que isso, uma análise de sua íntima relação com fatos do cotidiano, os quais a charge, geralmente, procura criticar. As charges têm, assim, um imenso potencial de mobilizar o conhecimento de mundo dos alunos para efeitos de leitura e produção de sentidos, lembrando-nos das palavras de Paulo Freire sobre a relação entre leitura da palavra e do mundo.

No trabalho em sala, peço aos estudantes, inicialmente, para que descrevam a imagem, geralmente projetada em PowerPoint, pois todos os

10 Alguns exemplos podem ser encontrados nos sites <<http://www.geoilheus.tripod.com/gestalt.htm>>, <<http://www.ifi.unicamp.br/~dfigueir/holosite/ilusao.htm>>, <<http://www.geocities.ws/profflavio/Gestalt.html>>, <<http://ilusoesoptica.blogspot.com.br/>>, ou <<http://buratto.org/otica/>>, este último questionando, inclusive, se “somos prisioneiros de nossos olhos”.

detalhes são importantes para uma análise acurada, e, posteriormente, para que discutam quais as interpretações que o material apresentado desperta.

Diante, por exemplo, do desenho de um jovem magro, de óculos, que de joelhos no chão numa sala escura lê o segundo volume de uma coleção sob a luz do primeiro volume que queima como uma vela, múltiplas interpretações são apresentadas. Geralmente as discussões iniciam com a leitura mais “literal”, se é que assim podemos chamá-la, de que o rapaz, curioso, não podia mais parar de ler. Quando se viu sem luz, optou por queimar o primeiro volume a fim de ler os outros, tamanho o encanto que o livro despertava. No mesmo caminho, muitos alunos fazem a interpretação do *cartoon* como sendo a representação do imenso prazer causado pela leitura, em especial aquela capaz de aguçar nossa curiosidade (a exemplo de romances policiais ou aventuras como Harry Potter e O Senhor dos Anéis).

Alguns alunos, porém, avançam em outros sentidos e pensam que o jovem buscava desesperadamente a solução de algum enigma e não podia parar de ler ou, ainda, que precisava ler escondido, por alguma razão (fosse o conteúdo do livro proibido ou estivesse ele mesmo proibido de ler naquele local ou horário). Alguns mais atrevidos chegam a supor que o menino deliciava-se na apreciação de revistas masculinas, queimando uma para ver a outra e, ao mesmo tempo, para ocultar seu delito. Tais alunos, na busca de uma interpretação audaciosa, nem atentam para o fato de que os livros que o jovem tem perto de si aparentam ser volumes antigos, em grossos tomos, com capa dura, dificilmente podendo ser reconhecidos como exemplares de uma revista, lembrando-nos que toda interpretação tem um limite nas pistas deixadas pelo texto ou imagem...

Em uma das mais poéticas leituras feitas por um aluno, atrelando o *cartoon* ao conteúdo mais amplo de nossa disciplina, o foco de análise deteve-se no conhecimento. Na opinião de meu aluno, só crescemos e

aprendemos com a leitura gradativa de mais e mais livros. Assim, em suas palavras, o cartoon expressava o fato de que “a luz do conhecimento oferecido pelo livro que já lemos nos proporciona a bagagem para a compreensão e interpretação dos livros seguintes”.

E, acredito, é também por meio do desenvolvimento consecutivo de muitas leituras que vamos desenvolvendo nossa capacidade crítica!

É importante destacar que filmes também podem ser objeto de nossas análises. Quando as condições das aulas permitem, gosto de analisar filmes da Disney com meus alunos, buscando desvelar a ideologia subjacente a suas mensagens.

Cabe esclarecer que em momento algum eu trabalho com a questão da existência ou não de mensagens subliminares,¹¹ embora muitas pessoas procurem demonstrar sua existência em filmes produzidos pela Disney, em especial de imagens de cunho erótico inseridas em uma fração de segundo, por exemplo, ao fundo de um cenário. O que me interessa é trabalhar com concepções ideológicas que perpassam o filme todo, como a apologia à cultura americana, a certos valores culturais, como o individualismo, ou a concepções políticas consideradas “de direita”, etc.

¹¹ Mensagens subliminares não devem ser confundidas com sentidos polissêmicos. Uma imagem ou um texto podem ter duplo sentido, ou mais de um sentido. As mensagens subliminares referem-se especificamente ao caso de mensagens que não são captadas diretamente pelos sentidos dos seres humanos em estado de alerta, como uma imagem inserida em uma fração de segundo dentro de um filme ou propaganda e que, segundo alguns estudiosos, podem nos induzir a comportamentos como comprar determinado produto. Em sua definição mais habitual, trata-se de um evento não palpável aos nossos esquemas interpretativos. É um processo de apreensão de estímulos em nível de indiscernimento, em que as percepções ultrapassam o limiar da consciência (NASCIMENTO, 2012, p. 3). Houaiss (2001, p. 2625) define subliminar como “o que não ultrapassa o limiar da consciência, que não é suficientemente intenso para penetrar na consciência, mas que pela repetição ou por outras técnicas, pode atingir o subconsciente, afetando as emoções, desejos, opiniões”.

A esse respeito, além das interessantes análises propostas por Giroux (1995, 2001) sobre o “poder formativo” dos filmes da Disney, podemos contar com o trabalho de Carmen Zink Bolognini que analisa, especificamente, o filme *Rei Leão*.

Bolognini (2009), no capítulo Efeito da metáfora e da metonímia no gesto de Interpretação: Quem é o rei no “Rei Leão”?, procura demonstrar a maneira pela qual os processos metafóricos e metonímicos são fundamentais para que questões que envolvem posicionamentos políticos (direita X esquerda) sejam apresentadas no filme.

A autora inicia o trabalho analisando que o filme deve ter sido produzido entre os anos de 1989 e 1991, tendo sido lançado no Brasil em 1992. Tal período corresponde ao contexto sócio-histórico e ideológico no qual o bloco capitalista, sob liderança dos EUA, temia – e, por meio de uma guerra fria, enfrentava – o bloco comunista, sob liderança da ainda existente União Soviética. E lembra que a queda do Muro de Berlin, marca da hegemonia do capitalismo, ocorreu em novembro de 1989.

Tomando por base esse pano de fundo, Carmen Bolognini analisa as cores e a direção dos movimentos nas imagens do filme, ressaltando que a cor amarela, laranja ou o dourado (cores geralmente associadas à riqueza), predominam nas cenas relacionadas a Simba e a seu pai, ao poder estabelecido, ao reino de paz em que todos os animais da selva vêm saudar seu nascimento.¹² Embora o leão seja, em realidade, um predador, no filme, sua força é vista como poder benéfico, autoridade merecida, mesmo para as zebras, sua presa corriqueira nas savanas fora das telas.

Da mesma forma, a autora focaliza o movimento dos animais, na cena inicial, que da esquerda para a direita vêm ao platô para saudar o novo

¹² As cenas iniciais do filme estão disponíveis em: <<http://br.youtube.com/watch?v=YO3NEhIz-Ws>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

rei que nasceu, ao emocionante som da música “Ciclo da Vida”. Contrariamente, ao apresentar Scar, o irmão traidor que deseja tomar o poder de Simba e de Mufasa, as cores passam a ser escuras, a própria juba de Scar é preta, e o movimento do exército de hienas que aceitam ajudá-lo a chegar ao poder é, predominantemente, da direita para a esquerda e feito ao som de uma marcha estilizada (ao final da música “Se Preparem”).¹³

Cabe destacar que as cenas ocorridas na toca das hienas lembram, em muito, imagens de exércitos passando pelas ruas, em frente a palácios (verticais, de linhas retas e ares graves, muito semelhantes ao paredão em que Scar está), para saudar líderes autoritários, como Mussolini, Hitler, entre outros, nomeadamente de países comunistas. O final desta cena é marcado, ainda, por Scar como uma sombra, tendo ao fundo a lua em quarto-crescente, que vai sendo coberta parcialmente por nuvens. Segundo a autora, uma análise interdiscursiva permite ancorar as nuvens a uma representação do terror, enquanto a lua permite a aproximação com a foice, um dos símbolos do comunismo.

Quando apresento esta cena a meus alunos, (tanto de modo “corrido”, passando o filme, como parando em algumas cenas, ou apresentando imagens “estáticas”), alguns conseguem ver as nuvens, ou mesmo Scar, formando a imagem de um martelo entrecruzando a foice (lua), o que deixa a referência ao comunismo – e sua relação com o mal, com a tirania, com o autoritarismo – ainda mais patente. Cabe lembrar que além de sombrio, o local onde se encontram nesta cena é repleto de esqueletos de animais e marcado por erupções, por fogo que sobre do chão, numa clara alusão ao inferno.

13 Uma versão da cena está disponível em <<http://youtu.be/rVODT91eIDo>> e outra, dublada em português de Portugal, está disponível em <<http://youtu.be/VM2qLDinE3I>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

Bolognini (2009) ressalta que é notável a presença de quatro Instituições na plataforma, no momento de apresentação do herdeiro recém nascido aos súditos: a família (o leão e a leoa acompanhando o filhote), o governo (o rei, a rainha e o herdeiro), a igreja (o macaco, Rafiki, fazendo a cerimônia de batismo e os raios entre as nuvens, que lembram muitos filmes sobre Jesus Cristo), e a escola (novamente o macaco, aqui destacando sua sabedoria, ou mesmo Zazu, o pássaro, “braço-direito” do rei, ao mesmo tempo conselheiro e segurança para Simba). Nesse sentido, sobressai o poder da religião/igreja, afinal Simba não é reconhecido, nem apresentado, antes de ser ungido pelo poder sacerdotal de Rafiki. Nesse ponto, começa a fazer sentido o subtítulo do artigo: Quem é o rei no Rei Leão?.

Percebemos, de imediato, o amplo poder concedido às instituições religiosas, mas, como lembra a autora, o macaco, estranhamente, tem o rosto pintado em branco, azul e vermelho, ou seja, as cores da bandeira americana, tradicionalmente utilizadas nas roupas de heróis como Capitão América, Mulher Maravilha ou o Super Homem.

Em sua opinião, a metáfora funciona, nesse ponto, no sentido de transferir o poder conferido a esse personagem ao governo americano. Ou seja, um outro poder só é reconhecido e legitimado após ser ungido pelas graças da superpotência. Assim, respondendo à pergunta do subtítulo, o “rei” não é o líder de uma monarquia, nem mesmo o líder de alguma igreja e seu poder exercido indiretamente, mas sim, o rei corresponde ao poder, mais sutilmente sugerido, de uma superpotência capitalista e democrática, representado ali apenas pelas cores de sua bandeira.

Uma vez mais, após serem apresentados a estas ideias, alguns alunos conseguem ver na cachoeira pela qual os animais passam em sua marcha para saudar Simba as cores, em tons bem atenuados, do azul e do vermelho – além do branco – e, bem mais sutil, muitas vezes perceptível

apenas se paramos a cena, a marca deixada pelo macaco na testa de Simba ao aplicar-lhe o que supostamente seria um óleo batismal, uma imagem de um V com um ângulo bastante aberto, semelhante a um pássaro estilizado que em muito lembra a águia, outro forte símbolo do governo norte-americano...

Muitas outras leituras poderiam ser feitas sobre o filme, sobre a(s) ideologia(s) que está(ão) subjacente(s) a ele, como a análise do trabalho, do papel da mulher na sociedade, da coragem, das minorias, etc, e diversas surgem ao longo da discussão do filme com os alunos, mas aqui, optamos por apresentar apenas a análise sugerida por Bolognini, especialmente por ser uma análise teoricamente fundamentada, o que é essencial frente às interpretações múltiplas e inúmeras polêmicas que podem gerar.

O trabalho a partir de imagens, em especial quando diz respeito a filmes, é de extrema complexidade para ser feito em sala de aula, pois há toda uma preparação teórica a fim de procedermos à análise, é necessário assistir ao filme com os alunos (algo que toma, em geral, 2 horas de aula) e promover discussões acerca de cada parte, dos movimentos, das cores, da trilha sonora, o que exige amplo conhecimento e preparação do professor para conduzir a atividade, além de disponibilidade de tempo, o que nem sempre é possível com a carga horária cada vez mais apertada que temos.

No entanto, é um desafio que, certamente, vale a pena no intuito de desenvolvermos com nossos alunos a capacidade de olhar de modo menos ingênuo para a “realidade” que nos rodeia e mesmo para o mundo da imaginação ao qual somos transportados por meio de livros, desenhos ou filmes.

Considerações finais: reflexões sobre as experiências vividas

Contextualizar um texto, saber quando, onde e se possível por que foi produzido, conhecer quem é seu autor, conhecer outras de suas obras, ler seus comentadores, ler, reler, relacionar o texto a outros textos e à “realidade” externa, colocar-se em posição de desconfiança diante do que lê/vê ou mesmo ouve, saber discutir com colegas, aceitar diferentes pontos de vista, buscar articulá-los aos seus, revê-los se for preciso, saber fundamentar seus próprios pontos de vista e passar a ter uma nova postura diante da leitura do mundo e na ação no mundo são algumas atitudes que proponho desenvolver no aluno com o conjunto de atividades aqui apresentadas, nem todas realizadas de modo sequencial, em uma mesma turma, como já salientado.

Demonstrar que a leitura vai muito além da compreensão literal das palavras que estão postas sobre o papel e que a criticidade só se desenvolve com o tempo, com a maturidade do aluno, e com o arcabouço de referenciais que vão construindo ao longo da vida, também são metas que me proponho a alcançar quando inicio as minhas disciplinas voltadas, de alguma maneira, ao desenvolvimento da leitura. Porém, não sei com exatidão se consigo alcançá-las todas, com todos os alunos.

Auto-avaliar minha própria prática é algo que cotidianamente busco fazer, na comparação do resultado de uma mesma atividade em diferentes turmas, analisando o resultado dos alunos nas avaliações, conversando com os próprios alunos e com demais professores da mesma disciplina. A partir dessas informações, vejo se deveria investir em mais exercícios, tirar determinado texto da bibliografia, enfatizar mais determinado conteúdo, e, assim, vou procurando adequar minha prática da melhor maneira

possível às necessidades de aprendizagem dos alunos. Porém, avaliar efetivamente se tenho conseguido atingir meus objetivos é algo extremamente complicado!

Por mais que perceba que alguns alunos, em aula, com acompanhamento, conseguem realizar uma leitura mais atenta, aperceber-se da polissemia, fazer relações intertextuais, extrapolar o texto lido com a análise do cotidiano, não sei como se saem ao realizar esta tarefa sozinhos. Mesmo que façam provas, exercícios ou testes, eles estarão em situação de avaliação, e não sei se o “comportamento” diante da leitura em outras situações, que não diante da professora de português, seria o mesmo.

Tenho alunos que se encontram comigo quando já cursando o terceiro ou quinto semestres e me agradecem por terem “aprendido a ler de verdade” e por terem perdido o medo de enfrentar textos mais complexos, embora ainda sintam alguma dificuldade. Encontro alunos que dizem sentir saudades das minhas aulas (não sei se pela dinâmica ou pela aprendizagem...). Outros dizem ficar mais atentos na frente da TV ou ao ler notícias em jornais e revistas para não serem ludibriados por qualquer informação.

Muitas vezes, busco saber com os professores dos semestres subsequentes “como os alunos chegaram”, e as respostas são variadas, afinal, a educação é um processo que se constroi a longo prazo e é permeado pela influência de diferentes sujeitos. Talvez, alguns alunos só venham a se dar conta de que efetivamente aprenderam algo comigo daqui a 5 ou 10 anos. Talvez, por mais que eu tenha tentado, e eles tenham se esforçado, os caminhos que segui não foram suficientes para atingir o que almejava alcançar.

Hoje, ao rever minha trajetória, penso que, talvez, o percurso que criei, de utilizar poesia, contos, músicas, reportagens cartoons e filmes, em nada tenha servido para a formação de meus alunos, mas apenas para minha própria formação como uma leitora mais crítica... Ao olhar para o tra-

balho que escrevi, temo que, como nos discursos pedagógicos dos professores estudados por Coracini, citados no início deste texto, eu também tenha me traído e caído na ilusão de estar trabalhando de modo dialógico com meus alunos enquanto impunha a eles a minha verdade sobre os textos (que são polissêmicos, ardilosos, têm uma má construção argumentativa, etc.).

Nesse sentido, Balla (2011, p. 5), baseando-se no pensamento de Kierkegaard, Husserl e no trabalho de Nicola (2005), salienta que o professor precisa acreditar no potencial de seu aluno para se tornar um leitor competente e deve colocar “todo o seu mundo entre parênteses”, duvidando de suas práticas, de seus métodos, de suas concepções e de suas convicções. E mais adiante, apoiando-se em autores como Marilena Chauí, Leny Mrech e, novamente, em Coracini, defende que é preciso que o professor “esvazie o seu lugar para que ali o aluno possa realmente criar” e complementa “afinal, não podemos exigir que [nossos alunos] tornem-se jovens reflexivos, produtores de sentido se lhes damos tão poucas oportunidades de atuação, participação e autonomia” (NICOLA, 2005, p. 8).

Assim, espero que com as atividades que realizo, eu tenha conseguido manter essa postura aberta, que, mesmo ao mostrar um caminho, tenha conseguido salientar que aquele era “outro” caminho possível de se realizar a leitura, e não o único, o correto. Espero que tenha sido possível, se não de todo, ao menos dar um primeiro passo no sentido de conseguir que os alunos desenvolvessem atitudes críticas frente aos textos com os quais são constantemente confrontados, sejam eles verbais ou não. Espero ter conseguido fazer com que os alunos sejam capazes de “trocar as lentes” com que vislumbram a realidade e tenham, ao menos, um repertório maior de caprichos, ilusões e miopias entre as quais possam escolher para viver a vida de modo mais sábio!

Por fim, espero que o trabalho de mais de uma década até aqui realizado – e que, obviamente foi e continuará se modificando ao longo do tempo – tenha sido frutífero no sentido de alcançar o que dizia Freire (2006, p. 9): “a leitura crítica não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, citação com a qual encerro esse trabalho.

Referências

ALEIXANDRE, M. P. J.; AGRASO, M. F. A argumentação sobre questões sociocientíficas: processos de construção e justificação do conhecimento em sala de aula. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 43, p. 13-33, jun. 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond. Verdade. In: _____. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001. Disponível em: <<http://www.veraregina.com.br/cantinho/portugue/poe-bras/27.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

ASSIS, Machado de. **Missa do galo**. Disponível em: <<http://www.dominio-publico.gov.br/download/texto/bv000223.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

BALLA, Helaine G. **A leitura crítica e competente**: um bem maior. Londrina: UEL; Secretaria de Educação do Estado do Paraná, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1103-4.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2011.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira. Percursos de leitores e da leitura: da negação à afirmação do prazer de ler. In: ENDIPE - TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2008. v. 1, p. 1-12.

BOLOGNINI, Carmen Zink. Efeito da metáfora e da metonímia no gesto de interpretação: quem é o rei no “Rei Leão”? In: _____ (Org.). **O cinema na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 17-28.

CORACINI, Maria José. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: _____ (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e estrangeira. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **The mouse that roared**: Disney and the end of innocence. Lanham, USA: Rowman & Littlefield, 2001.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAHÓZ, André. A pobreza do debate. **Exame**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/0698/noticias/a-pobreza-do-debate-m0053589>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

NASCIMENTO, Sonia M. **Mensagem subliminar**: o potencial comunicativo do signo. Disponível em: <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/0/0f/GT7_-_03_-_Mensagem_Subliminar-_Sonia.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2012.

NEIVA, Lia. **A gata do rio Nilo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de filosofia**: das origens à idade moderna. Trad. Maria Margherita De Luca. São Paulo: Globo, 2005.

NOSELLA, Maria de Lourdes. **As belas mentiras**. São Paulo: Centauro, 2005.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da Unicamp. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000299007>. Acesso em: 16 nov. 2012.

PAZ, Dioni Maria dos Santos. O texto publicitário na sala de aula: mais uma opção de leitura. Disponível em: Acesso em: 14 jun. 2012.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. Implicações da pós-modernidade para a universidade. **Avaliação**, ano 7, v. 7, n. 1, p. 35-46, mar. 2002.

PEREIRA, Kênia. M. A.; PACHANE, Graziela G. (Org.) **A literatura e suas interlocuções na sala de aula da Educação Superior**. Uberlândia: EDBRAS, 2006.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. In: PIMENTA, Carlos. **Interdisciplinaridade, humanismo, universidade**. Porto: Campo das Letras, 2005. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/publicacoes%20opombo/textosolgapombo.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

SCHIMIEGUEL, Otávio. O texto publicitário na sala de aula: uma proposta de análise. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/392-4.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2012. p. 1-23.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre livros e leitura**. Disponível em: <<http://www.escriitoriodolivro.org.br/leitura/schopenhauer.html>>. Acesso em: 9 dez. 2007.

SILVA, Ezequiel T. **Criticidade e leitura**: ensaios. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

Pedagogía de la experiencia en la universidad: una apuesta por el espacio de lo posible en la formación para la autonomía en la profesión docente

Manuel Jiménez Raya

“... developing professional autonomy is about shortening the distance between reality (what is) and our ideal (what should be), by extending the limits of freedom and exploring new territories (what can be).
(Jiménez Raya, Lamb y Vieira, 2007: 55)

Consideraciones generales

Las reflexiones y descripción que presento en este capítulo son el fruto del trabajo desarrollado en este campo desde el momento en que comencé a enseñar, y son consecuencia de mi interés no sólo por comprender la com-

plejidad de los procesos de adquisición del conocimiento profesional, sino también por participar en la mejora del sistema educativo en sus aspectos macro y microestructurales.

En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

La formación universitaria ha de entenderse como sinónimo de formación integral o proceso a través del cual el estudiante desarrolla su capacidad intelectual para convertirse en un profesional autónomo, idóneo, culto y con respeto a la diversidad cultural; en un ser social que asume la ciudadanía siendo consciente de sus deberes y derechos. En consecuencia, el proceso formativo en la universidad no se limita a la formación disciplinaria o profesional, sino que se orienta al equilibrio entre formación profesional, personal, actitudinal y ciudadana, mediante la apropiación intelectual de los fundamentos de las ciencias, el arte y la cultura universal. Es así como el modelo pedagógico coherente con la misión, principios y objetivos de la Universidad y la formación integral y permanente exige nuevos planteamientos del proceso y actividad docente, los cuales precisan de las condiciones para formar personas/ciudadanos con dominio de saberes científicos, con capacidad crítica y de cambio, de permanente indagación, creatividad y capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, con una visión humana y social comprometida con la sociedad.

En España el llamado proceso de Bolonia ha impulsado un cambio estructural que demanda la renovación metodológica centrada en el aprendizaje y en la adquisición de competencias generales y específicas del

título/grado. Se está, pues, en el momento idóneo para facilitar un profundo cambio educativo en la pedagogía universitaria. Un cambio que no sólo esté referido a la estructura organizativa de las titulaciones (algo que se acometió ya en los años noventa) o a la estructura política y de gestión de las universidades (cambio que se está produciendo en la actualidad), sino que transforme de raíz la dirección y la calidad de las interacciones educativas que se producen en el aula. Un cambio que cale en las aulas. Ahora bien, para facilitar el cambio es preciso que se difundan entre el profesorado modelos pedagógicos alternativos.

En este punto chocamos con algunos condicionantes propios de la situación universitaria en España que, aunque esperamos en vías de solución progresiva, perturban la consecución de una situación “ideal”. Nos referimos al elevado número de alumnos por asignatura, a las carencias o inadecuación de las infraestructuras disponibles, a la presencia de estudiantes desmotivados en las aulas, a la conexión insuficiente con organismos y entidades, a la desconexión entre las áreas de conocimiento, entre profesores y alumnos, etc. No obstante, estoy convencido de que todos los profesores pueden hacer algo, explorando el espacio de lo posible.

Los teóricos de la innovación educativa suelen afirmar que son necesarios tres factores para que se produzcan las anheladas mejoras en la enseñanza (Baldrige y Deal, 1983; Beck y Kosnik, 2006; Fullan, 2007): (a) la existencia de una fuerte presión externa que demande el cambio; (b) la existencia de un importante núcleo dentro de la propia institución que sea sensible a la necesidad del cambio; y (c) que se cuente con un modelo alternativo de funcionamiento de la institución hacia el que sea factible dirigir los esfuerzos individuales e institucionales de cambio. Podríamos admitir que, gracias al proceso de Bolonia, en el momento actual se dan en la universidad española estos tres factores que deberían conducir a una importante innovación de los procesos formativos que ocurren en sus aulas. La

presión externa la ejerce la necesidad de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que tiene que lograrse en el plazo de los próximos siete años. La sensibilidad interna parece estar cada vez más extendida en los gestores universitarios y en los propios docentes que advierten el desajuste entre las metas formativas propuestas y los logros alcanzados en términos de competencias profesionales adquiridas por los estudiantes. En tercer lugar, los avances de la Pedagogía, la Didáctica y la Psicología educativa nos han proporcionado conocimiento fiable de la enseñanza y del aprendizaje, contrastado ya suficientemente en experiencias prácticas, como para poder abandonar con seguridad el modelo más tradicional de enseñanza universitaria centrado en la transmisión de contenidos a través de la lección magistral dictada por el profesor y sustituirlo por un nuevo modelo de enseñanza universitaria centrado en la construcción de conocimiento por parte del estudiante (Abdal-Haqq, 1998; Adams, 2006; Keiny, 1994; Marlowe y Page, 2005).

Si bien la significación etimológica y convencionalmente aceptada de método como camino resulta clarificadora, no es menos cierto que dicha clarificación se da en un plano muy general. En el momento en que intentamos contextualizar el significado, el sentido de método en una situación específica, detectamos que el concepto general nos resulta insuficientemente orientador. En principio, la orientación, el camino que señala el método, se ejerce sobre la actividad del profesor y del alumno, a largo o corto plazo, en situación individualizada o socializada, con utilización de unos u otros recursos, etc.

Un interrogante que problematiza el significado de método de manera fundamental es el que consiste en preguntarnos quiénes y cuándo lo configuran. En realidad, podemos pensar que la configuración real de método didáctico surge de la interrelación de una amplia serie de componen-

tes y funciones y que su caracterización se va realizando paulatinamente junto con la evolución del propio proceso pedagógico.

Este “irse haciendo” de la metodología didáctica se manifiesta como elemento que posibilita una función “investigadora” del profesor, en el sentido de planteamiento de interrogantes, de búsqueda de soluciones, de perfeccionamiento de la propia tarea instructiva. Una investigación cuya justificación epistemológica y científica hundiera sus raíces en las perspectivas histórica y dialéctica del saber y en los métodos de carácter naturalista (proceso histórico de desarrollo de la persona y el grupo, métodos de investigación basados en el respeto al desarrollo natural de la actividad y en el diálogo constante y mutuamente enriquecedor entre teoría y práctica).

La pedagogía comporta la consideración de aspectos éticos, conceptuales y prácticos implicados en el arte y la ciencia de enseñar para mejorar el aprendizaje (Jiménez Raya, Lamb y Vieira, 2007). Por su parte, Kumaravadivelu (2001) mantiene que una pedagogía postmoderna es un sistema tridimensional que se compone de tres parámetros pedagógicos: *lo particular*, *lo práctico* y *lo posible*. Una pedagogía de lo particular es sensible al contexto y específica de una situación ubicada y, por lo tanto, rechaza la idea de que sea posible recomendar un conjunto común de metas pedagógicas que se puedan alcanzar mediante un único conjunto de principios y procedimientos pedagógicos. Una pedagogía de lo práctico se ocupa de la relación entre la teoría y la práctica, y rechaza la idea del profesor como alguien que simplemente aplica conocimientos o discursos pre-definidos (Giroux, 1988). Esta pedagogía intenta superar algunas de las deficiencias inherentes a las dicotomías entre teoría y práctica, o entre la teoría de los expertos en pedagogía y la teoría del profesor, estimulando y ayudando a los profesores a teorizar a partir de su propia práctica y a practicar lo que teorizan (Kumaravadivelu, 1999b). Una pedagogía de lo posible (concepto que se deriva principalmente de la filosofía de Freire) persigue “tocar” la

conciencia socio-política que alumnos y profesores traen a la clase, con el objetivo de que aflore y sirva de catalizador para la transformación social, y al mismo tiempo ayude a profesores y estudiantes universitarios en su búsqueda de una identidad propia.

Si aceptamos la validez de los parámetros pedagógicos de lo particular, lo práctico y lo posible propuestos por Kumaravadivelu (1999a, 2001), es evidente que necesitamos un marco docente que posibilite una visión de conjunto sensible al contexto y que permita una aplicación flexible. En este sentido, cualquier propuesta pedagógica debería aspirar a la integración de contribuciones diversas; exponerse a ser interpretada y comparada con otras propuestas alternativas; y perseguir la reflexión crítica en vez de la conformidad pasiva.

Una apuesta por el espacio de lo posible en la formación para la autonomía en la profesión docente

Tal y como afirma Kincheloe (2003: 111) “any rigorous and socially worthwhile education must not only reflect the complexity of studying the world around us but must also be developed in concordance with an exciting vision of schooling.” La nueva agenda de investigación a nivel internacional sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la universidad se centra, desde el Informe Boyer (1990) de la *Carnegie Foundation*, en el marco de la filosofía de the *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Shulman, 2000, 2004). Este enfoque permite situar debidamente dentro del trabajo académico (y no sólo como un asunto pedagógico o didáctico) la enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante, tal y como se reclama en el EEES. Este paradigma mantiene que:

1. Es posible mejorar la calidad de la docencia y del aprendizaje en la Educación Superior mediante la adopción de un enfoque académico, al igual que haríamos en otras áreas de conocimiento.
2. Además de contribuir a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, SoTL es un marco con potencial para integrar los pilares tradicionales de la enseñanza y la investigación (Brew, 2003; 2006; Healey, 2005), pues incorpora los últimos desarrollos en el campo.
3. La docencia debe ser considerada como una profesión.
4. Los profesores que suscriben SoTL reflexionan sobre su práctica (Schön, 1987), hablan de la docencia con colegas, prueban nuevas técnicas, se mantienen informados sobre las últimas tendencias y descubrimientos de la investigación y las ponen en práctica.
5. SoTL incluye la creación de conocimiento pedagógico mediante la reflexión crítica, la recogida y el análisis de datos y la divulgación de resultados.

Un “scholarly approach” comprende, entonces, tanto una dimensión cognitiva de indagación, reflexión y receptividad, como una dimensión de exploración de la enseñanza en sus distintas dimensiones (Boyer, 1990). La excelencia docente se caracterizaría, entre otros, por los siguientes estándares cualitativos (Glassick et al., 1997a; 1997b): objetivos claros, preparación adecuada, métodos apropiados, resultados significativos, visibilidad de la propuesta pedagógica y reflexión crítica.

Desde esta perspectiva, la competencia en la enseñanza implica tres dimensiones: apertura a las contribuciones de otros en la propia mejora, reflexión sobre la práctica docente y sobre el aprendizaje de los estudiantes en la disciplina, así como la comunicación y divulgación de las prácticas desarrolladas. Se pretende, pues, facilitar la superación de la visión ingenua,

artesanal (la docencia como oficio artístico que sólo se aprende con la experiencia) y privada (es responsabilidad individual del docente y permanece en el aula oculta a los demás) del proceso de enseñanza-aprendizaje, para fundamentarlo académicamente y dotarlo de la misma potencia intelectual que caracteriza a los procesos de investigación. Este paradigma aboga por el abandono de la separación entre docencia e investigación en el trabajo del profesor universitario y situar la preocupación por el conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes al mismo nivel de rigor académico que la investigación, integrando ambas facetas en un mismo esfuerzo intelectual (Brew, 2006). En definitiva, un enfoque basado en Scholarship of Pedagogy aspira a la excelencia en la enseñanza e información de las perspectivas más relevantes, comunicación y diseminación para esclarecer cómo los estudiantes aprenden cada materia.

Principios pedagógicos en la formación para la profesión docente

En general, los modelos formativos deberían responder a los siguientes principios de intervención educativa generales: responsabilidad del estudiante en el proceso formativo; reconocimiento del valor de la experiencia del adulto para la formación; realización de aprendizajes vinculados al desempeño profesional; inmediatez en la aplicación de lo aprendido; consideración de las diferencias individuales; atención a los activadores de la motivación de carácter intrínseco y fomento de hábitos de aprendizaje como eje transversal de la docencia universitaria. Pero, sin duda, es la aportación de Knowles (1984) sobre los principios de la andragogía la que más se ha generalizado para la comprensión del aprendizaje adulto en la formación y el desarrollo docente. Sus principios de intervención son:

1. El auto-concepto del adulto evoluciona desde una situación de dependencia a una situación de autonomía.

2.El adulto acumula una gran variedad de experiencias que pueden resultar un recurso muy valioso para el aprendizaje.

3.La disposición de un adulto para aprender está íntimamente relacionada con la evolución de las tareas que representan su papel social.

El ámbito al que dedico mi esfuerzo docente es al de la formación para la profesión docente de alumnos de Filología inglesa/Grado en Estudios ingleses y del itinerario de inglés del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. Es, precisamente, a mi experiencia docente con estos últimos a la que me refiero en este trabajo. Desde mi punto de vista, el aprendizaje profesional para la docencia implica:

- 1.el desarrollo de habilidades específicas para la comprensión de un fenómeno complejo como es el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y
- 2.la aplicación de las experiencias y el conocimiento adquirido en contextos reales.

En el primer caso, el aprendizaje del futuro profesor de inglés puede consistir en la mejora de las habilidades pedagógicas, cambios en actitudes o creencias respecto a la enseñanza, o adquisición de un conocimiento particular. En el segundo caso, el aprendizaje se concibe desde el trabajo diario del profesor, a partir de una transformación de las teorías y las prácticas mediante un proceso reflexivo, que permite la construcción de conocimiento y la reconstrucción de los sistemas de creencias de forma constante.

Por otro lado, las posibilidades de protagonismo del profesor en su propio perfeccionamiento y en la investigación del proceso didáctico, así como las características de su pensamiento para la toma de decisiones, constituyen en la actualidad importantes líneas de trabajo en torno a la función docente. Las características de su formación inicial y permanente

constituyen asimismo temas destacados, de interés permanente y estrechamente vinculados con los anteriores.

Finalmente, la sociedad actual, marcada por el cambio permanente, la pluralidad y la diversidad, hace necesario el desarrollo de sistemas de enseñanza que favorezcan la innovación, la participación activa, la anticipación y el aprendizaje a lo largo de la vida (Elmandjra, 1987; Ramsden, 2003; Jiménez Raya, en prensa). La enseñanza y el aprendizaje deben ser no sólo de conceptos, principios y procedimientos, sino también de procesos (aprender a aprender, pensamiento crítico, etc.). De acuerdo con estas consideraciones, la docencia no debe ser exclusivamente una transmisión lineal de conocimientos, ni debe asentarse en la comunicación unidireccional y asimétrica, sino que debe ser bidireccional, en un clima participativo y de intercambio, lo que no implica una ausencia de límites.

Planteo como propuesta pedagógica fundamental el eclecticismo, ajustado a las circunstancias en las que se desarrolle la enseñanza, utilizando en cada caso la estrategia docente más conveniente en función del tema, objetivos, medios y contexto. No obstante, la visión de la educación que subyace a la propuesta es la de autonomía del alumno y del profesor. Todos los principios y estrategias docentes deben contribuir a su fomento. En mi propuesta utilizo la distinción entre principio y procedimiento/técnica de Doughty y Long (2003). Por principios se entienden las características de diseño de la enseñanza supuestamente deseables a nivel universal, motivados en mi caso por la teoría y las conclusiones de la investigación sobre la formación docente. Por otro lado, los procedimientos pedagógicos incluyen un abanico potencialmente infinito de opciones locales para la realización de los principios a nivel de aula. La elección entre procedimientos pedagógicos se determina en función de factores como (a) la filosofía y preferencia del profesor; (b) las características de los alumnos; (c) la visión del profesor de la formación para la profesión docente; y (d) la naturaleza del contexto educativo. En consecuencia, la selección entre la gran variedad de

procedimientos pedagógicos disponibles variará, aunque de forma racional y sistemática. Así, las actividades formativas que constituyen mi actividad docente se basan en los siguientes principios:

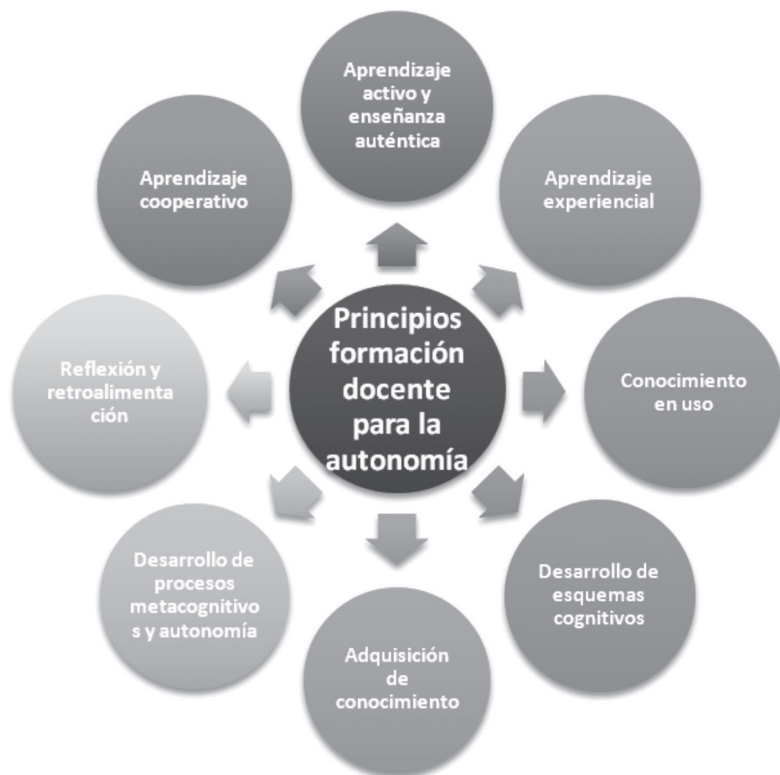


Gráfico 1: Principios de enseñanza en la formación docente para la autonomía.

Aprendizaje activo y significativo

El primer pilar de todo modelo didáctico eficaz es la actividad: aprender haciendo, implicándose activamente, y a ser posible de forma apasionada, en proyectos de intervención sobre los aspectos más diversos de la realidad. Los seres humanos somos agentes creativos de experiencias en vez de simples sujetos espectadores de experiencias. El aprendizaje no es un deporte de espectador, sino que requiere que el estudiante se involucre activamente hablando y escribiendo sobre lo que tiene que aprender, estableciendo relaciones con experiencias pasadas y trabajando en su aplicación práctica.

Por su parte, el aprendizaje significativo es un proceso en el que lo que aprendemos es el producto de la información nueva interpretada a la luz de lo que ya sabemos, aprender significados es cambiar mis ideas como consecuencia de su interacción con la nueva información. De aquí se deriva la necesidad de que se produzca un desajuste óptimo entre las competencias y conocimiento previo de los alumnos y la tarea propuesta, es decir, la nueva información ha de ser lo suficientemente difícil como para constituir un desafío, pero no tanto que resulte imposible de realizar.

Aprender es modificar los esquemas de pensamiento y actuación de que disponemos para comprender mejor la realidad e intervenir en ella. Así, las características del aprendizaje significativo son:

- Los nuevos conocimientos se incorporan de forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno.
- Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.

- Todo lo anterior es producto de una implicación afectiva del alumno, es decir, el alumno quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera valioso.

Los principios básicos de este aprendizaje se pueden resumir en la necesidad de:

- asegurar la construcción de aprendizajes significativos mediante la activación de conocimientos previos;
- asegurar que el contenido a presentar pueda relacionarse con ideas previas, por lo que el conocer qué saben nuestros alumnos sobre el tema nos ayudará a intervenir sobre nuestra planificación;
- promover la interacción en el aula como dinamizadora del aprendizaje;
- presentar situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los alumnos y que exijan una intensa actividad mental que estimule la reflexión y la capacidad de pensar;
- organizar el material docente para que tenga forma lógica y jerárquica, recordando que no sólo es importante el contenido, sino la forma en que éste sea presentado a los alumnos, por lo que se deberá presentar en secuencias ordenadas, de acuerdo a su potencialidad de inclusión.

Aprendizaje basado en la experiencia

A pesar del gran número de libros sobre pedagogía en la universidad abogando por estrategias docentes alternativas (Cranton, 1998, Gross Davis, 1993; Ramsdem, 2003) la docencia en la universidad se sigue centrando en la abstracción conceptual más que en la experiencia.

Las propuestas de aprendizaje actuales referidas a aprender a enseñar se centran fundamentalmente en el aprendizaje basado en la experiencia. Esta perspectiva pone de manifiesto la necesidad de abordar la relación entre teoría y práctica. La adquisición de conocimiento a través de la experiencia es un proceso que el ser humano realiza con frecuencia, pero dado que gran parte de este conocimiento permanece a un nivel de mera impresión, es necesario que las experiencias lleguen a ser comprendidas. Para tal fin, la reflexión se convierte en una herramienta indispensable. El aprendizaje a partir de la experiencia requiere, pues, un esfuerzo de reflexión, de pensamiento consciente, que se debe fomentar desde la docencia. La posición de Dewey (1938) es que la verdadera educación no se produce mediante la transmisión de conocimiento del profesor al estudiante ni mediante la involucración activa del estudiante en una diversidad de tareas, sino mediante una educación centrada en la experiencia y complementada con la reflexión. Para Dewey, el aprendizaje consiste en la reconstrucción de la experiencia mediante la reflexión crítica.¹⁴

El aprendizaje basado en la experiencia tiene necesariamente que apoyarse en una serie de principios que permitan al estudiante en formación adquirir conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera que sirva para la construcción de una teoría personal. Desde mi perspectiva, el aprendizaje basado en la experiencia se puede fomentar mediante la incorporación de los siguientes objetivos:

- Énfasis en la mejora de la práctica docente como medio para aumentar el rendimiento de los alumnos.
- Equilibrio entre contenido académico, estudio del currículo y de estrategias docentes, así como del proceso de mejora educativa.

¹⁴ Esta posición adquirió un lugar central en la formulación de la psicología constructivista de Kelly y en la enseñanza de adultos (Brookfield, 1995; Candy, 1991; Mezirow, 1985; 1991).

- Promoción de la indagación reflexiva.
- Involucración activa del alumno en su propio aprendizaje profesional.
- Actividades de desarrollo profesional relacionadas directamente con la actividad docente mediante el recurso al uso de casos, experimentos de aula y la investigación en la acción.
- Énfasis en la mejora de la formación mediante la profundización en el contenido, en trabajar por una mejor comprensión del proceso de aprendizaje y una mayor valoración de las necesidades de los alumnos.

Principio de conocimiento en uso

El proceso real de aprendizaje se produce cuando las ideas son usadas para propósitos particulares. La adquisición de ideas viene determinada por el contexto de aprendizaje, por lo que, con frecuencia, tendrán que ser reaprendidas cuando se transfieran a una nueva situación o contexto. La transferencia de aprendizajes a nuevos contextos requiere de un gran esfuerzo cognitivo. De aquí la necesidad de que la formación inicial fomente la indagación, la investigación en la acción y el debate profesional para ayudar a entender y a usar el conocimiento que se adquiere.

Principio de aprendizaje a partir del desarrollo de esquemas cognitivos

Los esquemas sirven de base para poder percibir el mundo de forma ordenada. Los patrones de comportamiento y de actuación son esquemas de nuestra experiencia que son utilizados para reconocer y dar por sentado los acontecimientos. En nuestro caso, las horas que han pasado como alumnos en los diferentes niveles educativos son claves, pues han configurado unos esquemas cognitivos sobre la docencia, que nos vemos obligados a “desmontar/modificar”. Este aprendizaje por observación es la principal

fuente de influencia en la conformación de las concepciones del profesor. Aprender a enseñar pasa por “desaprender” lo aprendido en las 14000 horas, que según Lortie (1975), han pasado en el aula observando a sus profesores. El estudiante para profesor no inicia la formación con la mente en blanco, y las creencias que posee sobre la enseñanza juegan un importante papel en la percepción del programa y en cómo reciben la instrucción (Marrero, 1993).

Principio de adquisición del conocimiento

Los procesos de adquisición del conocimiento implican el uso de métodos de indagación. Sin embargo, no todos los profesionales son entrenados en métodos como la entrevista y la observación. Los resultados del aprendizaje son, en última instancia, producto de la actividad del estudiante, es decir, el resultado de un procesamiento adecuado de la información de que dispone. De ahí la importancia de las estrategias de aprendizaje, a las que damos también relevancia. Si los alumnos no cuentan con unas técnicas de trabajo intelectual, si no disponen de unas estrategias para la selección y procesamiento de la información, para el estudio activo, el control de la comprensión, la consulta en biblioteca, la realización de investigaciones, o para la redacción de monografías, no será posible un aprendizaje significativo, aunque el enfoque superficial o profundo del estudio, propios de cada estudiante, influirán en la diferenciación entre ellos.

Principio de desarrollo de procesos metacognitivos y de la autonomía

El término metacognitivo se utiliza para describir el proceso de toma de consciencia que le permite al individuo dirigir su propia conducta y controlar su proceso de aprendizaje. Esta capacidad viene asociada con el control del conocimiento. Controlar la propia conducta implica una continua redefinición de prioridades y un ajuste crítico de los esquemas cognitivos y las suposiciones asumidas como válidas.

El desarrollo de la autonomía como un objetivo educativo es el desarrollo de la persona cuyos pensamientos y acciones en las áreas importantes de su vida se explican en referencia a sus propias elecciones, decisiones, reflexiones y deliberaciones; en resumen, a su propia actividad mental (Jiménez Raya, 2009). La persona autónoma es aquella que escoge basándose en una evaluación previa racional y crítica. Ser una persona que elige no es criterio suficiente para la autonomía. La elección autónoma tiene que hacerse conscientemente y basándose en la razón. El ser humano es un animal racional y al ejercer sus capacidades intelectuales realiza su propia esencia, es decir, su autonomía. El pensamiento crítico es, por lo tanto, sinónimo de racionalidad y de autonomía.

La noción de autonomía se relaciona con el principio de educación permanente. Estos nuevos requerimientos precisan orientar los procesos pedagógicos hacia el estímulo en el estudiante de la creatividad, la autonomía y la capacidad de “aprender a aprender”. Este tipo de aprendizaje, que tiende a buscar un equilibrio entre la adquisición de conocimientos clasificados y codificados y el dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que lo rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer y de descubrir. El concepto del auto-control presenta tres características principales:

- reconoce la capacidad del estudiante de ejercer distintos niveles de control;
- estos niveles no indican fases distintivas y cerradas, sino que se sitúan en un eje temporal continuo;

- el estudiante puede cambiar de un nivel mínimo de control, o ausencia de control, a un nivel máximo de control, según las circunstancias.

El ejercicio de la autonomía los hace partícipes en la planificación, la monitorización y la evaluación de su propio aprendizaje, y requiere oportunidades para que asuman responsabilidad en algunos de los siguientes aspectos:

- identificación de sus intereses y necesidades en el aprendizaje;
- establecimiento de los objetivos de aprendizaje;
- determinación del contenido del aprendizaje;
- planificación de las actividades de aprendizaje;
- elección/preparación de materiales de aprendizaje;
- elección de métodos y estrategias de aprendizaje;
- organización del tiempo y el espacio;
- seguimiento y evaluación del aprendizaje y de la enseñanza.

Principio de reflexión y retroalimentación constante

La reflexión es un medio para generalizar a partir de nuestras observaciones de cómo las cosas suceden bajo condiciones variables (Boud, Keogh y Walker, 1985). Cuando una persona reflexiona, vuelve sus pensamientos hacia algo que existe. La reflexión nos permite aprender de la experiencia, el traer la experiencia al nivel de consciencia ayuda a convertirse en crítico del propio proceso de aprendizaje, evaluarlo, evaluar una idea, concepción o una solución a un determinado problema desde la perspectiva de espectador, pudiendo de este modo encontrar errores, puntos débiles o concepciones erróneas con relación al mismo. La reflexión es un proceso activo de exploración y descubrimiento que puede llevar a resultados

inesperados. La reflexión es necesaria en varios momentos del aprendizaje: al comienzo como anticipación de la experiencia, durante la experiencia como manera de hacer frente a la gran cantidad de información recibida y los sentimientos que se generan, y después de la experiencia durante la fase de escritura y consolidación (Boud, Keogh y Walker, 1985). La reflexión sobre la docencia (Liston y Zeichner, 1997; Smyth, 1989; Villar, 1995) subraya la conveniencia de preguntarse sobre la actuación docente, su intencionalidad e implicaciones.

La reflexión es fundamental en el aprendizaje significativo y para el desarrollo cognitivo por su contribución al desarrollo de los siguientes aspectos:

- La capacidad de pensar sobre los propios pensamientos o metacognición.
- La capacidad de autoevaluarse, es decir, la capacidad de juzgar la calidad de su trabajo basado en la evidencia y en criterios explícitos.
- El pensamiento crítico, lo toma de decisiones y la capacidad de resolución de problemas.

Aprendizaje cooperativo

Es igualmente importante que el profesor conozca los principales procesos que tienen lugar en los grupos y que sepa utilizar las técnicas grupales más importantes. No obstante, desde mi perspectiva, no es suficiente que el alumno aprenda a seguir una serie de instrucciones sobre cómo enseñar, sino que es más importante que los alumnos como futuros profesores estén abiertos a nuevas ideas, siendo a la vez prácticos y sensatos a la hora de asumirlas y aplicarlas.

La opción por este conjunto de principios representa una apuesta por una enseñanza auténtica. La enseñanza auténtica implica la producción de conocimiento por parte del alumno, por lo que el aprendizaje auténtico se dará en la medida en que los estudiantes investiguen y transfieran la experiencia y conocimiento de los casos y demás fuentes de información a la “construcción” de dicho conocimiento. La enseñanza auténtica permite a los alumnos orientar su trabajo más allá de la elaboración de saberes. Una enseñanza auténtica está además basada en estándares que respeten las características de las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje del estudiante.

Estrategias y técnicas docentes para el desarrollo de la autonomía en la formación docente

Mi propósito es presentar a continuación la multiplicidad de estrategias docentes que me parecen oportunas en función de su valor en relación con los objetivos propuestos¹⁵ y que permitan operacionalizar los principios expuestos. El uso de una u otra estrategia depende del tipo de contenido, de los objetivos y de los condicionantes relativos a la propia organización de la universidad. Mi objetivo es fomentar todos los principios independientemente de la estrategia que se utilice en cada momento. Por ejemplo, la

15 El objetivo principal es el fomento de la autonomía del alumno y del profesor. La importancia de la autonomía del alumno como objetivo educativo relevante y necesario subyace en la necesidad de promover una sociedad que esté preparada y equipada para el cambio. La autonomía del aprendizaje representa la respuesta a un mundo en constante cambio en el que el individuo debe ser capaz de cambiar al mismo tiempo. La autonomía del alumno es también uno de los objetivos de una educación democrática, ya que promueve un discurso en el aula basado en la elección, libertad, y democracia.

reflexión me parece esencial en la pedagogía de casos, en la escritura, en el aprendizaje por descubrimiento guiado y en las clases expositivas.

La enseñanza universitaria de conocimiento social para su uso en la intervención profesional de los futuros profesores de inglés como lengua extranjera requiere el uso de estrategias metodológicas que faciliten el acceso de los estudiantes al conocimiento relevante y que promuevan, al mismo tiempo, el análisis crítico tanto del propio conocimiento como de la realidad social de intervención. Desde esta perspectiva, el sentido que adoptan las estrategias metodológicas no es otro que el de esquemas declarados de actuación docente que trasladan a la acción la concepción de la función social y educativa de la institución universitaria, la concepción de la materia de estudio y la visión previa del proceso de enseñanza.

La metodología utilizada, en función de la naturaleza flexible de la que he hecho ostentación hasta el momento, se compone de una amplia y variada serie de actividades del profesor y del alumno. En el primer caso, me centro en facilitar orientaciones generales de trabajo, en la facilitación de conceptos básicos y de fuentes de información, mediante la elaboración e identificación de los casos necesarios, la identificación de fuentes bibliográficas relevantes y la elaboración de apuntes de clase en los casos en los que se considera necesario. Con el objetivo de fomentar la capacidad de aprendizaje autónomo, los materiales de clase han de cumplir los siguientes requisitos:

- clarificación de los objetivos y competencias que se pretenden adquirir,
- combinación de casos, tareas de reflexión, narrativas, teoría y ejercicios prácticos que ayuden al alumno en la construcción personal de significados de forma independiente,

- transmisión clara y concisa de la investigación sobre el tema en cuestión,

En este sentido y entre otros posibles ejemplos, podrían citarse actividades como las siguientes:

- Proporcionar orientaciones generales del trabajo en la asignatura.
- Proporcionar información sobre fuentes de estudio y ampliación de conocimientos. Presentarlos a los alumnos y justificar e insistir en la conveniencia de su utilización.
- Presentación de conceptos básicos de cada tema mediante una combinación de trabajo sobre documentos y materiales ¹⁶especialmente elegidos en relación con los distintos temas del programa con la exposición oral de los mismos.
- Estimular la participación de los alumnos con la realidad educativa externa a fin de facilitar la adquisición de conocimiento teórico y práctico. Se incluye en este caso la relación entre los módulos teóricos y el de prácticas en centros de enseñanza secundaria. Esta conexión es uno de los grandes retos a los que nos enfrentamos. Desde mi punto de vista, se hace necesario la programación de las mismas en relación a los temas de contenido y su valoración crítica en el contexto de las asignaturas y de los estudios de enseñanza/aprendizaje de lenguas.
- Orientar a los alumnos en sus estudios resolviendo las posibles dificultades que puedan surgir en torno al estudio teórico de los temas, la realización de prácticas y experiencias y la realización, en su caso, de memorias/trabajos de la asignatura.

¹⁶ Los materiales docentes se componen mayoritariamente de casos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

- Estimular en los alumnos el desarrollo de actitudes de investigación así como de transferencia a la realidad de lo que teóricamente aprende en las aulas. Todo ello mediante un uso especialmente dinámico de documentos de trabajo, de análisis de las prácticas, etc.

Las estrategias metodológicas juegan el papel –tanto para el profesor como para los estudiantes– de organizador previo de la acción docente y facilitan, por ello, las tareas de enseñanza y de aprendizaje. Desde esta óptica, he optado por las estrategias metodológicas que, desde mi punto de vista, mejor se adaptan a mi situación de enseñanza, es decir, a la formación de profesores con énfasis en la pedagogía para la autonomía:

- La pedagogía de casos
- Enseñanza-aprendizaje por descubrimiento guiado
- El uso de metáforas
- La escritura reflexiva (portafolio de aprendizaje)
- Lectura guiada de bibliografía básica
- Aprendizaje cooperativo
- Enseñanza-aprendizaje por exposición. Clases magistrales

Por motivos de espacio, en este trabajo me centraré casi de forma exclusiva en la descripción y análisis de la pedagogía de casos por su relevancia en la formación docente y por permitir poner en práctica la mayor parte de los principios docentes que conforman mi “exciting vision” de la formación de profesores para la autonomía.

La pedagogía de casos en la formación para la profesión docente

Diversos especialistas (Carter & Richardson-Koehler, 1989; Doyle, 1986; Shulman, 1987) han recomendado la pedagogía de casos en la for-

mación para la profesión docente, ya que puede ayudar a superar algunas de las carencias de los modelos tradicionales de formación y contribuir de manera muy significativa al desarrollo profesional de los futuros profesores. La pedagogía de casos se basa en la idea de que el conocimiento se construye sobre la base del conocimiento previo, va asociado a la experiencia, es transformable y puede cambiar, por lo que ayuda al alumno a entender la complejidad de la docencia animando a la búsqueda de soluciones/respuestas docentes alternativas en vez de dar la respuesta correcta. Al evaluar las diversas opciones desde diferentes puntos de vista, los alumnos desarrollan la capacidad de razonamiento profesional. Otra de las grandes ventajas de esta pedagogía es el conocimiento contextual que acompaña a los casos, el cual permite a los profesores en formación entender la interrelación entre la teoría y el conocimiento práctico, la naturaleza moral de la docencia y el carácter situado de la evidencia.

Los casos son:

“Instrumentos educativos complejos que aparecen en la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos (psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos, observacionales), así como material técnico. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o “grandes ideas”, es decir, aspectos significativos de una materia o asunto que garantizan un examen serio y en profundidad.” (Wassermann, 1994: 3)

Un caso representa situaciones complejas de la vida real planteadas de forma narrativa, a partir de datos que resultan ser esenciales para el proceso de análisis. Los casos se estructuran a partir de situaciones docentes y profesores de la vida real, lo que les confiere un valor de enseñanza centrada en prácticas educativas *auténticas*, las cuales son coherentes, significativas y

propositivas. Desde una visión situada del aprendizaje, podemos asegurar que los alumnos aprenden involucrándose en el mismo tipo de actividades que realizan los expertos en diferentes campos del conocimiento. La pedagogía de casos es, pues, un modo de enseñanza en el que los alumnos aprenden sobre la base de experiencias y situaciones docentes reales, permitiéndoles así construir su propio aprendizaje en un contexto que los aproxima a su entorno. Este método se basa en la participación activa y en procesos colaborativos y democráticos de discusión de la situación reflejada en el caso. Los casos nos permiten también la posibilidad de integrar conocimiento de la investigación y conocimiento práctico/artesano del profesor de una manera que es particularmente útil y relevante para el profesor debido a la estrecha conexión existente entre los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula. Además, los casos constituyen una buena oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica habilidades que son también requeridas en la vida real tales como: la observación, escucha, diagnóstico, toma de decisiones y la participación en procesos grupales orientados a la colaboración.

Frente a otras estrategias docentes, la pedagogía de casos ofrece ventajas considerables cuando los objetivos educativos son la autonomía, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, y el desarrollo de cualidades tales como la sensibilidad, la cooperación y el ansia de descubrir y conocer (Barnes *et al.*, 1994). La estructura narrativa de los casos también sugiere que pueden ser una estrategia eficaz en la formación de profesores porque nos ofrecen y conectan formas de conocer paradigmáticas y narrativas (Bruner, 1986, 1992; Carter, 1993; Doyle, 1990).

Las premisas que subyacen a la pedagogía de casos son (Asopa y Beye, 1989; Doyle, 1990; Jiménez Raya, 2011; Parr y Smith, 1998; L. Shulman, 1992; Sudzina, 1999):

- Las actividades de aprendizaje permiten a los estudiantes la comprensión de la información teórica a partir del *análisis de una situación práctica*.
- Las sesiones de clase se tornan en un *ambiente* activo y *estimulante*, en el que las discusiones giran en torno al debate de ideas desde puntos de vista diferentes, sin generar agresiones y hostilidades personales.
- Dado que los casos representan situaciones complejas y reales es factible poner en práctica *habilidades de trabajo* grupal tales como: la negociación, el manejo de conflictos, la toma de decisiones y la comunicación efectiva.
- El análisis o el estudio de un caso demanda, esencialmente, un *proceso de discusión en grupo* bajo un enfoque colaborativo en el que conviene tener en cuenta las características de una “buena” discusión.
- El debate refleja el modo en que, la mayoría de las veces, se toman las decisiones en situaciones reales de la práctica profesional.
- La pedagogía de casos constituye para los estudiantes una experiencia de aprendizaje que les permite (Christensen *et al.*, 1987, Goldblatt y Smith, 2004, Jiménez Raya, 2011, Jiménez Raya y Vieira, 2011):
 - Comprender una situación específica en toda su complejidad.
 - Centrarse en el análisis de la situación tanto desde una perspectiva global como particular.
 - Ser sensibles a la relación entre conceptos, funciones y procesos.

- Analizar y comprender una situación desde un punto de vista multidimensional.
- Orientarse a la acción. Esto implica:
 - Aceptar el conflicto.
 - Poseer un sentido tanto de lo crítico o lo clave, como de lo posible.
 - Tener voluntad y mostrar firmeza para tomar decisiones.
 - Ser capaz de convertir los objetivos deseados en programas de acción.
 - Ser sensible a los límites y las posibilidades de actuación.

El aprendizaje mediante casos intenta centrarse en los rasgos profundos y las características del caso que se está estudiando; se pretende buscar ‘la profundidad’ más que la ‘amplitud’ de la cobertura. Es fenomenológico, ya que representa el mundo de los participantes, por tanto, es más que una descripción de los personajes y del entorno; se trata de revelar el medio que influye en una innovación, sistema, etc. (McKernan, 2001: 98).

Los casos que utilizo en mis clases responden normalmente a la siguiente estructura:

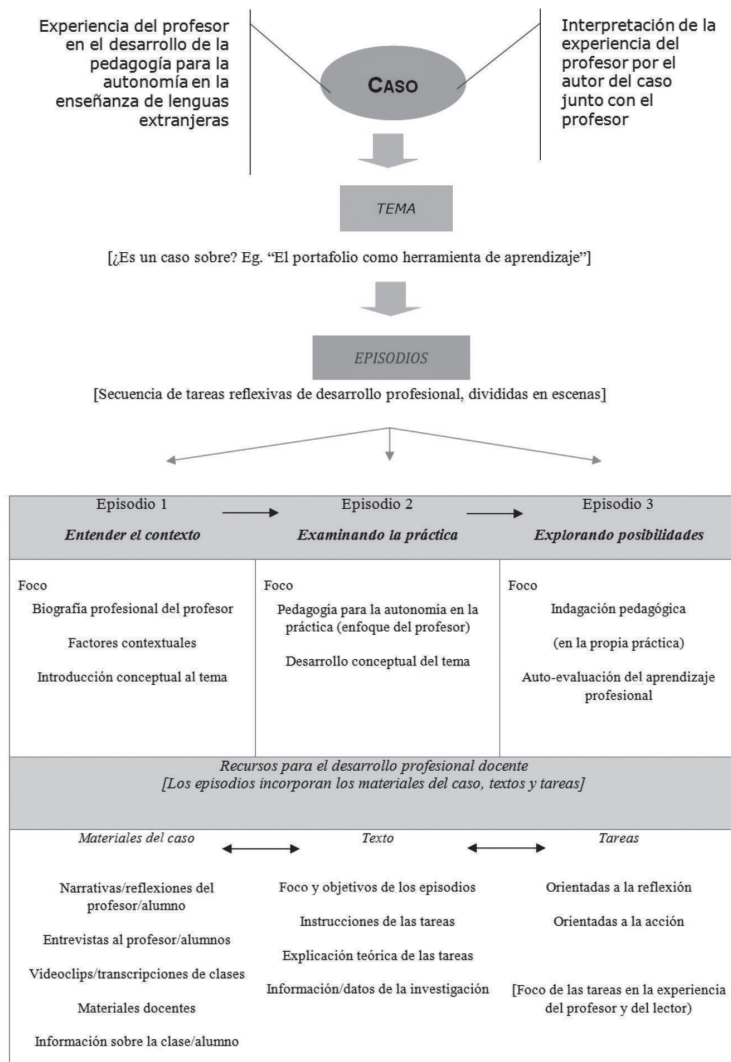


Gráfico 2: Estructura de los casos (Jiménez Raya y Vieira, 2011).

Cada caso se centra en la experiencia de un profesor, ejemplificando su enfoque particular a la pedagogía para la autonomía mediante la incorporación de narrativas, descripciones de la actividad del profesor, entrevistas, videos y materiales docentes. Esta estructura permite entrar en la experiencia del profesor y de los alumnos y establecer vínculos con la nuestra, fomentando su utilización como lente para pensar sobre nuestro trabajo futuro (Jiménez Raya, 2011), lo que permitirá cuestionarnos nuestra práctica docente, analizarla desde diferentes perspectivas, desvelando la teoría personal subyacente, y, lo más importante, confrontar nuestras ideas sobre la docencia con las de otros.

La estructura presentada se materializa en casos concretos como el que presento a continuación en un cuadro resumen:¹⁷

CASO Nº	3	AUTOR DEL CASO	Manuel Jiménez Raya	TEMA	FOMENTO DE LA MOTIVACIÓN PARA APRENDER: UN ENFOQUE CENTRADO EN LA AUTO- REGULACIÓN
----------------	---	-----------------------	---------------------	-------------	---

PROFESORA	PAÍS	ETAPA EDUCATIVA/EDAD	LENGUA EXTRANJERA
Elise Fayard	España	Educación Secundaria 12-16	Francés

¹⁷ Jiménez Raya, M. (2011). Encouraging motivation to learn: An approach focussed on self-regulation. In M. Jiménez Raya & F. Vieira (eds), Understanding and Exploring Pedagogy for Autonomy in Language Education – A case-based approach. Dublin: Authentik.

EPISODIO 1 <i>Entender el contexto</i>	EPISODIO 2 <i>Examinado la práctica</i>	EPISODIO 3 <i>Explorando las posibilidades</i>
1. La identidad profesional y el contexto educativo 2. Autonomía del aprendiz, motivación y autorregulación del aprendizaje.	3. Hacia la autonomía mediante la auto-regulación en el aprendizaje del francés como lengua extranjera	4. ¿Cómo puedo explorar la auto-regulación en mi caso? 5. Repasando lo aprendido

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	
☐ Responsabilidad, elección y control flexible	☐ Motivación intrínseca
☐ Autorregulación y aprender a aprender	☐ Indagación reflexiva
☐ Tratamiento integrado y explícito	

También recorro, siempre que es posible, al uso de otros casos de naturaleza básicamente narrativa. Recientemente, estoy incorporando también la escritura de un caso/narrativa relacionado con una breve experiencia de desarrollo de la pedagogía para la autonomía, que los estudiantes tienen que implementar durante la fase de prácticas del Máster, estableciendo de esta manera vínculos entre los módulos de formación de naturaleza teórica y la fase de prácticas del Máster. El estudio de las características de la función docente tiene necesariamente que manifestarse en una reconsideración del papel del profesor en el contexto del aula, de la institución escolar y de la misma sociedad. Preparar a alguien para la profesión docente no solamente implica prepararlo para conocer, pensar y entender lo que necesita entender para practicar, esto solamente es el comienzo, sino que la preparación para la profesión docente implica enseñar a alguien a entender para actuar, a actuar para que en el ejercicio de su profesión pueda dejar una

impronta en las mentes y vidas de otros, es decir, actuar con el propósito de servir a otros responsablemente y con integridad. Preparar para la docencia significa, pues, preparar para conocer, actuar y practicar.

Conclusiones

Tras varios años de experiencia en el desarrollo/escritura de casos, de experiencia docente y de estudio de la pedagogía de casos puedo concluir que la pedagogía de casos favorece la conexión entre enseñanza, investigación y desarrollo profesional. Además, implica el abandono de los paradigmas que fomentan la reproducción, favoreciendo los paradigmas que abogan por la transformación en la formación de profesores. La pedagogía de casos sirve de puente natural a la indagación rigurosa sobre las capas más profundas de los valores y principios sobre los que se basan las decisiones de los profesores. En línea con otros autores (Greenwood & Parkay, 1989; Merseth, 1996; J. Shulman, 1992), mantengo que la pedagogía de casos es útil para promover la reflexión crítica, facilitar la comprensión de la teoría, y para formar profesores con capacidad de resolución de problemas y pensamiento crítico. Además, los casos reflejan una noción del aprender a enseñar como una actividad local contextualizada, inmersa en un contexto, tiempo y espacio particular, que se ve afectado por múltiples dilemas prácticos con los que los profesores se enfrentan en la práctica docente cotidiana. Otra conclusión relevante a la que he llegado durante los años de investigación sobre la pedagogía de casos es que el trabajo con casos genera conocimiento conectado con la práctica, detallado, concreto y específico, transmitiendo el mensaje de que enseñar es una tarea compleja, contextualizada y reflexiva.

Por su parte, los alumnos que han experimentado la pedagogía de casos no quedan indiferentes, sino que también llegan a sus propias conclusiones sobre el valor de la pedagogía de casos. Así, una alumna¹⁸ del curso 2011-12 opina lo siguiente:

“Los casos que vimos en el módulo tienen un gran valor no sólo por su carácter práctico, es decir, no sólo porque son ejemplos de actividades que nosotros como futuros profesores también podemos emplear, sino también porque son muestras de casos reales y, por tanto, nos permitieron estudiar material auténtico. Asimismo, demuestran que otro tipo de enseñanza es posible y que todos los resultados de la investigación en cuanto a la adquisición de lenguas extranjeras se pueden aplicar. Para mí eso ha sido muy importante, porque bien sabemos todos que de la teoría a la práctica hay un tramo difícil no sólo de recorrer, sino también de trazar.”

Referencias

ABDAL-HAQQ, I. (1998). Constructivism in teacher education: Considerations for those who would link practice to theory. (Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education). Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=E D426986>

ADAMS, P. Exploring Social Constructivism: Theories and practicalities. **Education 3-13**, Londres, v. 34, n. 3, p. 243-257, 2006.

ASOPA, B. y BEYE, G. (1997). Appendix 2: The case method. Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm> [Julio de 2011].

BALDRIDGE, J. V., y DEAL, T. E. (1983). The basics of change in educational organizations. In: BALDRIDGE, J. V. y DEAL, T. E. (Eds). **The Dynamics of Organizational Change in Education**. Berkley, CA: McCutchan, 1983. p. 1-11.

¹⁸ Extracto del portafolio de una alumna del curso 2011-12.

BARNES, L.B., CHRISTENSEN, C.R., & HANSEN, A.J. (1994). Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings, (3rd ed.). (Boston, MA: Harvard Business School).

BECK, C., y KOSNIK, C. (2006). Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach. (Albany NY: State University of New York Press).

BOUD, D., KEOGH, R. y WALKER, D. What is reflection in learning? In: BOUD, D.; KEOGH, R.; y WALKER, D. (Eds). **Reflection: Turning Experience into Learning**. London: Kogan Page, 1985. p. 7-17.

BREW, A. Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. **Higher Education Research and Development**, v. 22, n. 1, p. 3-18, 2003.

BREW, A. (2006). Research and Teaching: Beyond the Divide. (New York: Palgrave Macmillan).

BROOKFIELD, S. (1995) Becoming a Critically Reflective Teacher. (San Francisco, CA, Jossey-Bass).

BRUNER, J.S. (1986) Actual Minds, Possible Worlds. (Cambridge, MA: Harvard University Press).

BRUNER, J.S. Another look at New Look 1. **American Psychologist**, v. 47, n. 6, p. 780-783, 1992.

CANDY, P.C. (1991) Self-direction for Lifelong Learning (San Francisco, CA, Jossey-Bass).

CARTER, K. The place of story in research on teaching and teacher education. **Educational Researcher**, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.

CARTER, K., & RICHARDSON-KOEHLER, V. (1989). Toward a curriculum for initial year of teaching programs. **Elementary School Journal**, v. 89, n. 4, p. 405-420.

CHRISTENSEN, C. R. y HANSEN, A. J. (1987). Teaching and the Case Method. (Boston: Harvard Business School Press).

CRANTON, P.A. (1998) No One Way. (Toronto, Ont., Wall and Emerson).

DEWEY, J. (1938) Experience and Education (New York, Macmillan Publishing Company).

DOUGHTY, C.J. y LONG, M.H. Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. **Language Learning & Technology**, v. 7, n. 3, p. 50-80, 2003.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M. (Ed.). Handbook of Research on Teaching (3rd ed.). New York: Macmillan, 1986. p. 392-431.

DOYLE, W. Case methods in the education of teachers. **Teacher Education Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 7-16, 1990.

ELMANDJRA, M. Las necesidades de aprendizaje en un mundo cambiante. In: Fundación Santillana (ed.), **La educación ante las innovaciones científicas y tecnológicas**. Madrid: Fundación Santillana, 1987. p. 22-25.

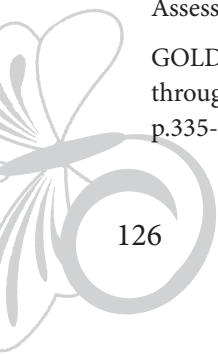
FULLAN, M. (2007). The New Meaning of Educational Change (4th ed.). (New York: Teachers College Press).

GIROUX, H.A. (1988). Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age. (Minneapolis: University of Minnesota Press).

GLASSICK, C. E., HUBER, M. T., y MAEROFF, G. I. (1997a). Scholarship assessed: A special report on faculty evaluation. Presentation to Fifth AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards, San Diego, California, January 18, 1997. Disponible en: <http://www.ugc.edu.hk/eng/doc/ugc/publication/prog/rae/180106.pdf>

GLASSICK, C. E., HUBER, M. T. y MAEROFF, G. I. (1997b). Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate. (San Francisco: Jossey-Bass).

GOLDBLATT, P.F. y SMITH, D. Illuminating and facilitating knowledge through case work. **European Journal of Teacher Education**, v. 27, n. 3, p.335-354, 2004.



GREENWOOD, G. y PARKAY, F.W. (1989). *Case Studies for Teacher Decision Making*. (New York: Random House).

GROSS DAVIS, B. (1993). *Tools for Teaching*. (San Francisco, CA, Jossey-Bass).

HEALEY, M. Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In: BARNETT, R. (ed.). **Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching**. McGraw-Hill/Open University Press, 2005. p. 67-78.

JIMÉNEZ RAYA, M. La autonomía como objetivo educativo: un estudio de las contradicciones y posibilidades de actuación en el aula de lenguas extranjeras. In: VIEIRA, F.; MOREIRA, M.A.; SILVA, J.L. y MELO, M.C. (Eds). **Pedagogia para a Autonomia – (Re)Construir a Esperança na Educação**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5-18.

JIMÉNEZ RAYA, M. Enhancing pedagogy for autonomy: The potential of a case-based approach in promoting reflection and action. **Innovation in Language Learning and Teaching**, v. 5, n. 2, 151-163, 2011.

JIMÉNEZ RAYA, M. Exploring pedagogy for autonomy in language education at university: possibilities and impossibilities. In: PÉREZ CAÑADO, M. (ed.), **Competency-Based Language Teaching in the European Higher Education Area**. Nueva York: Springer, en prensa.

JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T. y VIEIRA, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. (Dublín: Authentik).

JIMÉNEZ RAYA, M. y VIEIRA, F. (eds.) (2011). *Understanding and Exploring Pedagogy for Autonomy in Language Education – A case-based approach*. (Dublín: Authentik).

KEINY, S. Constructivism and teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 2, 157-167, 1994.

KINCHELOE, J. L. (2003). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment* (2nd ed.). (London: Routledge Falmer).

KNOWLES, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

KUMARAVADIVELU, B. Theorising practice, practising theory: The role of critical classroom observation. In: TRAPEPS-LOMAX H. y MCGRA-TH, I. (Eds.). *Theory in Language Teacher Education*. London: Longman, 1999a.

KUMARAVADIVELU, B. Critical classroom discourse analysis. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 4, 453-484, 1999b.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, 537-560, 2001.

LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (2ª ed.). (Madrid: Morata).

LORTIE, D. (1975). *The Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago. (The University of Chicago Press).

MARLOWE, B. y PAGE, M. (2005). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. (2nd ed.). (Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc).

MARRERO, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. In: RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (Ed.), **Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor, 1993. p. 243 276.

MCKERNAN, J. (2001). **Investigación-acción y currículum**. (Madrid: Morata).

MERSETH, K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. y GUYTON, E. (Eds). **Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators**. Nueva York: Macmillan Library Reference, 1996. p. 722-744.

MEZIROW, J. (1985) A critical theory of self-directed learning. In: BROOKFIELD, S. (Ed.). **Self-directed Learning: from theory to practice**,



New Directions for Continuing Education (no. 25). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1985. P.17-30.

MEZIROW, J. (1992) Transformative dimensions of adult learning. (San Francisco, CA: Jossey Bass).

PARR, W. y SMITH, M. Developing case-based business statistics courses. **The American Statistician**, v. 52, n. 4, p. 330-337, 1998.

RAMSDEN, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2nd ed.). (London: Routledge).

SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. (San Francisco: Jossey-Bass).

SHULMAN, J.H. (Ed.). (1992). **Case Methods in Teacher Education**. (New York: Teachers College Press).

SHULMAN, L.S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In: SHULMAN, J. H. (Ed.). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, 1992, 1-30.

SHULMAN, L. S. (2004). *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education*. (San Francisco: Jossey Bass).

SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 2, p. 2-8, 1989.

SUDZINA, M. (1999). *Case Study Applications for Teacher Education: Cases of Teaching and Learning in the Content Areas*. (Boston: Allyn & Bacon).

VILLAR, L. M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. (Bilbao: Ediciones Mensajero).

WASSERMANN, S. (1994). *Introduction to Case Method Teaching*. (Nueva York: Teachers College Press, Columbia University).

Formação de professores numa perspectiva crítica e criadora ou quando a leitura reinventa a ação pedagógica

Maria Jucilene Lima Ferreira

Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
(Manoel de Barros)

Notas iniciais

Manoel de Barros e sua poesia nos brindam com a reflexão de que o essencial nem sempre está ao alcance dos olhos. Nos processos formativos de professores, às vezes o que parece normal, coloquial, rotineiro carrega em si lições que contribuem para a construção de práticas inusitadas e firmes no propósito da formação humana e emancipatória. Mas, ainda assim, elas só cumprirão esse propósito se protagonizadas pelo coletivo dos atores so-

ciais em formação. Esperamos que as análises aqui apresentadas possam provocar indagações e, assim, constituírem-se uma troca de experiência pertinente para enfrentarmos os desafios que se apresentam aos processos formativos e ao trabalho dos formadores.

Dentre as correntes que estudam os pressupostos, fundamentos e práticas da formação docente encontram-se a racionalidade técnica, as epistemologias da prática, a historiografia, o professor-pesquisador e “a perspectiva crítico-emancipatória”, as quais contemplam de forma diferenciada as relações entre conhecimento e a prática. Todavia, cabe perguntarmos em que medida a formação de professores envolve estudos sobre a origem e fundamentos dos problemas da educação (SILVA, 2011).

A relação intrínseca entre sociedade e educação nunca se esgota, a imbricada rede que aí se forma requer, cada vez mais, da escola, dos docentes e discentes que problematizem, de modo aprofundado, as situações e circunstâncias da realidade social e educativa, em função dos objetivos formativos almejados tanto pela instituição, como pelos sujeitos em formação. Nesse sentido, a prática docente analisada neste artigo compreende a categoria intencionalidade como marco norteador do trabalho pedagógico, sobretudo quando se lida com planejamento de ensino, seleção de conteúdo e avaliação.

Também a capacidade de leitura crítica e reconstrutiva da realidade se constitui um elemento crucial para a prática de quem está se formando e daquele que forma, pois a leitura se assemelha a um mergulho nas profundezas do objeto ou situação lida. Ler é um ato desmedido para desvelar o âmago do vivido, do inesperado, do que virá. A leitura é uma forma de compreensão do mundo, de si mesmo e do lugar onde o sujeito se encontra. Portanto, necessária, imprescindível aos processos formativos em geral e em particular à formação do professor (FREIRE, 1994).

A leitura, na formação de professores, além de envolver uma compreensão crítica do contexto da prática profissional, precisa contemplar a própria formação numa perspectiva reflexiva e voltada para a metacognição e autonomia dos futuros professores. Assim, fazem-se imprescindíveis estudos que focalizem os sentidos que a formação profissional tem para os próprios sujeitos em formação, de modo que venham a contribuir com a produção de conhecimento acerca das relações que se estabelecem dentro e fora da instituição formadora entre formação, pesquisa e experiência profissional.

Assim, as perspectivas para formação de professores devem atentar para estudos e práticas que mobilizem a reflexão crítica sobre o próprio processo de formação, a realidade social e as condições efetivas para a realização do trabalho pedagógico, bem como para o debate sobre a valorização da profissão docente, as condições reais de trabalho e as políticas públicas que devem ser implementadas. Trata-se de elementos fundantes e, por conseguinte, não podem deixar de compor todos os processos formativos dos professores.

É sob tais perspectivas que nos propomos, neste trabalho, a apresentar e discutir uma experiência formativa, no curso de Pedagogia do Departamento de Educação -DEDC X / Universidade do Estado da Bahia (UNEB), intitulada “Projeto Revista Pedagógica – um espaço de diálogo”, com vistas ao aprofundamento sobre caminhos possíveis, na formação de professores, que abarquem a complexidade do trabalho pedagógico, natureza e princípios do trabalho docente.

Inicialmente, neste texto, focalizaremos concepções de formação de professores, sua relação com o campo do currículo e o lugar do componente: Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade - TEEC. Na segunda parte, apresentaremos, mais detalhadamente, a atividade objeto de

análise do artigo, compreendida como prática crítica e criadora para novas formas de pensar processos formativos de futuros professores e dos próprios formadores. Em seguida, concluímos com uma síntese sobre a perspectiva de formação de professores que orientou a proposição e realização da experiência formativa em análise.

“Quem forma se forma e re-forma ao formar...”

Consideramos que a formação de professores não é uma via de mão única, assim como não é uma via finita, mas contínua, enquanto perdurar atuação do professor. Essa afirmação não nega a importância e especificidade própria do conhecimento necessário para o exercício docente; ao contrário, representa a sua riqueza, o seu movimento e seu desafio na dinâmica das relações entre ensinar e aprender. A expressão que intitula esta seção do presente texto é de autoria do mestre Freire (2000) e se soma às afirmações e reflexões aqui colocadas. Trata-se de compreender a formação docente como um movimento espiralado e constante, a partir do qual a base formativa inicial se amplia, se fortalece, se redimensiona na medida em que o docente exercita seu ofício pela pesquisa, pela reflexão e pelo trabalho coletivo junto a seus pares, aos discentes e à instituição formadora.

Nessa perspectiva formativa, a produção da Revista Pedagógica – atividade proposta – exigiu da docência a análise do perfil da turma, a elaboração de procedimentos didáticos que envolvessem a turma de modo coletivo e a proposição de articulações com outros componentes curriculares, objetivando, sobretudo, aproximações com os sentidos e significados dos discentes sobre o ato de planejar e com as concepções teórico-metodológicas acumuladas durante o percurso formativo dos estudantes.

Essa postura e proposição da prática docente evidenciam processos formativos que abrangem espaços e tempos distintos daqueles circunscritos à sala de aula da academia. Então, buscamos, no primeiro momento da disciplina Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade - TEEC, a definição de algumas inquietações dos estudantes sobre como planejar atividades pedagógicas e suas implicações nas proposições sobre o quê, para quê e como ensinar. Isto porque, como a afirma Nóvoa,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Em consonância com esse pensamento, consideramos que a prática docente universitária deve oportunizar a inserção do estudante no campo de trabalho do futuro professor, de modo que seja possível a vivência de processos identitários que contribuam com a construção da docência e a relação entre a pessoa e a profissão. Com base em tais considerações é que a produção da Revista Pedagógica foi proposta como atividade síntese dos estudos na área de planejamento de ensino. Sua realização demandou um olhar dedicado, por parte dos discentes à escola, às atividades de planejamento, aos objetivos perseguidos pela escola e pelos professores e aos conteúdos desenvolvidos em nossa sala de aula. Os estudantes, engajados em atividades de inserção na escola, refletiram sobre as observações e informações encontradas; sistematizaram tais reflexões sob as formas de texto dissertativo, de dramatizações, paródias, poesia, ilustrações, os quais compuseram a Revista Pedagógica – Um espaço de diálogo.

Salientamos que a relação entre identidade pessoal e trabalho docente, corresponde ao jeito do professor viver, de interagir com o mundo e a profissão, pois essa correspondência não é fixa, delimitada, aprontada, mas inconclusa, processual, dialeticamente determinada e determinante das relações sociais dentro e fora da escola. Daí a importância de atividades formativas que promovam diferentes leituras e experiências com o campo de atuação do docente. Talvez, por isso se afirme que:

O modo de ser professor no tempo em que vivemos não está predeterminado, como bem ressaltou Antônio Nóvoa. Mas dependerá, sem dúvida, além dos processos sociais, políticos e históricos que o enquadram, daquilo que dele fizerem os atores sociais envolvidos, no centro dos quais se situam os professores, as escolas, as universidades e instituições de formação, os lugares e tempos em que se joga a complexa construção do ser professor. (ROLDÃO, 2011, p. 24).

Ser professor, portanto, se caracteriza, analogicamente, como ondas que ora avançam, ora recuam em função da forma como cada um vive a profissão e se situa no mundo que a produz e ao mesmo tempo é produzida pelos sujeitos sócio-históricos. Um movimento histórico, social, político e identitário que circunscreve os profissionais e a profissão docente. Isso corrobora ainda mais a afirmação sobre as relações entre sociedade e educação e a força determinante e determinada pelas relações sociais entre os sujeitos.

A reflexividade crítica do professor e os processos identitários pessoal e profissional se incubem de lapidar o ato de ensinar e as formas de ser professor, pois envolvem fundamentos teóricos, metodológicos e avaliativos em função da organização e reorganização do trabalho pedagógico. A avaliação criteriosa, sistemática e formativa sobre o próprio trabalho do-

cente possibilita reunir informações que nortearão os passos seguintes do professor, incluindo inclusive o diálogo constante e coletivo com a escola.

Havemos de considerar, pois, que o contexto sócio-histórico atual de nossa sociedade evidencia que, quanto mais agimos isoladamente, quanto mais abdicamos de diálogos, interlocuções com nossos pares e com a escola, mais difícil se torna a implementação de mudanças, de projetos e o fortalecimento de autonomia dos sujeitos e da escola. A esse respeito, assim se pronuncia Nóvoa (1992, p. 28-29): “[...] Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos da escola.”

Poder-se-ia, então, apontar que são grandes as chances de ressignificação da formação docente quando esta não perpassa apenas crivo do desejo pessoal, mas se constitui também como um projeto institucional escolar. Professores e escola trilhando caminhos de tensão, de conflito, de contradição, mas que convergem para o exercício de práticas intencionais de construção e estabelecimento de processos educativos formativos numa perspectiva emancipatória para todos os sujeitos que compõem a escola. Trata-se de compreender, por exemplo, que as manifestações oriundas do espaço da sala de aula refletem no projeto político pedagógico da escola e vice-versa.

É preciso, por conseguinte, integração, articulação entre o trabalho pedagógico do professor e o trabalho pedagógico da escola. Ações singulares, mas integradas pela clareza de objetivos, de intencionalidade formativa. A escola se impõe e se utiliza das ferramentas que dispõe para atuar como parceira dos professores e da comunidade em que está inserida.

No caso da Universidade, o trabalho pedagógico realizado no componente TEEC se concretizou, em larga medida, pelo apoio obtido

junto ao Colegiado de Curso de Pedagogia e ao Núcleo de Pesquisa e Extensão - NUPEX. Trata-se de um respaldo institucional elementar para implementação e desdobramento dos objetivos e da prática estabelecida no processo formativo dos discentes. O planejamento do componente curricular foi apresentado e submetido à apreciação das instâncias gestoras. Cabe ressaltar que as reuniões ordinárias do colegiado e desse núcleo, em vários momentos, pautam a reflexão sobre atividades pedagógicas que dinamizem o ato de ensinar, o conhecimento, a prática, a experiência e a pesquisa, de modo que sejam focalizados os problemas e fenômenos educativos.

Nesse sentido, a Revista Pedagógica contou com amplo apoio da instituição, no tocante à divulgação e produção de material. Esse reconhecimento e valorização da proposta oportunizaram um clima de confiança e parceria, os quais desembocaram no trabalho coletivo, ou seja, a socialização de uma proposta, sua aprovação no coletivo, contribuindo para o comprometimento dos sujeitos envolvidos, bem como para a ressignificação da dinâmica formativa em questão.

Acreditamos que é fundamental a participação do futuro professor em atividades que lhe possibilitem atitudes e práticas que contribuam com a formulação síntese acerca do seu campo de atuação, sobretudo naquelas atividades que oportunizem a interação entre os sujeitos, pois o trabalho conjunto exige troca de aprendizagens, confronto de ideias e, concomitantemente, implica no processo de formação porque é vivenciando processos dessa natureza que os sujeitos vão construindo e refazendo seu modo de ser e desenvolver a docência.

Ao considerarmos que as perspectivas educativas do professor, suas intencionalidades e o exercício docente têm relação direta com o processo formativo de que participa, nos impõe questionarmos que formação, que

currículo se faz necessário à produção de novos processos de formação de professores?

Isso porque o currículo não representa meramente um conceito, um programa de curso ou especificamente conteúdos e atividades didático-pedagógicas, mas uma prática sociocultural carregada de intencionalidades, ou seja, as relações entre o currículo escrito e o currículo prático, vivido num movimento co-relacional entre docente, discente e a instituição, moldam as formas de ensinar e de aprender; de formar, formar-se, reformar, reformar-se, incrementando o processo formativo de conteúdo e metodologia, objetivos e avaliação numa construção coletiva e social pertinente ou não à perspectiva crítica, criadora para ser professor e exercer a profissão.

Em consonância com esse pensamento, Sacristán (2000, p. 17) salienta que:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. [...].

Nesse sentido, o currículo é, ao mesmo tempo, limite e possibilidade de transgressão formativa, de práticas inovadoras que venham favorecer o exercício da práxis, incrementar e instrumentalizar o processo formativo de fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiem o movimento constante da práxis.

O currículo está atrelado ao movimento das relações estabelecidas entre docente, discente e instituição formadora, assim como, de alguma forma, depende também do sistema social em que está inserido ou da função social que a instituição se predispõe a assumir no contexto social. Trata-se de um fenômeno complexo que só pode ser compreendido a partir de análises que caracterizem as contradições existentes e as possibilidades de sua superação.

Nesse sentido, a prática pedagógica em foco ocupou-se de um trabalho conjunto, incentivando a criação e reflexão dos estudantes sobre o quê ensinar, para quê ensinar, como ensinar e como avaliar. Ao mesmo tempo, buscou-se compreender as relações entre o conteúdo escolar e a trama social em que o ato de ensinar está inserido e como ele pode se fortalecer criticamente, estando cercado de situações e contextos que desfavorecem sua inventividade e autonomia.

Na medida em que a elaboração da Revista Pedagógica exigiu a definição de objetivos que atendessem à perspectiva crítica de formação, foi preciso traçar caminhos a serem trilhados que pudessem oportunizar a leitura interpretativa dos discentes sobre a realidade escolar e espaços de produção de conhecimento sobre essa mesma realidade, pois entendemos que “[...] As pessoas se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2004, p. 68). A educação, nesse contexto, é elemento chave no jogo de forças entre escola e formação crítica dos sujeitos, uma vez que se define como um projeto formativo que se dá socialmente numa construção coletiva entre homens, mulheres e o mundo. Daí a singularidade e esperança do poder das relações educativas na edificação de uma sociedade digna de se viver.

No entanto, a concepção que cada sujeito formador tem da educação e dos processos formativos orienta sua forma de lidar com os discentes, de

atuar no jogo das relações socioculturais que caracterizam o movimento dialético entre as esferas que envolvem contexto, condições e circunstâncias da situação da escola e dos fenômenos educativos.

Embora se defenda, no âmbito legislativo e em todos os cantos do país, que a educação é dever do Estado e direito de todos, é preciso nos perguntarmos que Estado e que Educação estão postos ao atendimento da população, sobretudo a população que representa a classe trabalhadora desse país? Em que medida o Estado e a Educação têm cumprido e atendido a contento os anseios e necessidades pedagógicas e formativas da população trabalhadora? Tais questões são basilares para a tomada de decisão sobre a posição que se irá ocupar no jogo social e político entre os sujeitos e as instâncias.

Assim sendo, reafirmamos que a formação de professores, currículo e escola são, também, instrumentos de luta contra as práticas seletivas, classificatórias e preconceituosas próprias do sistema social capitalista, uma vez que essas se constituem como instâncias orientadoras e organizativas dos processos pedagógicos, educativos e formativos que desvelam as injustiças sociais vigentes no cotidiano das relações estabelecidas por classes. Daí a inter-relação entre eles, sua importância e pertinência no debate sobre perspectivas críticas e criadoras no ato formação docente.

Em consonância com as questões colocadas até aqui, a formação de professores se apresenta como alvo elementar no âmbito da academia porque, conforme já afirmamos, se a compreendemos como instrumento de luta em favor de uma formação humana e emancipatória para as camadas populares de nossa sociedade, cada vez mais se faz urgente que, no âmbito dos cursos de licenciaturas, dos espaços de planejamento e organização do trabalho pedagógico, se busquem e se oportunizem espaços de leitura, de estudos e de ações que contribuam com abordagens e experiências críticas

sobre ensinar e aprender. Ou seja, se faz imprescindível a criação de espaços de produção de conhecimento crítico sobre a realidade concreta do campo de atuação do docente.

Ressaltamos, portanto, que se trata de uma imprescindibilidade con-victa das condições e circunstâncias necessárias para a efetivação do trabalho, assim como se faz necessário que o trabalho proposto não se dê no isolamento de um componente curricular, mas articulado com as instâncias acadêmicas pertinentes.

Prática docente em Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade (TEEC)

Todo e qualquer estudo na área do currículo e sua relação com a formação de professores devem se desafiar à realização de pesquisas voltadas para a integração dos focos de análise no âmbito do que é prescrito e do que é posto como prática curricular. Por esse viés é que nos lançamos a discutir perspectivas do currículo de Pedagogia, no tocante ao componente TEEC II – 90 h, com a realização do Projeto Revista Pedagógica – um espaço de diálogo, com o qual objetivamos, sobretudo, apresentar atividades científicas e artístico-culturais a partir de estudos realizados com a obra de Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido – e de outros fundamentos teórico-metodológicos pesquisados pelos discentes. Essa atividade exigiu um intenso trabalho de planejamento para a produção da Revista, criando espaço de leitura, reflexão e ampliando as experiências dos sujeitos sobre planejamento de atividades pedagógicas.

Consta no Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia a seguinte justificativa curricular para TEEC:

Considerando paradigmas emergentes, “a verdade em ciência afigura-se sempre parcial e provisória” (Mazotti, 1999). As realidades históricas são, portanto, dinâmicas e mutáveis. Logo, nos processos formativos, aquilo que chamamos de Currículo Crítico, deve ser entendido numa perspectiva orgânica, ao passo em que se insere no cenário das Pedagogias Crítico Progressistas, mantendo-se em constante estado de movimento e revelando-se capaz de responder positiva e reflexivamente aos desafios formativos que lhe são postos.

Dessa forma, os Tópicos Especiais em Educação e Contemporaneidade – TEC têm como elementos norteadores postulados de Tendências Pedagógicas emergentes, legitimamente institucionalizados nos documentos (CFR, LDBEN, DCN, RCN) de referência na formulação de políticas públicas educacionais no Brasil. (UNEB, 2012).

Observamos que se trata de uma justificativa técnica, própria de um currículo escrito. No entanto, além de referir-se à legislação educacional, que dá suporte às proposições curriculares, aponta também uma concepção de currículo que atenta para a diversidade, flexibilidade e mobilidade curricular contemplando especificidades e anseios dos sujeitos em formação.

Esse aspecto é de fundamental importância porque, ao constataremos a complexidade dos processos de formação sua caracterização histórica, social e política, importa, sobretudo, que o currículo oportunize espaço de participação efetiva dos sujeitos em formação, de modo que sejam possíveis aproximações com a dimensão crítica da realidade; no caso do professor, que sejam possíveis aproximações, leituras diversificadas e aprofundadas sobre seu campo de atuação.

Ainda segundo o Projeto de Curso, os TEEC são:

Tópicos norteadores na formação de pedagogos organizados em temáticas e enfoques específicos que atendem as demandas reveladas pela comunidade acadêmica, apresentadas em diferentes modalidades organizativas como: disciplinas, seminários temáticos, seminários interdisciplinares, oficinas pedagógicas, minicursos, grupos de estudo e ou de pesquisas, atividades de campo. Definidas pelos colegiados de curso mediante orientações constantes no item 6.2.1.2 deste projeto. (UNEB, 2012).

A justificativa curricular nesse trecho aprofunda a relevância do currículo em atender aos interesses e necessidades do coletivo de docentes formadores em diálogo constante com interesses e demandas da comunidade discente. Acreditamos que, nessa perspectiva curricular, também se encontra a possibilidade de reflexão crítica sobre as práticas habituais, rotineiras que exercemos, muitas vezes, sem a observância do que elas significam no campo das concepções e objetivos críticos sobre o ensino e a aprendizagem.

Ora, se se compreende que o exercício diversificado de leituras sobre o contexto e situações dos fenômenos educativos, assim como a reflexividade crítica sobre a própria prática, contribuem para o fortalecimento de perspectivas críticas e criadoras do processo formativo docente, se faz urgente o uso de espaços formativos em que a participação e protagonismos dos sujeitos, em formação, se efetive significativamente.

Acrescente-se a isso que, ainda nesse mesmo espaço curricular, se podem vislumbrar atividades em que haja indagações, análises e diálogo entre os discentes e a escola ou campos de atuação do professor, na medida em que as orientações curriculares citam como proposta: “disciplinas,

seminários temáticos, seminários interdisciplinares, oficinas pedagógicas, minicursos, grupos de estudo e ou de pesquisas, atividades de campo.” [grifo nosso]. Trata-se de um respaldo singular que facilita e instiga proposições de planejamento e organização do trabalho pedagógico do docente, de modo que venham reinventar práticas pedagógicas para a formação de professores.

Ressaltamos, contudo, que práticas dessa natureza não dependem, apenas, do espaço ou comando explícito no currículo escrito, mas, sobretudo, de como esse currículo é conduzido entre docente e discentes. Também é importante estabelecer diálogos e articulações com outras instâncias formativas como o Colegiado de Curso, o Núcleo de Pesquisa e Extensão e componentes curriculares em geral. Por isso, a prática docente em análise se desafiou a realizar atividades articuladas com os discentes, docentes da turma e com essas instâncias.

A prática docente se inicia com a formulação da seguinte orientação:

Ementa: Discute a dimensão política da educação. Estuda o planejamento enquanto instrumento essencial para práxis pedagógica. Discute a relação entre o planejamento e o livro didático, o planejamento e avaliação. Vivencia a prática do planejamento e de coordenação pedagógica nas escolas municipais de Teixeira de Freitas, bem como outros espaços educativos. Elabora planejamentos de ensino e de coordenação pedagógica numa perspectiva crítica e criadora do conhecimento, visando sua aplicabilidade nos âmbitos escolar e não escolar. Elabora projetos de ensino (Anos iniciais do Ensino Fundamental). (FERREIRA, Programa Curricular, em 2010.1)

A ementa citada acima engaja-se num projeto formativo de docentes que se ancora na perspectiva política e contextualizada pelas circunstâncias em que se situam os fenômenos educativos, sobretudo porque ela evidencia elementos políticos e propõe articulação entre os elementos do planejamento de ensino. Há, ainda, um dado diferencial importante nessa ementa – ela foi elaborada por mim e não por outro alheio e distante de sua execução, além de ter a meu favor as considerações do Colegiado de Curso e o conhecimento da turma com a qual o trabalho seria realizado. Isso contribuiu significativamente com a concretização de sua proposta pedagógica. Após aprovação da referida ementa, fomos discutir, junto à turma, objetivos, fundamentos teóricos, metodológicos e avaliação.

Colocamos em discussão os seguintes objetivos:

- Refletir sobre o papel da educação no processo de formação sujeito e de sua emancipação;
- Discutir o planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação, bem como a articulação entre seus componentes (objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação);
- Analisar diferentes práticas de planejamento de ensino e de coordenação em espaços escolares e não escolares;
- Elaborar planejamentos de ensino, visando reflexões acerca da organização do trabalho docente e as implicações desta nas finalidades da prática pedagógica;
- Elaborar planejamentos de ensino e de coordenação pedagógica, visando o exercício da práxis pedagógica em âmbitos escolar e não escolar; (FERREIRA, Programa Curricular, em 2010.1)

Tais objetivos expressam a construção coletiva do ato pedagógico, a participação efetiva dos discentes, ao mesmo tempo em que exigem refle-

xão, análise e elaboração de diferentes práticas pedagógicas, a saber: acompanhamento e indagações sobre o processo de desempenho discente, sobre o processo e resultado das próprias orientações docentes, reformulação de atividades, no sentido de que contribuam ainda mais com uma sólida formação teórica e metodológica do futuro professor, orientação de estudo sobre fundamentos da educação, concepção e prática de planejamento de ensino.

Assim como fez toda diferença elaborar e executar a ementa do componente, também foi significativo e desafiador para cada discente participar efetivamente da feitura e execução do programa, indagando, contrapondo, sugerindo. Tivemos a preocupação de não contradizer a relação entre discurso e prática. Se estávamos incumbidos de realizar um trabalho sobre planejamento pedagógico e, ainda, estávamos lidando entre nós mesmos (docente e discentes) com atividades pedagógicas, não poderíamos fazê-lo sem que a prática testemunhasse a dimensão crítica e criadora do ato de ensinar, de formar.

Diante de tais concepções, traçamos um programa de ensino direcionado para o estudo da obra de Freire (2004), “Pedagogia do Oprimido”, visando a uma releitura dos fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico. O trabalho se desenvolveu a partir de discussões, debates e produção escrita de síntese da obra. Inicialmente, realizamos uma discussão coletiva sobre as ideias do autor e as interações entre autor e leitor nas quais devem se assentar nossas reflexões e aprendizagens. Fazíamos releituras em pequenos grupos de tópicos da obra, discutíamos as categorias e fundamentos do pensamento do autor, pois compreendemos que a formação de professores, embora esteja diretamente relacionada ao empenho que cada sujeito impõe ao seu próprio processo de aprendizagem e produção de conhecimento, o professor-formador deve empenhar-se em contribuir com

a maior diversidade possível de leituras, estudos, reflexões e experiências que subsidiem o enriquecimento do processo formativo.

De acordo com a teoria vigotskiana:

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social. Inclusive ao converter-se em processos psíquicos segue sendo quase social. O homem, inclusive a sós consigo mesmo, conserva funções de comunicação. [...]. (VIGOTSKI, 1995, p. 150-151 apud (DUARTE, 2004, p. 192)

Compreende-se, pois, que o homem é essencialmente um ser social, que as relações sociais se incrementam e se enriquecem quanto mais houver ferramentas disponíveis para interações e construção de significados. Trata-se de elementos-chave que fundamentam e orientam a prática docente.

Na sequência dos trabalhos, foi solicitada ao grupo a sistematização e síntese das leituras até então formuladas, com vistas à produção do conhecimento particular, próprio sobre concepção de educação e suas implicações no processo de ensinar e aprender, pois entendemos que se trata de atividades relevantes na aprendizagem e produção de significados sobre o que se estudou, discutiu e debateu nos textos de referência do trabalho pedagógico e na interlocução entre docente e discente. Tais atividades se concretizaram em textos escritos, orais e por expressão corporal apresentados na Revista Pedagógica.

Nesse trabalho, os estudantes foram enfáticos em pontuar a dimensão política da educação escolar e do ato de ensinar propriamente dito, assim como relacionaram e identificaram situações vividas no próprio período de

escolarização básica que se aproximavam das características e argumentos que delineiam a educação bancária. Também acentuaram o nível de complexidade e viabilidade de implementação da educação problematizadora e ainda elencaram limites e possibilidades para o estabelecimento do diálogo entre escola, discente e comunidade.

Na continuidade dos estudos, realizamos vários debates, focalizando a prática de ensino e sua relação com o currículo ativo, bem como nos propusemos a pensar que atividades pedagógicas poderiam subsidiar leitura, autonomia, criação e criatividade sobre ensino e aprendizagem. Tal resultado coaduna com a proposição freireana de que a dialogicidade, no processo de ensino, começa quando o docente se pergunta em torno de que vai dialogar com os conteúdos escolares. A reflexão crítica sobre as proposições curriculares planejadas e realizadas, nessa dialogicidade, são elementos fundamentais (FREIRE, 2004).

Levamos em consideração que o ato de ler é imprescindível ao processo de formação e de atuação do professor – a leitura é propulsora do desvelamento das situações cotidianas que nos cercam e do mundo. Nas palavras de Freire (1994, p. 11) “[...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura do mundo crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. [...]”. Assim, antenados com essa lição do Mestre Freire, refletimos sobre a produção da Revista Pedagógica como mais uma fonte de leitura, pois uma revista para ser produzida requer leitura, planejamento, trabalho coletivo de pesquisa, análise e divulgação de resultados – a turma se desafiou a realizar esse trabalho e a referendar práticas docentes que se encontram ancoradas no princípio de totalidade, reflexão, criação, autonomia e avaliação do processo pedagógico em curso.

Utilizamos para essa atividade uma carga horária de 40 h, sendo 30 h de planejamento e divulgação e 10h de apresentação, realizados no período de julho a agosto de 2010, e o evento propriamente dito ocorreu nos dias 10 e 11 de agosto de 2010 na sala de eventos do Departamento de Educação – Campus X, localizado na cidade de Teixeira de Freitas – BA. A turma de Pedagogia foi dividida em grupos e cada grupo assumiu a elaboração de uma seção da revista e/ou uma matéria a ser publicada no blog, criado para esse fim: <revistapedagogicaonline.blogspot.com.br>. As seções foram definidas em: capa, expediente, editorial, artigo, ilustrações, entretenimento, poesia. Além da postagem de algumas dessas seções, vários materiais foram apresentados na data do evento sob a forma de comunicação oral, dramatização, jogral, declamação, show musical.

Tanto a versão eletrônica quanto a versão oral e escrita da revista contaram com a produção e participação efetiva da turma de pedagogia. Na versão oral da Revista Pedagógica – evento de extensão –, a atividade contou também com a participação de professores da turma, Estudantes de outra turma de Pedagogia (turno oposto), com a participação de estudantes de outros cursos de licenciatura do Departamento, tais como Biologia e Letras. Totalizaram-se 65 (sessenta e cinco) inscrições e no blog consta o registro de 467 visitantes.

A programação desse evento se estruturou em dois eixos: perspectivas da educação bancária e perspectivas da educação problematizadora – espaços de diálogos. Tais eixos foram selecionados a partir dos estudos com a obra “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2004) e das sínteses dos Estudantes. Daí as produções dos grupos foram sendo apresentadas no decorrer do evento e relacionadas aos eixos supracitados.

Tomamos como objetivos dessa atividade específica:

- Refletir sobre a problemática do planejamento de ensino, currículos educacionais, livros didáticos na sua relação com a sociedade, os meios de produção e os processos de formação humana;
- Produzir diferentes tipos de texto que abordem a dimensão política dos processos educativos em espaços escolares e não escolares e a função socioeducativa e cultural das mesmas;
- Desenvolver atividades de articulação entre os cursos de Pedagogia e Biologia, bem como a parceria entre professores-pesquisadores das áreas de Educação, Informática e Biologia;
- Apresentar atividades científicas e artístico-culturais a partir de estudos realizados com a obra de Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido. (FERREIRA, 2010, p. 3).

Os objetivos elencados evidenciam uma dinâmica de interação e de aprofundamento entre os estudos realizados e processos de criação, de síntese dos discentes sobre as próprias aprendizagens. Buscamos com esses objetivos focalizar e problematizar o planejamento de ensino, a partir da produção da Revista Pedagógica. Consideramos, por conseguinte, que tal dinâmica se refere às proposições elementares no processo de formação docente porque instigam os estudantes à análise do conteúdo estudado, a criar e participar de diferentes situações formativas, ampliando possibilidades de identificação do sujeito com a profissão e o campo profissional.

Considerando-se, ainda, que a nossa prática docente ocorreu na formação inicial a relevância de tais objetivos se acentua na medida em que envolve os discentes, exige deles comprometimento com o trabalho e os desafia a discorrer sobre determinados temas, a se apresentarem por escrito e oralmente – ante grande público e distinto do grupo da sala de aula – para leitores e expectadores interessados.

Durante todo o trabalho, tivemos o cuidado de avaliar o andamento do ensino e das aprendizagens, pois temos como princípio pedagógico a análise crítica e continuada sobre o andamento dos processos educativos, visando sempre à reorientação dos mesmos, a práxis.

Cabe registrar que a produção da Revista Pedagógica exigiu a articulação entre os componentes TECC e Informática. Esta se efetivou pelo viés do estudo, pesquisas temáticas de interesse dos discentes no processo de suas produções e utilização de ferramentas midiáticas para produção de textos e apresentação desses, a partir de orientações pontuais dos professores da área de Informática. A atividade causou um impacto positivo na turma de curiosidade, participação, contribuição e interações diversas. O leitor interessado poderá acessar o referido endereço eletrônico e conferir toda a produção dos estudantes.

Entendemos, portanto, que as invenções tecnológicas, existentes atualmente em diversas instâncias sociais e educativas, são meios importantes para o ensino, mas também são suportes relevantes na formação de professores.

Para Kensky (2003, p. 89):

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui algum conhecimento sobre o uso crítico das novas tecnologias de informação e comunicação (não apenas o computador e as redes, mas também os demais suportes midiáticos, como o rádio, a televisão, o vídeo, etc) em variadas e diferenciadas atividades de ensino.

Assim, as tecnologias da informação e comunicação necessitam ser implementadas na educação e o professor precisa se atualizar, no sentido de acompanhar e refletir criticamente sobre as mudanças que vêm ocorrendo no contexto social e escolar em que vive e trabalha. A presença das TIC's, tanto no âmbito acadêmico como escolar, requer dos sujeitos que pensam e fazem a escola um posicionamento crítico e reflexivo sobre as possibilidades de lançarmos mão desses recursos técnico-científicos e torná-los parte integrante do processo ensino-aprendizagem, bem como requer ações efetivas dos sujeitos envolvidos para se garantirem condições satisfatórias que viabilizem melhorias no trabalho docente, oferta de ensino qualificada, formação inicial e continuada do professor e, por conseguinte, aprendizagens significativas para os estudantes (SANTOS; FERREIRA, 2008).

Observou-se que a turma de Pedagogia envolveu-se profundamente com o planejamento e realização do evento, desafiando-se a produzir e organizar o material necessário e cabível à Revista Pedagógica. Já a turma de Biologia, na qual o planejamento e realização da Revista pedagógica também foram propostos, não tanto: a turma fez estudos, produziu diferentes tipos de textos, mas concluiu o trabalho como um seminário interno, circunscrito no cotidiano das aulas e da própria turma. Não desmerecemos a forma e o resultado obtido, no entanto, avaliamos que a dimensão desse trabalho específico, na turma de Biologia, não apresentou elementos inusitados de pesquisa, de articulação, de interação com a própria turma e com a comunidade acadêmica como um todo, do mesmo jeito que ocorreu na turma de Pedagogia.

No caso da turma de Biologia, inferimos que o perfil dos estudantes em larga medida contribuiu para a opção de não realizar o evento, uma vez que trabalham durante o dia e estudam à noite. A licenciatura em Biologia, muitas vezes, não corresponde ao anseio de sua carreira profissional. No caso dessa turma, em boa parte dela não há intenção ou desejos dos estu-

dantes com o exercício docente, mas o curso foi a única possibilidade para o ingresso no ensino superior; a natureza e ementa do componente curricular na turma de Biologia é muito diferente daquela da turma de Pedagogia, pois inclui atividade de estágio e isso causa maior tensão e acúmulo de trabalho e estudo para os alunos; os discentes de Biologia encontram-se em período letivo diferente com outras demandas e responsabilidade, as quais exigem muitas atividades de campo.

Todos esses elementos juntos corroboraram para que a turma de Biologia optasse por não realizar o evento Revista Pedagógica nos moldes da turma de Pedagogia. Ademais, também consideramos que o fato de o projeto curricular do curso de Biologia não se dedicar, em muitos componentes, ao estudo do fenômeno educativo nessa área nos instigou a solicitar diversas atividades e produções que aproximassem os discentes do seu campo de atuação na escola.

Se, por um lado, é preciso buscar a maior interação possível entre o coletivo dos docentes e discentes, de modo que sejam possíveis práticas docentes mais unificadas, articuladas e interdisciplinares, por outro, temos a nosso favor e, na mesma medida, contra nós – professores formadores – o tempo, porque talvez nos falte controlarmos a ansiedade sobre a aprendizagem e síntese dos discentes e permitir tempo para encaminhamento, produção, análise e reelaboração daquilo que foi proposto e vivido nas práticas curriculares da/s aula/s por ambas as partes (docentes e discentes) (SANTOS; FERREIRA, 2010).

Cabe destacar que o debate em torno da avaliação nos cursos de formação é sempre instigante e oportuno, pois as concepções e práticas avaliativas se movimentam em espiral entre as relações institucionais, gestoras, de ensino e de aprendizagem (entre os docentes e discentes e os pares entre si). A exemplo do processo avaliativo delineado, inicialmente se constroem

coletivamente os princípios, procedimentos e instrumentos. Em seguida, se estabelecem, entre docente e discente, formas de acompanhamento sobre o que está sendo produzido e momentos específicos para orientação e reorientação do produto apresentado.

Todavia, não podemos desconsiderar que, muitas vezes, no mesmo movimento, concepções e práticas se chocam, estabelecendo contradições que podem reinventar perspectivas de formação docente. Nos termos de Caldart (2012, p. 29), “[...] Contradição significa a existência de polos em confronto em uma mesma realidade. São o que de mais precioso existe quando se pretende um movimento de transformação da realidade”.

Na nossa prática docente, o diálogo reflexivo que fizemos no decorrer dos trabalhos nos permitiu acompanhar os resultados obtidos e redirecionar o que foi necessário para a maior aproximação dos objetivos formativos definidos. A exemplo, inicialmente não reservamos no planejamento uma carga horária detalhada e específica para os trabalhos relacionados à produção de material da revista, revisão e ensaio das apresentações e no decorrer das aulas avaliamos a importância de reorganizar essa carga horária para atender as necessidades dos grupos que trabalhavam especificamente na produção da revista. Outrossim, ocorreu com as discussões sobre planejamento pedagógico, as quais, em vários momentos avaliativos, indicaram a releitura de trechos da obra de Freire (2004) como fonte de reflexão e orientação do ato de planejar.

Todavia, encontramos durante a caminhada alguns percalços, como a falta de tempo (tempo para ler, tempo para sistematizar, tempo para implementar, tempo para avaliar). Parece que todo o tempo é pouco, foi pouco para satisfazer os anseios do grupo de trabalho. Observamos que o trabalho ficaria ainda melhor se contasse com mais envolvimento da comunidade acadêmica e de outros componentes curriculares do semestre letivo. São

aspectos importantes do processo que devem ser cuidadosamente revistos em outro tempo de formar e formar-se, no movimento de práxis.

De modo geral, a turma considerou positivo ter tido a oportunidade de organizar um evento acadêmico, pois assim foi possível manusear outras dimensões do planejamento e de seus elementos. Foi um trabalho que envolveu os estudantes em diferentes leituras e produções textuais, oportunizando o aprofundamento necessário aos estudos acadêmicos do semestre em curso.

Alguns estudantes, nos momentos de avaliação do processo, assim se pronunciaram:

Eu gostei muito da produção da Revista porque fizemos coisas novas, diferentes. O evento nos ajudou a entender mais sobre teoria e prática na escola. (discente J2)

Procurei saber mais sobre a avaliação na escola, pra meu trabalho ficar bem fundamentado. (discente C)

Pesquisei informações pra acrescentar no meu trabalho. (discente J1)

Talvez seja nessa medida que a leitura de textos e contextos se constituiu fonte e ferramenta da prática, práxis docente.

Concordamos com a afirmação de que:

Não se pensa o ensino desconectado de um contexto. A consideração do ensino como uma prática educacional, historicamente situada, impõe à Didática a necessidade de compreender seu funcionamento e suas implicações estruturais, buscando ao mesmo tempo olhar para si mesma. [...] Tratar o fenômeno do ensino como uma totalidade concreta, buscar suas determinações, pensá-lo em conexão

com outras práticas sociais, é o que se procura fazer, do ponto de vista de uma concepção crítica do trabalho da Didática. (RIOS, 2010, p. 55)

Por isso, a prática pedagógica, em análise, buscou articular-se com diferentes espaços formativos, assim como orientou e colocou em destaque, em vários momentos, as leituras que os estudantes fizeram da escola e da sala de aula – campo de atuação do professor – a partir de observações *in loco*, sobre o ato de planejar, seleção de conteúdos e avaliação. Consideramos, portanto, que é dever do professor oportunizar a maior diversidade possível de leituras, estudos e experiências entre os sujeitos com os quais trabalha, de modo que seja possível alcançar uma larga margem de subjetivação e construção de significados acerca da vida, do mundo e da profissão.

A esse respeito Lima (2001, p. 53) adverte:

[...] a práxis do professor universitário tem lugar na perspectiva de ajudar na construção da práxis do seu aluno (futuro educador). Essa postura docente tem uma perspectiva utópica integradora e de atuação competente, que se manifesta na elaboração de projetos e dá um novo significado à esperança, apontando para caminhos que se fazem no agora. Trata-se de uma atitude crítico-filosófica que o educador faz na sua própria atuação o que, certamente, irá auxiliá-lo a ter maior segurança na busca de seus objetivos.

Nesse sentido, cabe salientarmos que a importância e pertinência da atividade docente como práxis, sistemática, “curiosa” e nunca desinteressada deve ser uma constante no processo formativo de professores.

Considerações conclusivas

Objetivamos com esse trabalho apresentar e discutir uma experiência formativa, no curso de Pedagogia do Departamento de Educação - DEDC X/Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com vistas ao aprofundamento sobre caminhos possíveis, na formação de professores, que abarquem a complexidade do trabalho pedagógico, natureza e princípios do trabalho docente, leitura e práxis pedagógica.

Consideramos que as experiências aqui apresentadas dão testemunho de uma preocupação efetiva com o professor em formação, com quem forma o professor e o movimento que se estabelece entre estes e a leitura. Se se compreende que o processo formativo de professores precisa atentar para uma perspectiva crítica e criadora, então há que se lançar mão de ferramentas imprescindíveis a esta perspectiva.

A respeito do ato de ler, este se configura, sobretudo, como tomada de decisão diante de uma situação ou objeto lido. Não se restringe à mera decodificação de símbolos, signos, palavras, mas se lança para uma interpretação aprofundada daquilo que está sendo lido. No tocante aos processos formativos de professores, a leitura deve se apresentar diversificada, relacionando textos e contextos dos mais variados tipos e formas, de modo a contribuir com intensos processos de significação sobre o ensino e aprendizagens.

É preciso, também, realizar ações pedagógicas que assegurem o resgate da dimensão política da educação, participação, interação e autonomia dos discentes (futuros professores), favorecendo a produção de conhecimento pelo viés da crítica, da criação, da invenção, da curiosidade e da perspectiva interdisciplinar do ato de conhecer.

Nesse sentido, o Projeto Revista Pedagógica – Um diálogo possível se constituiu em uma atividade de ensino dos Cursos de Pedagogia e Biologia do DEDC X, articulada à pesquisa e extensão universitária. Tal proposição se origina nos componentes curriculares Tópicos Especiais de Educação e Contemporaneidade II e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado I, respectivamente. No entanto, em cada turma o evento tomou dimensões diferentes. A proposta intencionou uma articulação e trabalho coletivo entre as turmas, mas cada uma se engajou de forma diferente, se relacionou distintamente com as produções e divulgação das mesmas.

O Projeto visou, sobretudo, a apresentar atividades científicas e artístico-culturais a partir de estudos realizados com a obra de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido” e de outros fundamentos teórico-metodológicos pesquisados pelos discentes. No caso da turma de Pedagogia, o referido Projeto oportunizou espaços de criação, pesquisa, autonomia de processos formativos e interlocução entre os diversos campos do saber e da ciência, realizando diferentes leituras sobre o ensino e aprendizagens, criando, recriando e inovando possibilidades de ações pedagógicas.

Buscamos a implementação de atividades e vivências indispensáveis ao cotidiano acadêmico dos cursos de licenciatura, pois contribuem diretamente com a ampliação de leituras sobre o campo de atuação docente, de conhecimentos e práticas interdisciplinares.

Em síntese, cada vez mais se fazem necessárias a proposição e realização de práticas docentes que visem ao enfrentamento da complexidade do processo de formação, de ensino e de aprendizagem.

Referências

CALDART, Salette Roseli. Caminhos para a transformação da escola. In: VENDRAMINI, Célia R.; AUED, Bernadete W. (Org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Ensino superior e organização do trabalho pedagógico: reflexões sobre diferentes tempos educativos na formação do educador. In: MOLINA, Mônica Castagna; HERREIRA, Bertha M. Pichs. **La experiencia brasileira em la construcción de políticas de educación superior para la Educación on El Campo**. Havana, Cuba, Ministério da Educación: Editorial Universitária Félix Varela, 2012. v. 5. In: HERREIRA, Bertha M. Pichs; GUTIÉRREZ, Dimas Hernandez; CORDENAS, Francisco Benitez. **Responsabilidade social y pertinência de la educación superior em los entornos locales**. Havana, Cuba, Ministério da Educación: Editorial Universitária Félix Varela, 2012. ISBN: 978-07-1750-5. (Coleção Digital).

_____. **Programa de curso**: tópicos especiais de educação na contemporaneidade. Teixeira de Freitas, BA: Colegiado de Curso de Pedagogia - DEDC X, 2010.

_____. **Projeto Revista Pedagógica**: um espaço de diálogo. Teixeira de Freitas, BA: Núcleo de Pesquisa e Extensão - DEDC X, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2. ed., rev. e ampl. Fortaleza: D. Rocha; Ed. UECE, 2001.

NÓVOA, Antônio. A Formação de professores e Profissão Docente. In: _____ (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. p. 15-26.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, Elzicleia Tavares dos; FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Tecnologias da Informação e Comunicação e formação continuada de professores: usos e práticas no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Teixeira de Freitas-Ba. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS - CLAFPL, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CLAFPL, 2008. v. I, p. 25-37.

SANTOS, Eliédina Caires; FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Prática pedagógica e estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas do DEDC X. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO EXTREMO SUL DA BAHIA, 5., 2010, Teixeira de Freitas. **Anais...** Teixeira de Freitas: Departamento de Educação/UNEB, 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-32, jan./abr. 2011.

[UNEB] UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de Reconhecimento do Curso Pedagogia**. Teixeira de Freitas, BA: DEDC X, 2012.

Práticas avaliativas inovadoras: autoavaliação e portfólio contribuindo para a qualificação da docência

**Avelar Luiz Bastos Mutim
Carmen Silvia da Silva Sá
Tatiana do A. Varjão**

O ensino superior tem por finalidades o pleno desenvolvimento do educando, do seu espírito científico, do seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho, bem como estimular a criação cultural, o pensamento reflexivo, o incentivo ao trabalho de pesquisa e a investigação científica, com vistas ao progresso da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura. Isso é o que prevê a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no capítulo concernente à Educação Superior.

Para que essas finalidades sejam alcançadas é imprescindível que haja a valorização do ensino no âmbito da universidade, diferentemente do que ocorre na atualidade, em que o que é valorizado é a produção de pes-

quisa. Sobre este aspecto, concordamos com Vieira (2009, p. 117) quando defende que

Os paradoxos com que temos de lidar são cada vez mais gritantes. A par da actual retórica de mudança e dos esforços empreendidos para a inovação das práticas pedagógicas, e em desarticulação com essa retórica e estes esforços, opera, cada vez mais, uma lógica estreita de produtividade, quase exclusivamente centrada na investigação disciplinar, na quantificação da produção científica e na redução desta a publicações em revistas internacionais de língua inglesa com índice de impacto.

Para inverter essa lógica produtivista, acreditamos ser importante superar uma antiga concepção de ensino superior em que “os professores universitários não necessitavam de formação específica, bastando apenas ao professor oferecer o ensino e ao estudante de acordo com seu empenho, concretizar a aprendizagem.” (CAMILO; RIBAS, 2012, p. 4), pois atualmente, novas exigências se apresentam aos professores do ensino superior em virtude do avanço tecnológico e consequente reestruturação dos processos produtivos, bem como da propagação das tecnologias de informação e comunicação. Segundo Dowbor, “Se o século XX foi o século da produção de massa, o século XXI será o século da sociedade do conhecimento.” (DOWBOR, 1993, p. 6). Camilo e Ribas (2012, p. 8) ao discutirem os contornos da docência universitária na atualidade afirmam que:

A Sociedade brasileira vive o impacto da revolução tecnológica sobre a produção e a socialização do conhecimento e coloca as Universidades em busca de profissionais criativos, inovadores e em constante aperfeiçoamento para atender as exigências do mercado. O trabalho pedagógico passou a ser valo-

rizado na qualidade das técnicas, dos métodos e dos instrumentos de ensino, que transmitem ao aluno o conhecimento, sendo um dos motores do desenvolvimento econômico e um dos pólos da educação.

Camilo e Ribas (2012) também alertam para a necessidade dos profissionais do ensino superior se atualizarem continuamente. Em nosso entendimento, isso demanda a adoção de uma prática reflexiva, de forma a alterar ideias e comportamentos, sendo que, como diz Vieira (2009, p. 112), “acreditar no poder transformador de uma prática reflexiva implica compreender e exercer a reflexão como prática histórica e ideologicamente situada, passível de [...] transformar a ordem social dominante”.

Visando atender às novas exigências da sociedade quanto à estruturação da área de formação, o desafio atual é explicitar e socializar o que vem sendo realizado no propósito de suprir as fragilidades referentes à pedagogia universitária, exercida por um quadro de professores com suas formações distintas, alocados em um sistema de educação superior diversificado, inserido em um movimento de supercomplexidade.

Supercomplexidade esta que a universidade ajudou a gerar, configurando uma situação em que “somos obrigados a dar crédito a muitas histórias, todas brigando por nossa atenção e nossa fidelidade” (BARNETT, 2005, p. 94) e que causa desconforto, pois se referem a diferentes tipos de aspiração humana e podem nos levar a diferentes direções. Para o autor, nessa época de supercomplexidade

[...] a base de valor da universidade está no auge. A supercomplexidade exige uma determinação, não para ser esmagada por um senso inextirpável de incerteza: a abertura para novas idéias tem que estar pareada com a coragem de suportar os golpes da novidade e estar preparada para transpor seu

próprio ponto de vista, ou agir do seu próprio jeito.
(BARNETT, 2005, p. 101)

Este trabalho vem no sentido de relatar práticas que pressupõem criatividade e ruptura, a partir da utilização da avaliação como estratégia tanto de ensino como de aprendizagem, buscando contribuir para superar a dicotomia teoria e prática, e para a formação e desenvolvimento da autonomia dos estudantes, instigando-os a questionamentos constantes.

Para viabilizar uma renovação no âmbito da avaliação de aprendizagem, tornando possível tomar medidas que possam contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, entendemos ser necessário que essa problemática não se restrinja aos “limites” das chamadas disciplinas pedagógicas, mas que envolva os vários componentes curriculares e o conjunto de professores do curso com troca de conhecimentos e experiências, possibilitando uma mudança de postura teórico-metodológica.

Nosso envolvimento com o tema fez com que elaborássemos o artigo **Abordagem inovadora das práticas avaliativas: uso do portfólio e autoavaliação na formação de professores no curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**, apresentado no II Colóquio Práticas Pedagógicas Inovadoras, realizado em 2011 na UNEB, Campus I, Salvador/Bahia. A discussão proporcionada por este evento foi interessante por mostrar que são muitos os docentes pesquisadores que estão se voltando para a análise de questões que dizem respeito à docência universitária na nossa Universidade. Tal participação serviu como um bom incentivo para continuarmos aperfeiçoando nossa prática pedagógica e refletindo sobre o significado da autoavaliação na consolidação da formação dos docentes que irão atuar na Educação Básica.

O ambiente curricular e a avaliação no contexto investigado

O currículo atual do curso de Licenciatura em Química da UNEB é produto da reformulação instituída em 2004, nesse curso, criado em 1998, e cujo núcleo gerador foi a habilitação Química Aplicada do Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2o Grau. Tal reformulação foi impulsionada pela necessidade de cumprimento da legislação educacional, mais especificamente das Resoluções CNE/CP No 01/2002 e No 02/2002, ambas de 4/03/2002, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, exigindo reformas curriculares profundas nos cursos de formação de professores. Contudo, para além do cumprimento da legislação, esse momento foi encarado, pelos docentes e discentes do curso, como uma oportunidade de enfrentar o desafio de superar a visão dicotômica de currículo, que separa conteúdos de formas e técnicas de ensinar.

Segundo Schnetzler (2000), é comum essa dicotomia ocorrer nos cursos de licenciatura, inclusive isto é apontado como uma das causas da ineficiência e ineficácia desses cursos. A característica dos cursos com esse desenho curricular é separar o mundo acadêmico do mundo da prática, concebendo o professor como um técnico: no início do curso ele recebe um sólido conhecimento básico-teórico e ao final, nas disciplinas de estágio supervisionado, ele desenvolve a prática profissional com base nesse conhecimento teórico.

Essa forma tecnicista de compreender o currículo traz embutida a idealização da atividade profissional como essencialmente instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a mera aplicação de teorias

e técnicas. Neste sentido, tanto as técnicas quanto os métodos de ensino são geralmente abordados a partir de abstrações de conjunturas reais, haja vista que não são estudados no contexto em que serão implementadas. O currículo assim desenvolvido pode não capacitar o professor a identificar os aspectos essenciais nem adaptar as estratégias instrucionais a situações novas ou até mesmo à sua matéria específica.

Superando um desenho curricular pautado na racionalidade técnica,¹⁹ o momento de reformulação curricular foi percebido, pela comunidade acadêmica, como uma oportunidade de efetuar alterações que pudessem minimizar problemas históricos no currículo, como o fato do curso evidenciar características próprias de formação de professores apenas nos dois últimos semestres acadêmicos (VARJÃO, 2008).

Neste cenário, a fim de contribuir para que a aproximação do professor em formação com a realidade escolar seja feita de forma gradual e sistemática, uma das alterações efetuadas concentrou-se no componente curricular Estágio Supervisionado que, intimamente relacionado com os outros componentes curriculares do curso, caracteriza-se como um espaço destinado à aproximação do professor em formação com a realidade escolar em diferentes níveis de abordagem, com base na reflexão sobre a ação.

É importante ressaltar que o Colegiado do curso tem continuamente avaliado o seu currículo e discutido, dentre outras, as questões de Estágio e suas interfaces com os outros componentes curriculares do curso e a realidade da educação brasileira. Nessas avaliações, com a compreensão de que nenhuma definição ou conceito respaldado nas teorias tradicionais de currículo dá conta de revelar a riqueza e a complexidade que é a realidade cur-

¹⁹ Concepção utilizada por Doll Jr. (1997, p. 60), que traduz uma visão de conhecimento linear, reducionista e taxionômica, em que o conhecimento prático se dá como um resultado da aplicação do conhecimento teórico.

ricular de um curso de graduação, o Colegiado adota uma concepção mais ampla de currículo, consistente com as teorias críticas ou, mais apropriadamente, com as teorias pós-críticas, conforme aquela proposta por Moreira, que considera currículo como

Tudo que se escreve sobre as experiências de conhecimento a serem desenvolvidas por professores e alunos, bem como tudo que se faz para materializá-las nas escolas e nas salas de aula. Inclui, portanto, tanto as intenções como as vivências. [...] currículo constitui um ambiente simbólico, material e humano constantemente em reconstrução, cujo desenho envolve questões técnicas, políticas e éticas. (MOREIRA, 1999, p. 24).

Portanto, para além da ideia de currículo como sinônimo de um conjunto de conhecimentos estabelecidos *a priori*, delimitadores de tudo que será ou não vivido por educandos e educadores, num dado espaço e tempo igualmente rígidos, o Colegiado trabalha com um conceito de currículo que o percebe como expressão legítima da vida acadêmica efetivamente vivida, como um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutiva, considerando que é assim, de uma forma viva, humana, que funciona o currículo do curso em foco. Assim, o currículo do curso revela-se não como um elemento transcendente e atemporal, mas como fazendo parte de uma história, vinculada a formas próprias de organização da sociedade e da educação brasileira.

Infelizmente, nessas discussões curriculares, o Colegiado não tem contemplado uma questão também importante para o Curso: a avaliação do processo de ensinagem, termo cunhado por Anastasiou e Alves (2007) que aqui utilizamos por traduzir a nossa concepção do entrelaçamento entre ensino e aprendizagem. O Colegiado não tem debatido o tema Avaliação

apesar de, segundo afirma Varjão (2008), os professores e os estudantes do curso de Licenciatura em Química da UNEB reconhecerem que a avaliação, suas intenções, usos e instrumentos é um dos aspectos que necessita ser repensado/discutido, considerando o papel desempenhado pela avaliação no processo ensino-aprendizagem.

No curso prevalece a avaliação baseada na verificação do desempenho do aluno, do “conhecimento adquirido” por este perante os objetivos estabelecidos pelo professor ao traçar o seu padrão de aprendizagem desejável. Para examinar o aluno nesse aspecto, utiliza-se, praticamente como único instrumento, a prova escrita. Defendemos que a avaliação deve ser concebida como um instrumento de ensinagem e não como um instrumento de simples mensuração; avaliar não só o que se aprendeu, mas também o que e o como se ensinou, sendo os professores e os estudantes sujeitos aprendizes no processo, inseridos em um contexto educacional, político e social. Para tanto, não há como dar importância a um único modo de avaliar e a rejeição a uma pluralidade de instrumentos que possibilitem uma avaliação formativa, que ajude o estudante a aprender e o professor a ensinar, pode advir de uma postura de considerar que “tudo que se afasta de uma avaliação de aprendizagem clássica (prova oral ou escrita) parece exótico, anedótico, não muito sério” (BITTENCOURT, 2001, p. 7), além de fazer parte de uma ideologia do controle, considerada por Perrenoud como um dos “dez não ditos da profissão docente” (PERRENOUD, 2001, p. 80).

Em nossa compreensão, ao trabalhar com uma dimensão emancipatória de avaliação, o professor não está abrindo mão do poder de decisão, mas concebendo estudantes e professores como partícipes do processo, na perspectiva apontada por Doll Jr.:

Num relacionamento reflexivo entre professor e aluno, o professor não pede ao aluno que aceite a autoridade do professor, pelo contrário, ele pede que o aluno *suspenda a descrença nessa autoridade*, reúna-se ao professor na investigação naquilo que o aluno está experienciando (DOOL JR., 1997, p. 175-176, grifos do autor)

Percebemos que no processo educacional realmente persiste a ideia de que a avaliação se restringe ao ato do professor, possuidor da autoridade de investigar a ocorrência ou não das aprendizagens dos estudantes. Isso não é vivenciado somente no curso de Licenciatura em Química da UNEB, pelo contrário, esse tema representa uma área crítica em qualquer nível de ensino, sendo agravado no ensino superior devido à particularidade de muitos docentes não possuírem uma formação pedagógica que lhes possibilite refletir e implementar ações voltadas para encarar os desafios que uma avaliação emancipatória pode desencadear. Daí a importância de se ampliar a discussão sobre tal temática.

Conceitos de avaliação e suas relações com concepções educacionais

Se buscarmos a significação de **avaliação** em manuais profissionais, provavelmente encontraremos que a “avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.” (LUCKESI, 1978 *apud* LUCKESI, 2008, p. 33).

No entanto, se formos à raiz da palavra, o seu significado etimológico, encontraremos um sentido totalmente distinto do anterior: avaliar é

não atribuir um valor a algo, a alguém ou a algum processo. Essa significação é coerente com as ideias preconizadas em teorias educacionais contemporâneas sobre o processo de ensino-aprendizagem. De fato, conforme Wachowicz (2006, p. 135) “podemos e devemos descrever a aprendizagem e suas manifestações, mas não podemos atribuir-lhes valor.”. Sendo assim, o desafio na Educação é buscar essa significação de **não valoração** da aprendizagem em seus processos.

Entendemos que as significações da avaliação de aprendizagem estão vinculadas aos pressupostos filosóficos que orientam o processo educacional e, portanto, dependem do modelo de sociedade e podem se apresentar de formas distintas ao refletir as visões de mundo, de educação e de práticas pedagógicas vinculadas às práticas culturais de tal modelo.

No modelo liberal conservador o objetivo da Educação é a reprodução e a conservação da sociedade. As pedagogias que dão sustentação a esse modelo são a tradicional, a renovada ou escolanovista e a tecnicista. Elas utilizam estratégias que visam à domesticação dos educandos, a sua adaptação e o enquadramento ao modelo social. Nessa visão, o tipo de avaliação utilizada é a somativa classificatória (LUCKESI, 2008). Esse é um sistema de avaliação fechado que prioriza a reprodução de informações, dados e conhecimentos (KRASILCHIK, 2006) e tem relação direta com uma postura de professor comprometida com o corpo de conhecimentos previamente estabelecido, sem considerar o nível e a heterogeneidade da classe e os interesses e capacidades dos alunos, pois essa é a concepção pedagógica do professor subjacente a esse modelo social. Nesta perspectiva, o tipo de avaliação utilizado – a classificatória – considera apenas o produto final da aprendizagem; é feita quase sempre na forma de provas e testes ao final de uma unidade de ensino, valoriza o princípio da reprodução, da aprendizagem mecânica, repetitiva.

Contrariamente, se propugnarmos por um modelo voltado para a transformação social, deveremos eleger outras teorias pedagógicas, consistentes com este modelo. Dentre elas estão a pedagogia libertadora (FREIRE, 2003) e a dos conteúdos socioculturais (SAVIANI, 2007). As estratégias utilizadas por essas pedagogias buscam a humanização dos educandos e oferecem meios pelos quais o educando possa ser sujeito da transformação social. Nesse caso, o tipo de avaliação utilizada necessariamente será a formativa (LUCKESI, 2008), pois está embutida na postura do professor uma concepção pedagógica totalmente distinta da anterior: há um comprometimento com o trabalho dos alunos, levando-se em conta seus conhecimentos prévios, suas motivações, seus níveis cognitivos e afetivos, ou seja, é uma postura que prima pelo olhar sensível a cada estudante ou a cada grupo diferente de estudantes que está na sala.

A avaliação formativa, consistentemente com essa postura de professor, é um sistema de avaliação aberto, utilizado como meio para melhorar a aprendizagem dos alunos e as relações sociais (KRASILCHIK, 2006). Nesse modelo, a função da avaliação é obter e interpretar dados sobre o aprendizado dos estudantes para informar famílias, escola, sociedade e os próprios alunos sobre o resultado do processo de ensino para poder aperfeiçoá-lo. Sendo assim, o tipo de avaliação utilizado – a formativa – valoriza o processo de aprendizagem; é contínua e processual; é feita de uma multiplicidade de instrumentos e métodos para tornar o processo mais significativo como elemento de aprendizagem; valoriza habilidades como a argumentação, a análise e a justificativa.

Com base no exposto, estamos de acordo com Villas Boas quando afirma que a avaliação formativa é um mecanismo para incluir o aluno na escola, pois “promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos. Despe-se do au-

toritarismo e do caráter seletivo e excludente da avaliação classificatória.” (VILLAS BOAS, 2008, p. 33).

Sabe-se que a avaliação da aprendizagem enseja diversos problemas. Um deles é a burocratização do processo que faz com que o professor e a instituição percam o interesse no indivíduo e utilizem a avaliação impessoalmente, apenas para comparar o desempenho dos estudantes com padrões estabelecidos por órgãos situados em várias instâncias dos sistemas educacionais. De acordo com Krasilchik (2006, p. 171),

A avaliação do ensino apresenta dificuldade principalmente por uma tradição que usa sempre os mesmos tipos de instrumentos como provas escritas, orais ou práticas e não se vale de outros recursos que possam fornecer informações mais adequadas ao que se pretende verificar.

Também é problemática a existência da “pedagogia do exame” nos sistemas escolares. Esta tende a se perpetuar através da focalização da atenção de todos os que direta ou indiretamente se relacionam ao processo ensino-aprendizagem. Luckesi (2008) destaca que os estudantes focam sua atenção **na promoção**; os professores **nas provas**; os pais **nas notas** e os estabelecimentos de ensino **nos resultados das provas e exames**.

Os estudantes aprendem desde cedo no ambiente escolar a centrar-se em como funciona o **processo de promoção**, pois:

Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota; não importa *como* elas foram obtidas nem por *quais caminhos*. São operadas e manipuladas como se não tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. (LUCKESI, 2008, p. 18)

Os professores utilizam provas como instrumentos de ameaça aos alunos, ou seja, as provas passam a ser fator negativo de motivação, pois “O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar.” (LUCKESI, 2008, p. 19).

Os pais se voltam particularmente para aquilo que na prática lhes garante que os filhos serão promovidos, ou seja, as notas. Para Krasilchik (2006, p. 167), “O sucesso na escola medido pelo resultado das avaliações é um fator fundamental na percepção dos pais sobre o desenvolvimento dos estudantes pautando muito das vinculações das famílias com as escolas.”

E, por último, os estabelecimentos de ensino centram sua atenção nos resultados das provas e exames e consideram suficientes os dados estatísticos formais, pois estes dão um panorama global dos alunos quanto ao processo de promoção ou não nas séries.

Para Luckesi o sistema social como um todo se contenta com as notas obtidas nos exames e quando uma escola foge dessa “normalidade” e pratica um trabalho de formação de uma consciência crítica do cidadão “mecanismos de controle são automaticamente acionados: pais que reclamam da escola; verbas que não chegam; inquéritos administrativos etc.” (LUCKESI, 2008, p. 21). Para esse autor, de fato, a nossa prática educativa está pautada por essa pedagogia do exame e “Os acontecimentos do processo ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto.” (LUCKESI, 2008, p. 21).

De acordo com André e Passos (2006), a superação da cultura estabelecida de avaliação se dará quando: relativizarmos o poder e a autoridade das normas que orientam a formulação de juízos de valor (base da ava-

liação); desmistificarmos a objetividade associada à avaliação; admitirmos que os juízos de valor sejam matizados pela opinião pessoal do professor, suas crenças, concepções, valores, preconceitos; sua simpatia, empatia ou antipatia pelo estudante. Para essas autoras, mudar a avaliação significa mudar o ensino; a forma de ver a aprendizagem; as concepções do que é ensinar e aprender. Entendem, então, que a eficácia do ensino se mede com a aprendizagem do aluno, portanto os resultados da avaliação devem provocar revisão dos conteúdos selecionados; do método utilizado; das atividades realizadas; e das relações estabelecidas em sala de aula.

Na expectativa de trabalharmos a avaliação de modo mais condizente com uma visão de Educação pautada em um modelo de sociedade igualitária, propusemos a utilização da autoavaliação e do portfólio em nossa prática docente na forma como descrevemos neste trabalho.

Assumimos em uma perspectiva de avaliação formativa, a autoavaliação como um processo metacognitivo no qual o estudante examina o seu desempenho a partir de uma análise que leva em conta “o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação.” (VILLAS BOAS, 2008, p. 51) e o portfólio enquanto um procedimento avaliativo que dá chance ao estudante “de escrever, pensar, analisar, propor, justificar conclusões etc.” (VILLAS BOAS, 2008, p. 28).

Vivenciando a autoavaliação como processo de crescimento pessoal e profissional

A autoavaliação é um instrumento de avaliação que se propõe a ser utilizado pelo educador em busca de formar indivíduos críticos, capazes de analisar as suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, identificando aspectos que facilitam e aspectos que podem dificultar o alcance de seus propósitos. Ao se utilizar a autoavaliação, os educandos começam a ter mais responsabilidade por suas próprias construções individuais, o que propicia, portanto, condições para o aluno refletir sobre o processo educacional na condição de ator e autor.

Há alguns anos começamos a utilizar a autoavaliação do discente como instrumento de avaliação ao trabalharmos com o componente curricular Estágio Supervisionado IV, o estágio de regência de final do curso. Nos primeiros semestres isso foi feito de forma tímida, sem muito suporte teórico, com o intuito de contribuir para que aqueles formandos percebessem a necessidade de refletir sobre a própria prática, a responsabilidade que tinham sobre ela, a influência do estudo e da dedicação para a segurança do trabalho em sala de aula, além da percepção das interfaces desse processo com a conjuntura sociopolítica do campo de estágio e com o sistema educacional como um todo. Assim, a autoavaliação seria uma ferramenta para que o provável concluinte do curso identificasse dificuldades e possibilidades, elementos para os quais o seu próprio esforço deveria ser direcionado a fim de avançar na construção do conhecimento, na sua formação educacional e profissional.

Nessa disciplina, os discentes se autoavaliavam ao tempo em que avaliavam a disciplina, os professores e o curso de modo geral, destacando pontos positivos e negativos em cada um desses aspectos. Consideramos

que assim estaríamos contribuindo para a percepção de que o processo de ensinagem se dá vinculado a fatores diversos, tanto endógenos quanto exógenos ao currículo.

Com a experiência adquirida em Estágio Supervisionado IV, evidenciando na prática a eficiência desse instrumento de avaliação, decidimos utilizá-lo no âmbito de todas as disciplinas que lecionássemos. Foi assim que introduzimos a autoavaliação discente nas disciplinas de Química Analítica I e de Estágio Supervisionado I e II, com a finalidade adicional de reconhecer, inclusive quantitativamente, o esforço despendido por cada estudante, buscando a triangulação da percepção do desempenho discente na disciplina. O professor avalia segundo os seus parâmetros e a sua percepção do que é explicitamente apresentado pelo discente, mas somente o próprio tem a dimensão do seu crescimento, dedicação, envolvimento e esforço para cursar a disciplina.

É interessante observar que devido ao fato de outros professores do curso de Licenciatura em Química não fazerem uso da autoavaliação do discente, os estudantes ainda a estranham quando a ela são “apresentados” no quarto semestre acadêmico do curso nas disciplinas que lecionamos. Assim, apesar de utilizarmos de tal instrumento há vários anos, os estudantes relatam dificuldades para empregá-lo semelhantes às relatadas pelos estudantes quando a utilizamos pela primeira vez em Estágio Supervisionado IV, como indica o depoimento de uma aluna no segundo semestre letivo de 2010, na disciplina Química Analítica I:

No início da autoavaliação era nítida a minha dificuldade, e a de todos os outros colegas participantes, em relatar o próprio percurso e se avaliar em público. Atribuo essa dificuldade ao fato de que nunca havíamos feito isso e, portanto, criamos uma expectativa característica do “algo novo”. Fiquei tímida para expor o meu eu (diferente da exposição quando o foco é o conteúdo), principalmente por estar me dando uma nota, pois o normal é o professor atribuir a nota e essa aparente inversão de papéis inicialmente me incomo-

dou. Também tive receio de me superestimar; queria ser justa comigo, com a disciplina e com os colegas. Além disso, preocupei-me com a influência que o meu discurso pudesse ter sobre os meus colegas (E1).

A preocupação da estudante demonstra que os pressupostos filosóficos que orientam os processos educacionais e as práticas culturais vigentes ainda estão pautados em um modelo tradicional em que persiste a avaliação somativa classificatória (LUCCKESI, 2008), um sistema de avaliação fechado, que se baseia em transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos pelo professor (KRASILCHIK, 2006), o qual detém o poder de avaliar se estes conhecimentos foram “adquiridos” pelos estudantes. Percebe-se do discurso da estudante que ela sentiu-se inibida em se autoavaliar por questões como temor do seu nível não corresponder ao nível que o professor pretende atribuir; receio de se expor perante o professor e os colegas; falta de treino nessa prática e dificuldade em avaliar o que não é quantificável, de forma semelhante ao que foi apontado por Costa (2009) em sua investigação sobre autoavaliação.

A nossa vivência com autoavaliação faz com que concordemos com Romanowski e Wachowicz (2007, p. 141), quando afirmam que:

Quando os alunos participam, examinando os aspectos implicados na análise da cognição, ampliam sua autonomia e a qualidade de suas produções, favorecendo a articulação dos conhecimentos. Os procedimentos utilizados na organização das informações, as experiências prévias, os processos cognitivos, a motivação existente, as atitudes e os compromissos, as estratégias de aprendizagem e a metacognição entram em jogo, combinando e articulando todos os componentes e resultando numa aprendizagem singular que, apesar da complexidade, pode ser percebida pelo aluno ao realizar a autoavaliação.

Por outro lado, identificamos que o estudante ao refletir sobre o seu desempenho, conscientizando-se dos seus processos metacognitivos e assumindo a corresponsabilidade na regulação da sua aprendizagem, pode perceber a necessidade de uma mudança radical de rumo, como ocorreu com a estudante E3 que resolveu não prestar o exame final da disciplina Química Analítica I. Durante a autoavaliação a estudante foi se dando conta das suas dificuldades, dos acertos e erros cometidos e principalmente do distanciamento entre os seus objetivos e o que havia conseguido:

Química Analítica I é uma disciplina muito importante para o curso e me dei conta agora, ao esboçar minha autoavaliação, que não me dediquei como devia e podia e, portanto, não aproveitei tudo que podia dela. Assim, decidi que não virei fazer a prova final, pois acho importante repetir a disciplina e me dar essa oportunidade de aproveitar melhor e aprender mais. (E3)

O aspecto citado anteriormente quanto à pouca utilização da autoavaliação nas disciplinas do curso emerge do discurso de estudantes, como demonstra o trecho captado da fala da discente E2:

Durante todo o curso só houve autoavaliações em três momentos, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, Química Analítica I e em Oficina de Leitura, o que é uma pena, pois este tipo de avaliação é muito enriquecedor, impulsiona a reflexão e a ação cidadã. É provável que alguns alunos se aproveitem deste tipo de avaliação para aumentar sua média e apesar disso não ser freqüente (pelo que pude observar), pode fazer com que os professores fiquem descrentes na sua eficiência. (E2)

Esse depoimento indica uma resistência dos professores em utilizar este tipo de avaliação o que, inclusive, vai de encontro ao que determina a legislação vigente que prevê que se considerem os aspectos qualitativos na avaliação de aprendizagem.²⁰

20 O Regimento Geral da UNEB, em seu Art. 183, estabelece que a avaliação do processo de aprendizagem seja feita considerando os aspectos qualitativos e quantitativos, incluindo a autoavaliação discente e docente. A Lei no 9394/96 deixa em aberto essa questão na Educação Superior, mas a especifica para a Educação Básica, em seu Art. 24, inciso V.

Avaliamos que tal resistência pode estar vinculada a fatores diversos, como não confiar na capacidade do estudante de se autoavaliar e analisar seu processo de aprendizagem, como sugerido pela estudante E2, mas também pode ser em razão de não conhecer com propriedade instrumentos diversificados de avaliação uma vez que persiste o paradigma e a concepção de ensino superior de que o formador não necessita se atualizar continuamente para a docência nesse nível, conforme é discutido com propriedade por Camilo e Ribas (2012).

Outra causa para a resistência evidenciada pela estudante E2, em nosso entender, pode ser creditada a uma concepção positivista de ciência e de conhecimento científico, compreendendo a ciência como produtora de verdades e o professor como o responsável por ensinar todas essas verdades e avaliar rigorosamente se os alunos as aprenderam na íntegra. Esta concepção não se adéqua ao movimento de supercomplexidade o qual prevê a coragem para transpor pontos de vista arraigados e agir no propósito de superar fragilidades da pedagogia universitária, a fim de incorporar-se de fato nessa nova era que concebe a universidade como uma metainstituição, na concepção apontada por Barnett (2005), em que há a exigência do autoaprendizado e da autoprodução para a sua própria sobrevivência.

A intervenção pedagógica avaliativa na perspectiva aqui relatada ocorreu provocando desequilíbrio na ordem até então presente, levando a novas interações, valorizando a processualidade da avaliação e exigindo observações, anotações e análises sistemáticas do processo de elaboração do conhecimento pelo aluno. Para tanto, registramos o seu crescimento e desenvolvimento no que se refere à autonomia intelectual, à criatividade, à capacidade de organização e à participação, condições de elaboração e generalização, pertinentes à fase de desenvolvimento e maturidade em que se encontra o educando.

Uso do portfólio nos Estágios Supervisionado I e II

De acordo com Alves (2003), o portfólio surge como uma modalidade de avaliação no campo das artes, com o objetivo de criar novas formas de avaliação para o desenvolvimento das inteligências artísticas, mas tem tido sua ação ampliada para o campo da pedagogia, no qual o portfólio pode ser um instrumento facilitador da reconstrução e reelaboração do processo de ensinagem, oferecendo oportunidade de acompanhar o progresso dos estudantes. Já Hernández (2000, p.166) define portfólio como sendo

um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.

Nessa perspectiva de processualidade, encontramos na literatura alguns trabalhos propondo o uso do portfólio como instrumento de avaliação no processo pedagógico (ALVES, 2003; AMORIM *et al.*, 2011; SOBRINHO, 2009; VIEIRA, 2002; VILLAS BOAS, 2005).

Nesta seção relataremos a experiência vivenciada de utilização do portfólio como instrumento avaliativo, desde o semestre 2010.2, nas disciplinas Estágio Supervisionado I e II, ministradas simultaneamente por dois professores, um especialista na área da Química e o outro na área da Pedagogia. É importante ressaltar que o Colegiado do curso assim procede por entender que apenas um professor não daria conta de integrar distintos campos de referência, com múltiplos saberes científicos e acadêmicos, que

possuem caminhos históricos próprios, objetos diferenciados, com métodos e modelos explicativos que se diversificam e se proliferam nas múltiplas especializações de cada um desses campos (VARJÃO, 2008).

Nas aulas de Estágio Supervisionado I procuramos analisar o aparelho escolar tomando como referência as relações de poder, o contexto político e social das relações sociais na escola, a interação escola-estado e as relações entre a escola e a comunidade do entorno. Para isso, optamos por trabalhar com os estudantes em etapas concomitantes e que se retroalimentavam. Os estudantes fizeram pesquisa bibliográfica para construção do referencial teórico referente à análise da escola na perspectiva apontada acima; em paralelo, realizaram pesquisa documental na secretaria das escolas-campo de estágio e participaram da rotina escolar como observadores, elaborando um conhecimento que foi alimentando a produção de seus portfólios. Essa produção foi registrada de forma dinâmica, contemplando os seus relatos, discussões, reflexões e propostas de intervenção no ambiente escolar, e se constituiu no processo avaliativo do componente. O exame dos portfólios em construção, bem como de suas versões finais, demonstrou, em nosso entendimento, a pertinência do portfólio enquanto instrumento de promoção da autonomia do estudante no próprio processo de aprendizagem.

A sistemática utilizada em Estágio Supervisionado I foi estendida à disciplina Estágio Supervisionado II, cujo foco pedagógico é a análise e avaliação de práticas docentes. Os estudantes observam a escola, prioritariamente da Educação Básica, buscando subsídios para discutir a prática docente e suas interrelações com as dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva que perpassam a sala de aula, a escola, o sistema educacional. Com a compreensão de que esse objeto de estudo caracteriza-se como um fenômeno que apresenta uma multiplicidade de perspectivas que interagem em um todo complexo, procura-se a triangulação de informações, considerando-se

as percepções do professor e do aluno da Educação Básica, além da visão do estudante-estagiário. Dessa forma, pode-se “ler” mensagens não intencionais, implícitas e muitas vezes contraditórias dos diferentes atores do processo educacional estudado, respeitando os seus lugares distintos, com propósitos, experiências, valores e visões de mundo diversas.

A dinâmica proposta para as disciplinas Estágio Supervisionado I e II orienta-se em consonância com o ponto de vista formulado por Carvalho (2012, p. 6):

Um plano de estágio deve contribuir para que o futuro professor compreenda a escola, seu futuro local de trabalho, em toda a complexidade que ele, como aluno, não conhecia. Deve servir também como campo de observação dos processos de ensino e aprendizagem com a finalidade de subsidiar hipóteses, que depois podem ser discutidas em aulas teóricas, e de testes controlados de inovações pedagógicas.

Cientes de que a complexidade das vivências proporcionadas nestas disciplinas nem sempre podem ser registradas e avaliadas com os instrumentos tradicionalmente utilizados, o portfólio não foi estruturado como um mero espaço para armazenamento de informações, apostilas e apontamentos do aluno, ao contrário foi encarado como um local privilegiado para reflexões próprias sobre a sua formação e o seu caminhar na disciplina, selecionando e organizando material, de modo dinâmico. Assim, o aluno pode ter respeitado o seu tempo para conhecer e regular o seu próprio processo de aprendizagem, que se dá transcendendo o espaço de sala de aula, mas também reconhecendo a importância de tal espaço como um elemento facilitador desse processo.

Concordamos com Winograd *et al.* (apud ALVES, 2003) de que a construção do portfólio permite ao estudante perceber que a aprendizagem é algo que lhe pertence e depende de suas escolhas, estando em suas mãos decidir sobre quais trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória, enquanto os relaciona numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino e pesquisa com as finalidades de aprendizagem que se havia proposto.

Como subsídios para o *feedback* quanto à utilização do instrumento de avaliação proposto, investigamos a percepção de estudantes que construíram os portfólios. Entendemos, a partir de depoimentos como os formulados pelas estudantes E1²¹ e E2 a seguir expostos, que houve validação dessa proposta:

No portfólio cada um de nós pode contar as suas experiências com a escola, na escola, na visão de estudantes e de professores em formação. Pessoalmente, o portfólio se mostrou uma experiência bastante interessante desde a sua produção até as apresentações dos relatos. Isso por que, cada trabalho desenvolvido tinha um diferencial, algo individual que pôde ser dividido entre nós alunos e com os professores. Também, cada aluno mostrou o percurso desde a infância, adolescência, relatos de família e como todos esses fatores interferiram na escolha da licenciatura e na previsão da futura docência. (E1)

A utilização do portfólio supera, a meu ver, a avaliação tradicional de modo que, enquanto a avaliação tradicional avalia o momento, o portfólio avalia a evolução e o amadurecimento das reflexões realizadas envolvendo alunos e professores, possibilitando rever o que foi escrito no início, amadurecer ideias, estabelecer correlações entre as ideias e também entre as aulas. (E2)

O relato das estudantes reflete aquilo que Villas Boas (2008) aponta sobre a importância da utilização do portfólio como forma de autoavaliação permitindo ao estudante compreender que a avaliação é parte do processo de ensinagem, um processo em que estudantes e professores mutuamen-

21 A fim de preservar os nomes dos estudantes, referir-nos-emos a eles com a letra E (relativa a Estudante) seguida de um numeral.

te amadurecem e buscam a imbricação da prática com a teoria. Em nossa percepção, o portfólio realmente tem se mostrado um bom instrumento para a articulação da prática com a teoria e uma oportunidade para implementar uma visão transformadora e mais democrática da avaliação da aprendizagem, uma vez que esse instrumento possibilita melhor atendimento à aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes de forma inclusiva, já que há flexibilidade no ritmo e tempo de cada estudante, características de uma avaliação democrática segundo Luckesi (2011). Consideramos, também, que dessa maneira os docentes em formação sentirão maior segurança em relação ao entendimento dos objetivos das disciplinas Estágio Supervisionado I e II do curso, cujos professores as desenvolvem em uma perspectiva curricular pós-moderna, a qual valoriza a vivência do aluno, o processo e não só o produto, a relação intersubjetiva, na busca de significados pessoais da experiência para a construção do conhecimento e da identidade profissional do professor em formação.

Considerações finais

Neste trabalho trouxemos uma abordagem de avaliação como um processo abrangente da existência humana que implica uma reflexão crítica no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão de o que fazer para suplantar os obstáculos, tendo como função o processo transformador de educação na sociedade.

Destacamos que na utilização do portfólio e da autoavaliação como instrumentos avaliativos enfoca-se a relação de poder de modo diferenciado, na medida em que não se abre mão dele, mas permite-se que transite entre todos os atores do processo educacional. Outro ponto a se destacar é

que se o estudante aprende a ser avaliado de um modo mais democrático poderá utilizar isso em sua vida profissional, haja vista que a aplicação dessa forma de avaliação, além de se prestar ao diagnóstico das aprendizagens dos estudantes em cada disciplina, também contribui para novas aprendizagens, a saber, que existe uma relação estreita entre ensino, aprendizagem e avaliação.

Ao implementar essas formas avaliativas, o docente assume o lugar de aprendiz em um método dialógico, aprendendo com os estudantes e com a própria prática, refletindo sobre ela e nela pesquisando, no transcorrer do processo, retroalimentando-o. A retroalimentação provocada pelo docente em ação aprendente, de forma cíclica e contínua, configura, a nosso ver, um cenário de formação permanente.

É relevante perceber que, para além das dificuldades inerentes à formação inicial do professor, precisa-se atentar para o universo de professores que atuam nas universidades e a necessidade de qualificar constantemente a sua prática por meio de inovações pedagógicas que podem se estruturar incluindo o uso da pesquisa e da autoavaliação como instrumentos adequados à construção de conhecimentos válidos para o aperfeiçoamento da dinâmica de processos educativos relacionados com a docência universitária.

Referências

ALVES, L. P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2003.

AMORIM et al. Portfólio no componente curricular semiologia e semiotécnica aplicada à enfermagem: algumas reflexões vivenciadas. In: COLÓ-

QUIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA UNIVERSIDADE, 2., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUNEB, 2011.

ANASTASIOU, L. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville: Univille, 2007.

ANDRÉ, M. D. E. A.; PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.M.P. (Org.). **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. 3. reimpr. da 1. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006. Cap. 10, p. 177-195.

BARNETT, R. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. Tradução Aurea Dal Bó. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi, 2005.

BITTENCOURT, N. A. Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001.

CAMILO, M.; RIBAS, K. M. F. Formação docente: professor universitário na atualidade. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, v. 2, n. 1, jul. 2007. Disponível em: <http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/2%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/5-Ed2_CH-ForDoce.pdf> Acesso em: 18 jun. 2012.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

COSTA, M. Auto avaliação: representações e práticas de professores de línguas estrangeiras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10, 2009, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2009.

DOLL JR, W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

DOWBOR, L. **Descentralização e meio ambiente**. São Paulo, Brasiliense, 1993.

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

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRASILCHIK, M. As relações pessoais na escola e a avaliação. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.) **Ensinar a Ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. 3. reimpr. da 1. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006. Cap. 9, p. 165-175.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. Reflexões sobre o currículo a partir da leitura de um livro para crianças. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 9, p.23-27, maio 1999.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Tradução Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos. In: ANASTASIOU, L. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville: Univille, 2007. Cap. 5, p. 131-150.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHNETZLER, R. P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: _____; ARAGÃO, R. M. R. (Org.). **Ensino de Ciências**: fundamentos e abordagens. Campinas: R. Vieira Gráfica e Ed., 2000. Cap.1, p. 12-41.

SOBRINHO, P. M. B. O portfólio como instrumento de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos do 1o ciclo na disciplina de Língua Portuguesa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2009.

VARJÃO, T. A. **A Licenciatura em Química da UNEB**: aspectos do currículo que facilitam ou dificultam o percurso discente. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2008.

VIEIRA, F. Em contracorrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 28, p. 107-126, 2009.

VIEIRA, V. M. O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. 2, p. 149-153, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. F. O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 90, jan. 2005.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WACHOWICZ, L. A. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006. Cap. 7, p.135-160.



Supervisão em enfermagem: o contributo das narrativas reflexivas no contexto clínico

**Ana Paula Macedo
Cláudia C.V.C. O. F. Augusto
Maria Augusta Martinho Silva
Helena Rafaela Vieira Rosário²²**

Na maioria dos Cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal, o ensino clínico em contexto hospitalar acontece em alternância com a componente curricular em contexto académico e tem sido reconhecido como um período de elevado valor formativo, pela variedade e riqueza de aprendizagens realizadas. Contudo, a vivência dos estudantes em contexto hospitalar é também caracterizada pela ambiguidade, incerteza e conflitualidade, decorrentes da complexidade das situações com que se deparam, o que se faz sentir sobretudo no primeiro ano do curso. Torna-se, portanto, necessário

²² Estes docentes investigadores da Universidade do Minho, Escola Superior de Enfermagem, integram a linha de investigação – Organizações, Educação e Formação em Enfermagem –, cuja equipa é também constituída pelos seguintes docentes: Cristina Martins, Lisa Gomes, Maria de Fátima Braga; Odete, Araújo.

recorrer a estratégias pedagógicas que favoreçam uma indagação sistemática dos processos de ensino e aprendizagem, através das quais se promova a autonomização progressiva dos estudantes e também uma avaliação da qualidade da formação, em particular da supervisão em contexto clínico.

As narrativas profissionais associadas a outros processos formativos apresentam um elevado potencial de integração na profissão, levando os futuros profissionais de Enfermagem a adotarem um posicionamento reflexivo e crítico face ao próprio pensamento e ação, pelo enfoque na melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os intervenientes, com reflexo na transformação dos contextos profissionais. Por outro lado, permitem ao formador/supervisor acompanhar os processos de desenvolvimento profissional dos estudantes e responder de forma mais adequada às suas expectativas, necessidades e interesses.

O presente artigo apresenta uma experiência de supervisão de estágio realizada em contexto hospitalar, na qual participaram 17 estudantes do 1º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem a quem foi solicitado o desenvolvimento de uma narrativa reflexiva no decorrer de três semanas de ensino clínico. Essa narrativa assumiu o formato de diário de bordo e baseava-se num “roteiro de viagem” (Vieira, 2010) com um conjunto de tópicos de reflexão, designadamente os pontos de interesse (novos, controversos, interessantes, imprevistos...), os contratempos (problemas, dificuldades, dúvidas...) e, por fim, os avanços (aprendizagens, decisões, planos...). A análise de conteúdo dessas narrativas obedeceu aos pressupostos de Bardin (2008), com recurso ao software QSR NVivo 8.0. Dessa análise emergiram dimensões de âmbito profissional e organizacional relacionadas com a construção da identidade profissional. Concluiu-se que as narrativas podem constituir um dispositivo formativo que promove o questionamento de práticas racionalistas e tecnocráticas, criando espaços de reflexão parti-

lhada nos quais os sujeitos se comprometem com a construção de aprendizagens significativas em contexto hospitalar.

Gostaríamos de agradecer a todos aqueles que participaram no estudo, particularmente aos estudantes estagiários que, de um modo entusiasta, responderam às solicitações pedidas. Deixamos, ainda, um sincero e sentido agradecimento à amiga Flávia Vieira pelos desafios constantes e transformadores que nos incute e por ter feito uma leitura crítica deste trabalho.

A iniciação à prática profissional de enfermagem em contexto clínico

O curso de Licenciatura em Enfermagem da Universidade do Minho tem como referência o perfil profissional definido pela Ordem dos Enfermeiros Portugueses e implica um modelo de formação assente na aprendizagem em alternância (teoria e prática clínica), que requer experiências realizadas em contexto clínico. A sincronização das unidades curriculares teóricas com os estágios é vantajosa porque um estudante estagiário que ainda não tenha o conhecimento teórico vai vivenciar a iniciação à prática profissional de uma forma passiva, pelo que se torna necessário organizar estágios integrados (Macedo, 2009; Macedo, 2012). Assim, os estudantes iniciam os estágios em contexto de trabalho hospitalar no primeiro ano do curso e as competências de intervenção de Enfermagem são gradualmente introduzidas ao longo da sua formação.

Durante os períodos de estágio, os estudantes são acompanhados por supervisores (docente e/ou enfermeiro) que promovem a discussão e análise de situações-problema, proporcionando o questionamento epistemológico dos fundamentos da Enfermagem e o desenvolvimento do

pensamento crítico e reflexivo. As vantagens do processo supervisivo são imensas, mas torna-se importante que os estudantes estagiários sejam acompanhados por supervisores conhecedores dos conceitos de reflexão e experimentação (Vieira, 1993), capazes de despertar e alargar o campo de análise, ajudando o estudante a observar a sua própria ação e os contextos onde ela ocorre, a questionar e confrontar, interpretar e refletir, e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência, (re)construindo o seu pensamento profissional.

O primeiro estágio tem a duração de três semanas e ocorre no primeiro ano do curso, proporcionando aos estudantes um primeiro contacto com a instituição de saúde e um conjunto de experiências com a pessoa doente, que conduzem a uma tomada de consciência muito marcante das necessidades humanas. A proximidade com os profissionais de Enfermagem e outros elementos da equipa multidisciplinar de saúde, incluindo a *pessoa, a família e outros significativos*, permite aos estudantes estagiários iniciar a construção da sua identidade profissional através da observação, análise e comparação entre os aspetos teóricos relacionados com o conteúdo funcional do enfermeiro e o desenvolvimento das atividades na prática clínica. Aos estudantes são proporcionadas experiências e oportunidades de desenvolvimento de conhecimentos específicos, do juízo clínico e crítico e de capacidades para cuidar o indivíduo/ família.

Neste primeiro estágio, pretende-se que os estudantes estagiários desenvolvam as suas competências ao nível das seguintes funções de saúde: perceção e controlo da saúde; higiene e conforto; repouso e atividade; nutricional/metabólico e eliminação. No desenvolvimento dos cuidados de enfermagem que prestam à *pessoa e à família/convivente*, e em particular no seio da equipa multidisciplinar de saúde, os estudantes estagiários têm também a oportunidade de desenvolver competências morais e éticas.

Por toda a novidade que acarreta, a informação recolhida nesta fase inicial de estágio é complexa e particularmente significativa para o formando, motivo pelo qual necessita ser submetida a análise, reflexão e discussão com o supervisor. Muitas vezes, torna-se difícil formular os diagnósticos de enfermagem e até conversar simplesmente sobre o corpo da pessoa e os seus problemas. O estágio implica um investimento significativo em termos de formação quando os estudantes estagiários são confrontados com uma reflexão epistemológica sobre o que o exercício de enfermagem deverá ter em conta no sofrimento da *pessoa, família/convivente*. Neste tipo de exercício, os estudantes estagiários utilizam termos adequados ao diagnóstico de enfermagem, através da aplicação de uma linguagem classificada com base na Classificação Internacional para a prática de Enfermagem e numa estrutura sistemática de trabalho (*Processo de Enfermagem*). Para facilitar os processos de desenvolvimento profissional, recorre-se a estratégias pedagógicas diversificadas, tais como: fomentar momentos de pesquisa para intervir nas situações que colocam problemas, procurar informação teórica que fundamente as intervenções, e incentivar o exercício do pensamento crítico através da análise, discussão e reflexão sobre a prática clínica. Contudo, nem sempre estas estratégias são suficientes para promover a explicitação das vivências dos estagiários, pelo que se decidiu explorar o potencial das narrativas reflexivas neste contexto, esperando-se assim aprofundar a reflexão dos estagiários e aceder mais diretamente à sua racionalidade profissional.

A escrita de narrativas reflexivas como estratégia de desenvolvimento profissional

Desde o primeiro período de estágio, é fundamental que os estudantes adquiram a capacidade de reconhecer, interpretar e analisar problemas,

bem como explicar o seu processo de pensamento crítico e agir de forma ajustada, estabelecendo prioridades face a cada situação com que se deparam. No estágio do 1º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem, os estudantes contactam diretamente com a pessoa que sofre um processo de transição saúde/doença, pelo que é ainda indispensável a compreensão holística do ser humano – em si mesmo e na sua integração social e ambiental. No acompanhamento da pessoa doente, desenvolvem o *Processo de Cuidados de Enfermagem* e é neste contexto que emerge um conjunto de dilemas, contratempos, avanços e decisões que importa analisar.

A elaboração de narrativas reflexivas possibilita ao estudante estagiário um “envolvimento total” no *Processo de Cuidados*, proporcionando a análise e a discussão pormenorizadas dos dados clínicos que se encontram registados ou são obtidos a partir de entrevistas realizadas à *pessoa/família/convivente*, e outros dados provenientes do contexto de trabalho hospitalar. Ao permitirem que os atores intervenientes na supervisão repensem as experiências vividas, as narrativas geram hábitos de reflexão sobre as situações mais significativas do contexto clínico e conduzem os futuros profissionais a teorizar a experiência hospitalar e formativa (Fernandes; Macedo, 2008). A sua discussão com colegas e supervisores possibilita o cruzamento de diferentes perspetivas sobre os eventos narrados, valorizando-se as múltiplas interações que se geram no coletivo para o desenvolvimento da autonomia profissional (Macedo, 2008).

As narrativas (notas de campo, relatos de incidentes críticos, diários reflexivos, narrativas autobiográficas, portefólios, etc.), têm vindo a ser cada vez mais utilizadas como estratégia de formação profissional, em particular na educação de adultos (Hiemstra, 2001). Embora possam apresentar formatos distintos, têm como denominador comum o recurso à escrita como ferramenta de estruturação do pensamento, desenvolvimento de hábitos de reflexão, consciencialização de contradições e dilemas, bem como explicitação de ideias e emoções (Clandinin e Connely, 1991; Mannion, 2001). Ao

registrar a sua experiência, o indivíduo revive-a e reconceptualiza-a, pelo que poderá alterar a sua prática futura em função das vivências entretanto ocorridas (Boud, 2001). As narrativas assumem uma função não apenas documental mas também indagatória, ao possibilitarem a construção (e não a tradução) do vivido, onde a pré-compreensão da realidade dialoga com múltiplas interpretações possíveis (Mannion, 2001). Assim, a escrita é uma forma de práxis reflexiva, potenciadora do desenvolvimento pessoal e profissional. Permite radiografar acontecimentos passados e problematizá-los à distância, facilitando dessa forma uma perspectiva renovada dos mesmos e um reposicionamento do indivíduo face à sua ação, promovendo o autoconhecimento pelo “efeito de espelho” e apoiando a subsequente tomada de decisão (Hiemstra, 2001; Clandinin e Rosiek, 2007).

Para melhor compreendermos o desenvolvimento do processo educativo, neste caso dos estudantes de Enfermagem, precisamos de estratégias que reabilitem o sentimento, a emoção e a percepção do vivido (Clandinin e Rosiek, 2007). O uso de narrativas reflexivas como estratégia pedagógica inscreve-se, assim, numa orientação experiencial da formação profissional, e ainda, numa visão democrática da educação como prática de liberdade, criando espaços de subjetividade partilhada e de construção crítica do conhecimento profissional. Nesta perspectiva, a escrita reflexiva pode ser uma estratégia verdadeiramente relevante ao serviço de uma educação transformadora e emancipatória (Vieira, 2010; Vieira, F. e Moreira, M. A., 2011).

O recurso às narrativas reflexivas na formação clínica apresenta potenciais vantagens para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, em particular em fases iniciais de estágio, permitindo compreender algumas das contradições das experiências vivenciadas e contribuindo para alterar alguns dos constrangimentos que fazem parte da estrutura organizacional do ensino clínico e que limitam os seus atores na concretização de objetivos profissionais e pessoais.

Metodologia de intervenção-investigação

Participantes

O estudo aqui relatado, de índole qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolveu-se no ano letivo 2010/2011. Foram convidados a participar 20 estudantes estagiários do 1º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem, da Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho, que se encontravam a desenvolver o ensino clínico/estágio numa unidade de cuidados de medicina, num Hospital Central geograficamente próximo da Escola. Participaram voluntariamente no estudo 17 estudantes, tendo-lhes sido garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. O motivo alegado para a não participação dos 3 estudantes prendeu-se com indisponibilidade de tempo. Todos os participantes eram do género feminino e apresentavam uma média de 18 anos de idade.

Os estudantes foram acompanhados por um docente supervisor durante os três dias em que permaneciam na Unidade de Cuidados Hospitalar e nos restantes dias na Escola de Enfermagem.

Estratégia formativa

De modo a obtermos uma fotografia da experiência do primeiro estágio, os alunos estagiários foram convidados a desenvolver uma narrativa reflexiva sob a forma de um *diário de bordo* semanal ao longo das três semanas de duração do período de estágio. A construção de *diários de bordo* enquanto instrumento de reflexão sobre o processo formativo favo-

rece aprendizagens significativas e pode resolver algumas inquietações dos atores envolvidos sobre o ensino e a aprendizagem em estágio (Beauclair, 2005).

Tomámos como ponto de partida a seguinte metáfora, apresentada por Vieira (2010) num texto onde relata uma experiência pedagógica de recurso ao diário de bordo com alunos do ensino superior:

Imaginem uma viagem de navegação para a qual o capitão definiu o rumo, ainda que não conheça bem o itinerário e saiba que terá de lidar com intempéries e outros imprevistos. Imaginem ainda que os marinheiros que o acompanham na viagem são inexperientes nas lides do mar, e que uma das funções do capitão é desenvolver as suas competências de navegação. O porto de chegada é distante e nenhum dos navegantes esteve lá antes. O capitão, pela sua experiência, consegue imaginá-lo e até calcular como vai ser o percurso. Quanto aos marinheiros, confiam no capitão mas isso não chega. Terão de o seguir, mas também aprender a navegar por si mesmos. Terão de se esforçar, mas não sabem como nem quanto. Conhecem-se mal. Vêm de terras distintas e perseguem distintas quimeras, mas por agora terão de se concentrar nesta viagem comum e lutar para não se perderem ou afundarem. Uns têm fé de chegar, outros talvez não. Imagine-mos agora... que todos seguem em embarcações diferentes: o capitão numa e os marinheiros noutras. Quais os desafios e os riscos desta navegação? (Vieira, 2010, p. 69)

Esta metáfora assinala, como refere a autora, a necessidade de encontrar “estratégias de navegação pela pedagogia” que garantam a comunicação entre os diferentes participantes e a construção de sentidos intersubjetivos para a viagem da pedagogia enquanto projeto coletivo (ibidem).

À semelhança da sua proposta, a estratégia de navegação adotada nesta experiência foi um diário de bordo construído com base num “roteiro” de viagem que propunha um conjunto de tópicos de reflexão: *pontos de interesse* (novos, controversos, interessantes, imprevistos...), *contratempos* (problemas, dificuldades, dúvidas...) e, por fim, *avanços* (aprendizagens, decisões, planos...).

Os estudantes realizavam um registo semanal, que era entregue ao supervisor à quinta-feira. Na sessão de aula que acontecia à sexta-feira, os estudantes liam os seus registos como mote para a troca de experiências. O docente supervisor funcionava como mediador crítico, problematizando cada narrativa reflexiva e organizando as questões levantadas pelo grupo de estudantes estagiários. Era nossa intenção que o grupo de estudantes refletisse sobre o contexto clínico e, ao mesmo tempo, estabelecesse uma relação interativa entre “o eu que escreve e os seus leitores”, promovendo-se a multiplicidade de olhares sobre o processo de construção de conhecimento profissional. Os comentários realizados em grupo facilitariam a consciencialização de crenças e ações, a partilha de perceções e processos de compreensão da ação, a identificação de áreas problemáticas da ação e a resolução partilhada e negociada dos problemas (Moreira, Durães et al., 2006)).

Análise das narrativas reflexivas

Foram recolhidas 51 narrativas (17 estudantes por semana ao longo de 3 semanas) narrativas, analisadas a partir das dimensões do diário - *Pontos de interesse*, *Contratempos*, *Avanços*, Estas dimensões são em seguida ilustradas com excertos dos registos dos estudantes e dão-nos informação

acerca do papel dos contextos de trabalho na construção da sua identidade profissional.

Pontos de interesse

A identificação de pontos de interesse a partir das narrativas construídas pelos estudantes estagiários evidencia os imprevistos, os momentos novos/importantes que acontecem no contexto clínico.

Imprevistos

O contexto hospitalar exige um acompanhamento do estudante e um diálogo de enquadramento crítico das situações imprevistas entre o supervisor e o supervisionado.

“Acho que para a primeira semana correu tudo muito bem, tinha a ideia que ia andar nervosa e perdida mas não, felizmente! Para isto contribuiu muito o facto de sabermos que temos a professora a quem podemos pedir auxilio e que está sempre pronta a ajudar”. (E3)

“Na quarta-feira faleceu uma doente. Foi a primeira vez que lidamos com situações de morte em ambiente hospitalar”. (E9)

Momentos Novos/Importantes

A adaptação gradual ao contexto é facilitadora do desenvolvimento formativo do estudante ao mesmo tempo que proporciona a sua integração em novas experiências.

“Acho que o facto de não começarmos logo com as práticas de enfermagem foi importante pois ao passarmos quase todo o turno com o nosso doente podemos já estabelecer uma relação e um à vontade com o mesmo.” (E10)

Neste contexto de estágio, há um momento que se revela particularmente importante para os estudantes estagiários – a passagem de turno. A passagem de turno é considerada um momento de valoração formativa, na medida em que o estudante estagiário assiste à interação dos profissionais de enfermagem e à discussão de cada caso clínico, tornando-se ele próprio um elemento participativo.

“[Passagem de turno] No final constatei que é realmente algo muito importante onde são passadas informações dos doentes imprescindíveis para a prestação de cuidados.” (E20)

“No segundo dia, apesar de ainda não exercermos a prática, foi-nos atribuído um doente e pudemos assistir á passagem de turno que para mim foi muito importante pois não sabia muito bem como funcionava esse processo”. (E10)

“Introduzimos algo novo, a passagem de turnos entre elementos, onde pudemos colocar em prática e perceber melhor a utilização da CIPE”. (E11)

“O 3º dia começou com uma experiência nova e constrangedora ao mesmo tempo, com a qual não estava à espera de me deparar. A paciente com quem estive nos últimos dias morreu durante a noite por paragem cardíaca. No início fiquei chocada e não sabia muito bem como reagir, ao longo da passagem de turno fui-me apercebendo do quão natural estas situações têm que se tornar para nós. (E1)

Este último relato deixa transparecer a necessidade da gestão dos sentimentos e emoções emergentes nas situações clínicas, aspeto que o es-

tudante, em contexto de escola, nunca tinha vivenciado e para o qual não estava desperto. A impotência perante uma morte súbita causa perplexidade e também algum constrangimento por não saber como lidar com a situação. O estagiário começa a perceber que é necessário aprender a gerir emocionalmente este tipo de situação para continuar o ensino clínico com um nível de stress saudável.

Os momentos de colaboração e de interajuda parecem assumir um papel importante na aprendizagem profissional. As ações colaborativas estão assentes em metas, pressupostos e princípios partilhados, negociados e consensualmente ajustados, aproximando os atores a um ideal formativo e reforçando laços pessoais e profissionais.

“Felizmente não fiquei sozinha tendo sido uma mais-valia, a M. e a A. ficaram comigo a ajudar”. (E6)

“Quero realçar algo que achei muito positivo, que foi toda a equipa de enfermagem e auxiliares que no geral se mostraram sempre muito disponíveis para nos ajudar e ensinar”. (E1)

“O que tiro de mais positivo deste primeiro dia foi sem dúvida a equipa de enfermeiros que nos acompanhou durante o dia, sempre muitos prestáveis e explicavam tudo e todos os procedimentos que faziam”. (E2)

Contratempos

Em relação à dimensão dos contratempos, distinguimos as dificuldades, as dúvidas/receios e os problemas de ordem contextual.

Dificuldades

Os tempos da realidade hospitalar são restritos e muitas vezes não se compaginam com o tempo do desenvolvimento de aprendizagens e de saberes na Escola. Os espaços de trabalho são radicalmente distintos do espaço académico, impondo a definição de metas de ação em situações imprevistas que exigem um conhecimento situacional e, um planeamento rápido com tomada de decisão, para os quais o estudante estagiário não está preparado. É a própria organização que impõe os ritmos das práticas o que nem sempre é compatível com o tempo necessário às aprendizagens experienciais dos estudantes (Fox, 1999; Beillerot, Blanchard-Laville *et al.*, 2000). É neste contexto de imprevisibilidade, incerteza e aceleração que surgem dificuldades.

“Pouco aconteceu como esperava, o tempo faz-se pouco, tudo parece improvisado, rápido e impessoal”. (E1)

“O facto de nos terem apressado também não ajudou muito e deixou-nos um bocado atrapalhadas, deviam ter tido em conta que era a primeira vez que realizávamos a técnica num doente”. (E1)

“Ao longo destes dois dias de estágio foram surgindo algumas dificuldades que do meu ponto de vista estavam muito relacionadas com a minha falta de experiência e prática. Nas passagens de turno senti alguma dificuldade em conseguir perceber alguns dos termos que eram usados pelos enfermeiros, especialmente abreviaturas ou siglas. (E14)

“O banho que dei ao doente da Maria foi muito complicado de fazer por falta de colaboração por parte da doente e falta de experiência que demonstramos e temos. Ajudou também a esta situação a falta de planeamento e de não saber ainda muito bem onde se encontram as coisas na ala”. (E16)

“Cada dia é uma incógnita nesta profissão pois não sabemos com que doente ficamos e como é a equipa com que trabalhamos e os recursos que temos!” (E2)

“Quanto às dificuldades penso que se incidiram mais na recolha de dados para o preenchimento do documento ‘Caracterização da condição de saúde do adulto e idoso-Autocuidado’ uma vez que eram dados muito pormenorizados”. (E17)

“Tanto a passagem de turno como a consulta do processo do doente que me foi atribuído constituíram momentos de dificuldade em termos de linguagem”. (E18)

“Uma última dificuldade foi a nível da passagem de turno, vou ter que trabalhar na questão da utilização da linguagem adequada aquando de uma partilha de informação com outros profissionais de saúde”. (E22)

Dúvidas/Receios

A experiência real do contexto hospitalar gera dúvidas, apesar do estudante ter tido oportunidade de desenvolver práticas simuladas em laboratório. Pela sua riqueza viva, origina mudanças constantes impossíveis de ensaiar em sala de aula.

“Como não tinha treinado muito na faculdade, senti no primeiro dia da semana dúvidas ao utilizar corretamente o monitor para avaliar a pressão arterial, nomeadamente a colocação correta da braçadeira”. (E4.2)

“Foi a primeira experiência nos cuidados diferenciados, como tal, o receio e sensação de estar num espaço desconhecido acompanhou-me ao longo de todo dia”. (E13)

“Tive pena de não ter sido tão ativa pois não pude ultrapassar certos receios que ainda tinha e tenho”. (E2)

“A falta de experiência e o facto de ser o primeiro contacto com aquilo que vai ser o nosso dia-a-dia num futuro próximo, fez-se sentir através da sensação de insegurança”. (E22)

“Ainda não está tudo perfeito nos cuidados que tenho de prestar, a insegurança atrapalha muito e eu sou uma pessoa insegura por natureza, mas acima de tudo aprende-se com os erros e eu todos os dias aprendo mais um bocado”. (E3.2)

Em contexto clínico emergem desde logo as responsabilidades para com o outro, com necessidades de ajuda, o que torna todo o processo muito

mais complexo. O trabalho realizado em contexto de escola (período teórico) teve como objetivo proporcionar aos estudantes o conhecimento necessário para cuidar a pessoa em contexto de ensino clínico, contudo só a interação in loco permite aos estudantes apreender o sentido do cuidar e da sua complexidade, confirmando neste âmbito a importância da comunicação.

“Ao longo dos dois dias surgiram-me muitas dúvidas e dificuldades. A principal foi a questão de como devo comunicar com o doente, como me apresentar, se como enfermeira ou como estagiária”. (E16)

“Algo que ainda me deixa com algum receio é o comunicar com pessoas em estado de confusão e o “mexer” com pessoas mais dependentes, tenho medo de deixar cair alguém.” (E1)

“A minha maior dificuldade neste dia foi, de facto, a comunicação. Deparei-me com a doente e não sabia como falar com ela, o que dizer, como dizer, como a fazer sentir à vontade em ter-me lá ao pé dela e como a fazer confiar em mim”. (E20)

Sobressai, ainda, na narrativa de um estudante, a apreensão da (não) confirmação de que fizeram a escolha profissional certa, uma profissão humanista cuja essência é o cuidar e que, por isso, exige responsabilidades acrescidas e um compromisso com um desempenho competente.

“Eu, tal como todas nós, ia com bastantes receios. O medo de não ser capaz, o medo de prejudicar o doente, mas principalmente de não gostar desta profissão que escolhi”. (E2)

Problemas

O quotidiano hospitalar origina preocupações evidentes por parte dos estudantes estagiários, principalmente aquelas que dizem respeito às metodologias de trabalho e aos recursos, tanto humanos como materiais. Alguns excertos levam-nos a pensar que uma política de modernização dos

serviços confinados a uma redução das capacidades de acolhimento, dado o número elevado de cuidados e a aceleração de rotação das pessoas que necessitam de cuidados, poderá pôr em risco a credibilidade dos serviços prestados.

“Na minha opinião há pouco pessoal de enfermagem, o que obriga a que cada profissional tenha muitos doentes atribuídos”. (E1)

“Uma das maiores dificuldades sentidas residiu no facto de alguns materiais serem escassos, como o utensílio para a higiene oral, ou creme corporal (só existia um, num carrinho, para todos os quartos e esse não se encontrava funcional), ou ainda o facto de por vezes não existirem outros recursos suficientes, como carrinho para pôr a roupa ou até mesmo fronhas”. (E21)

“Neste dia já nos deparamos com a falta de material, em que muitas vezes os enfermeiros necessitam de improvisar. Também me chamou a atenção o facto de os enfermeiros estarem um pouco sobrecarregados, com cerca de 8 doentes por cada um. Na minha opinião esta situação pode por em causa a boa prestação de cuidados, porque tudo é feito e tem de ser feito mais rápido para atender a todos os doentes”. (E3)

Avanços

Relativamente aos avanços na aprendizagem profissional, começamos por destacar o papel significativo da primeira semana do estágio.

“A semana foi marcada por um período de descoberta e aprendizagens no serviço de medicina”. (E12)

“Apesar de sentir grandes dificuldades, penso que a semana foi positiva no sentido em que consegui melhorar vários aspetos como a comunicação com o doente, a tomada de decisões relativa aos procedimentos”. (E16)

“Em termos de aprendizagens, foi muito bom poder acompanhar o trabalho dos profissionais com quem, apesar de tudo, aprendemos sempre muito observando”. (E20)

“Aprendi que nos momentos finais da vida existe muito a fazer como por exemplo aliviar a dor, ou seja, em prestar cuidados paliativos de qualidade”. (E14.2)

Algumas narrativas iniciais enunciam expectativas dos estudantes e a sua vontade de aplicarem na prática o conhecimento teórico adquirido, o que nem sempre é possível. Como nos diz (Malglaive, 1995, p.71), “a relação que o saber teórico estabelece com a prática, não é uma relação de aplicação, como se diz frequentemente, mas uma relação de intervenção. Uma teoria não se aplica na prática: ela investe-se aí, tornando-se objeto (de conhecimento) que permite agir mais eficazmente sobre o real, atuando sobre a representação pensada”. A consciência de que a atividade profissional não reside na aplicação direta da teoria à prática é, assim, um avanço importante.

“No início de contacto com a vida hospitalar cheguei cheia de expectativas, nervos e vontade de aplicar o que aprendi na escola.” (E1)

“Durante este período de estágio consegui perceber que realmente aquilo que aprendemos na teoria muitas vezes não é aplicado verdadeiramente na prática ou então é aplicado de outra forma” (E14).

A supervisão dos estudantes estagiários neste contexto clínico procura a compreensão das experiências vividas, tal como são percecionadas pelos sujeitos, procurando acompanhar o ritmo de cada um, tendo em conta a evolução gradual das práticas de cuidados. Ao longo do processo formativo, os estagiários vão dando conta da sua evolução, evidenciando processos de autonomização profissional.

“Na minha opinião houve uma grande evolução da 1ª para a 2ª semana. Esta semana senti que realizei as técnicas com maior rapidez, eficácia e sensibilidade, senti-me mais confiante também o que me permitiu evoluir em muitos aspetos”. (E1)

“Esta semana foi-me permitido elaborar um plano de cuidados com necessidade de ser revisto e alterado todos os dias, acho que isso foi benéfico por permitir desenvolver diferentes intervenções sobre um mesmo diagnóstico”. (E12)

“Sinto que a minha relação com estes dois lados está muito diferente da que tinha nos primeiros dias de estágio pois sinto-me mais à vontade, descontraída e de certo modo mais profissional”. (E14)

“Acho que hoje correu muito bem, apesar de já fazermos tudo sozinhas e a “responsabilidade” ser maior, acho que a confiança nas minhas capacidades também é maior o que ajudou bastante tanto no prestar dos cuidados mas também na relação criada com a pessoa”. (E2)

“Estou a aprender muito a nível emocional com este estágio, pois sempre achei que não ia ser psicologicamente “forte” mas está-se a revelar uma experiência positiva para mim e eu noto que a minha forma de pensar está a mudar”. (E2)

“Em termos gerais gostei muito desta semana, vejo uma crescente evolução em mim, estou mais vontade com a prestação dos cuidados, com o serviço, estou mais segura dos meus conhecimentos e acho sinceramente que esta semana ajudei realmente alguém. (E5)

“A compreensão da situação clínica do doente é um processo de busca que se tornou interessante. Perceber a patologia causadora do internamento (diagnóstico principal) e de que forma esta se relaciona com os diagnósticos secundários é algo que se torna motivador pelo desafio que é”. (E12)

“Superei as minhas expectativas, tentei manter a calma e ter sempre presentes os conhecimentos adquiridos ao longo do ano”. (E22)

Decisões e Planos

O estudante estagiário, numa fase precoce do seu desenvolvimento formativo, ainda não é capaz de responder às exigências do contexto, pelo que o acompanhamento do supervisor torna-se importante na tomada de decisão clínica. Por outro lado, a consciência das aprendizagens realizadas eleva também a consciência das aprendizagens a realizar de futuro.

“Decidi que seria importante, após dialogar com a professora, estimular a marcha à Dona Maria, num percurso curto” (E4).

“O sofrimento daquela pessoa afetou-me mais do que aquilo que eu estava esperando. Sei que tenho de melhorar este aspeto, tenho de me tornar mais forte, mas como ainda estou no início penso que tudo isto será normal. (E13)

“O que gostaria de ver melhorado quando tiver oportunidade de trabalhar é realmente o contacto pessoal com cada doente, poder ouvir e perceber o que sentem de verdade. Poder chegar mais perto” (E1)

A identificação de problemas nos contextos de trabalho conduz os estudantes à identificação de práticas alternativas. A transformação das práticas e da própria organização parece ser um desejo da maioria dos estudantes.

“Na minha opinião cabe a nós futuros enfermeiros informar a família sobre este tipo de assuntos, fazendo talvez uma pesquisa para informar mais rigorosamente as famílias dos locais onde podem encontrar este tipo de material e tentar desmistificar as famílias de que este tipo de material é de elevado custo pois na realidade algum até é muito acessível”. (E14)

“O hospital deveria ter construído um espaço, como por exemplo, uma biblioteca, bem como uma sala de convívio com jogos (xadrez, cartas, damas, monópólio...) de modo a promover a comunicação entre os utentes, minimizando assim o desconforto da hospitalização”. (E4)

“Contudo, penso que o banho no WC desta doente não era o mais indicado apesar de ser o que lá estava mencionado [Plano de Cuidados]; isto porque a doente não se aguentava de pé e tivemos alguns problemas ao transferi-la. Talvez o estado de saúde tenha piorado e o banho devesse passar a ser dado no leito”. (E9)

“No entanto, o facto do plano de cuidados se centrar no autocuidado, principal ponto de intervenção, pode ser limitativo e a formulação de outro tipo de diagnósticos é algo que deve ser “estimulado”. (E12)

Conclusões

A análise das narrativas dos estudantes permite-nos concluir que existe uma articulação natural entre a construção da identidade profissional, o exercício do trabalho e a formação. Os futuros profissionais de Enfermagem aprendem a associar uma imagem positiva de si com a consciência de si como profissional, um processo que é mediado pela estrutura dos contextos de ação (Abreu, 2001). O desenvolvimento das práticas de cuidados gera um aprofundamento das suas potencialidades e constrangimentos, potenciando adaptações ao contexto e elevando a importância desses contextos no desenvolvimento profissional. A socialização no contexto de trabalho hospitalar inclui práticas educativas conscientes e processos intencionais, mas também processos de educação informal. Estes últimos não possuem objetivos explicitamente educativos, mas originam mudanças de comportamento duráveis, produzidas por elementos do contexto no qual se desenvolvem as práticas profissionais (Pain, 1990).

Do ponto de vista dos processos (auto)formativos, a escrita reflexiva possibilitou uma expressão livre e transformadora que seria inibida no confronto verbal no seio do grupo, promotora do autoconhecimento e da autoconfiança. No decorrer das semanas de ensino clínico, os estudantes estagiários foram aumentando a sua capacidade de reflexão sobre as mudanças das práticas de cuidados e integrando novo conhecimento no já existente (Hiemstra, 2001). As narrativas permitiram que os estudantes estagiários buscassem sentidos para a experiência de cuidados (Boud, 2001), contribuindo para a construção da sua identidade profissional.

Por outro lado, o recurso a uma estratégia dialógica potenciou o valor da escrita reflexiva no desenvolvimento profissional, combatendo formas acríticas de lidar com a nova realidade apresentada ao estudante

estagiário. As reflexões semanais conjuntas a partir das suas narrativas permitiram o questionamento em grupo e o confronto com perspectivas diversas da ação. O nível crítico da reflexão originou uma reapreciação de teorias e práticas, permitindo a consciencialização da aprendizagem profissional como uma atividade de transformação e não de reprodução ou aplicação do que se aprende em sala de aula. O supervisor funcionou como mediador crítico, problematizando ou clarificando a narrativa do estudante estagiário e desenvolvendo um conhecimento prático mais articulado com as metas que se pretendem alcançar (Vieira e Moreira, 2011).

Enquanto investigadoras e supervisoras, não podemos terminar este trabalho sem referir algumas limitações com que nos deparámos ao utilizar as narrativas reflexivas no contexto clínico. Este exercício é também uma dimensão da estratégia utilizada que evidencia a sua orientação crítica e permite compreender os limites do seu impacto. Em primeiro lugar, podemos apontar a sobreposição de atividades de âmbito pedagógico e supervisivas e as que decorrem no contexto clínico. O hospital pela sua especificidade (regras e normas, padronização e organização do trabalho) condiciona os atores ao trabalho prescrito e nem sempre é favorecedor à criação de espaços e tempos para a utilização de estratégias supervisivas de índole desenvolvimentista que permita os atores intervenientes refletirem a partir daquele contexto. Em segundo lugar, a exigência implícita no dispositivo formativo – a quebra dos silêncios, desocultando o eu mais profundo e implicando uma abertura ao outro. É um trabalho a vários níveis de libertação pessoal e de pensamento emancipatório que origina amadurecimento, nem sempre conseguido numa fase precoce da utilização da estratégia supervisiva. Em terceiro lugar, verificámos que os estudantes estagiários enfrentaram impasses na escrita das narrativas, o que pode ficar a dever-se à ausência de hábitos de reflexão escrita. Estas limitações são também justificações para se continuar a explorar estratégias formativas desta natureza,

procurando criar culturas de indagação da prática com vista ao desenvolvimento de profissionais reflexivos.

Considerações finais

No estudo que agora é apresentado pudemos compreender, através da análise das narrativas reflexivas realizadas pelos estudantes durante o seu percurso no estágio, o sentido e o potencial formativo das experiências desenvolvidas em contexto de trabalho hospitalar. As narrativas revelaram ser um importante dispositivo de mediação entre a reflexão e a ação profissional, requerendo um compromisso afetivo e ético face à prática, uma atenção crítica ao contexto e uma relação de respeito e confiança mútuos entre os estudantes e o supervisor.

Foi importante percebermos que este dispositivo contribui para a formação identitária do estudante estagiário. Através do processo de escrita, os estudantes conseguiram imergir no terreno, nos lugares onde essas práticas se desenrolavam, com a ideia de explorar interações e conexões com a teoria. Esta foi uma preocupação nem sempre bem compreendida pelos estudantes, talvez pela sua orientação inicial para uma racionalidade instrumental ou técnica que, progressivamente, foi sendo abandonada. Esta mudança de orientação foi potenciada pelos encontros semanais com o grupo de estudantes, onde era possível desenvolvermos os discursos de *suporte, clarificação e intervenção* face ao que era revelado nas narrativas. Nesses momentos, eram partilhados dilemas, dificuldades, expectativas, sentimentos, emoções, opiniões, percepções e decisões, num ambiente dialógico. A partir da clarificação e da compreensão do contexto hospitalar como organização “complexa”, fomentou-se a conceptualização crítica da ação e

a construção de ações alternativas. Pensamos que esta dinâmica tornou os estudantes mais conscientes da importância da teoria para a teorização das práticas e da natureza transformadora do desenvolvimento profissional, contrariando-se uma visão aplicacionista e reprodutora da formação e da ação profissional.

Finalmente, é nas palavras de Paulo Freire que encontramos a mensagem para todos aqueles que intervêm na formação a partir de uma perspectiva emancipatória. O seu compromisso com esta perspectiva deverá levá-los “a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo” (Freire, 1996, p. 305).

Referências

ABREU, W. **Identidade, formação e trabalho: das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros**. Coimbra: Formasau, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª. Lisboa: Edições 70, 2008.

BEAUCLAIR, J. Aprendizagem significativa e construção de Diários de Bordo: configurando registros na práxis de formação em Psicopedagogia. **Revista Científica da FAI**, Santa Rita de Sapucaí, MG, v. 5, 2005.

BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. **Formes et formations du rapport au savoir** . Paris: L'Harmattan, 2000.

BOUD, D. Using journal writing to enhance reflective practice. In: ENGLISH, L. e GILLEN, M. (Ed.). **Promoting journal writing in adult education**. New Directions in Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, v.90, 2001. p.9-18.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. Narrative and Story in Practice and Research. In: SHON, D. (Ed.). **The reflective turn-case studies in and on educational practice**. New York: Teachers college press, 1991. p.258-281.

CLANDININ, J.; ROSIEK, J. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry Borderland Spaces and Tensions. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage, 2007. p.35-75.

FERNANDES, O. **Entre a Teoria e a Experiência - Desenvolvimento de Competências de Enfermagem no Ensino Clínico no Hospital no Curso de Licenciatura**. 2004. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

FOX, N. Os tempos dos cuidados de saúde: poder, controlo e resistência. *Sociologia Problemas e Práticas*, v. 29, p. 9-29, 1999.

FREIRE, P. Educação e Participação Comunitária. *Inovação*, v. 9, p. 305-312, 1996.

HIEMSTRA, R. Uses and benefits of journal writing. In: ENGLISH, L. e GILLEN, M. (Ed.). *Promoting journal writing in adult education*. New directions in Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, v.90, 2001. p.19-26.

MACEDO, A. A supervisão de estágios na enfermagem em contexto clínico”. Seminário O Processo de Bolonha na Universidade do Minho – Orientações e Práticas. Conselho Académico da Universidade do Minho, 2008.

_____. Supervisão em Enfermagem: Construir as Interfaces entre a Escola e o Hospital. Santo Tirso: De facto Editores, 2012.

MACEDO, A. P. A supervisão de estágios em enfermagem na articulação interorganizacional Escola e Hospital. *Revista Referência*, v. 2, n. 10, 2009.

MALGLAIVE, G. *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora, 1995.

MANNION, G. Journal Writing and Learning: Reading between the structural, holistic, and post-structural lines - *Studies in Continuing Education* - Volume 23, Issue 1. *Studies in continuing education*, v. 23, n. 1, p. 95-115,

2010-08-25 2001. Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01580370120043268> >.

MOREIRA, F.; DURÃES, A.; SILVA, E. Escrita e Supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In: VIEIRA, F.; MOREIRA, M., et al (Ed.). No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda, 2006. p.129-146.

PAIN, A. Education Informelle: Les Effects Formateurs Dans le Quotidien. Paris: L'Harmattan, 1990.

VIEIRA, F. Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

_____. Diário de bordo - Reconstruir as aulas para construir a viagem da pedagogia. I Conferência Internacional “Aprendizagem e Ensino no Ensino Superior”. Universidade de Évora 2010.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

Formação pedagógica de professores da área de saúde: uma experiência da docência em Didática

Marinalva Lopes Ribeiro

Introdução

Percebemos uma inquietação por parte das universidades e do governo federal face à expansão dos sistemas de educação superior nos últimos trinta anos, haja vista a necessidade de construir uma sociedade inclusiva, que garanta o aumento do acesso e o sucesso dos estudantes, porquanto a educação superior, mediante a pesquisa, o ensino e as ações de extensão, contribui para o desenvolvimento econômico e social, consequentemente, para o progresso das nações, atingindo as metas internacionais de desenvolvimento.

Para se ter uma ideia desse imperativo, no Brasil, reconhecidamente atrasado em relação aos países de desenvolvimento semelhante, como os vizinhos da América Latina, e levando-se em consideração, também, a demanda reprimida de jovens que concluem o ensino médio a fim de continuar seus estudos, foi implementada, a partir de 1994, uma considerável expansão do ensino superior pela iniciativa privada.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) mostram que, em 1994, havia uma matrícula na graduação, na ordem de 690.450 alunos na rede pública contra 970.584 na rede privada. Em 2011, o setor privado ampliou-se quantitativamente, tanto no número de instituições como no de matrículas que saltou para 2.091.529, contra 939.225 vagas oferecidas pela rede pública, o que representa 115% de aumento das vagas da rede privada.

Vale destacar, esse processo de privatização, garante Santos (2008), representa uma mudança cultural centrada na legitimação da doutrina liberal que objetiva implantar a lógica do mercado de forma cada vez mais ampla, o que ocorreu prioritariamente pela via da flexibilização na legislação e pelo incentivo governamental para a implantação do setor privado, inclusive com o uso de verbas públicas.

Nos anos subsequentes a 1994, houve ampla expansão da educação superior na modalidade a distância (EAD). Com efeito, até 2007 havia apenas 2% de cursos nessa proposta de ensino, sendo ampliado para 35% o número de vagas. Segundo dados do INEP (2011), a EAD, que em 2001 tinha 2.091.529 matrículas, em 2010, com 4.736.001 matrículas, apresentou uma evolução de mais de 100%.

Contribuíram para a expansão do ensino superior: o desenvolvimento de políticas de financiamento dos estudos, como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), de 1999, que propunha financiar até 75%

dos custos da graduação em instituições privadas para estudantes que apresentassem comprovada situação econômica desfavorável. A partir do ano seguinte, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) passou a conceder bolsas de estudo integrais e parciais, em instituições privadas, para estudantes que apresentassem bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com efeito, segundo o censo de 2009, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), “três em cada dez alunos do ensino superior privado têm algum tipo de bolsa ou benefício que os isenta do pagamento da mensalidade”.

Nesse mesmo sentido, em 2003, foi criado o Projeto Expandir, que objetivava expandir e interiorizar o ensino superior e profissional, cuja meta era criar, até 2006, dez novos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) e quarenta novos campi. Com essa medida, o governo pretendia contribuir para a erradicação da miséria nas regiões mais pobres do país, além de conter o número de habitantes das grandes cidades.

Outra política governamental efetivou-se através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo MEC, através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, a fim de dobrar o número de matrículas nas instituições federais de ensino superior mediante a otimização das estruturas já disponíveis nessas instituições e, consequentemente, aumentar as taxas de conclusão dos cursos presenciais.

Segundo informações veiculadas pelo INEP, o ensino superior entrou num ritmo acelerado de expansão, que repercutiu na melhora da qualificação dos professores em exercício, visto que as instituições de ensino superior viram-se obrigadas a elevar o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*. No caso do Doutorado, a elevação foi de 123%.

Dados do censo de 2010 mostram que, das 6.379.299 matrículas na graduação, 4.736.001 são ofertadas por instituições da rede privada, incluídas as modalidades EAD e os cursos tecnológicos, voltados à formação profissionalizante de nível superior, o que representa 74,2% em relação à rede pública.

Entretanto, apesar dessa diferença, a categoria federal apresentou um crescimento, nesse período, da ordem de 85,9%, em consequência da criação de 14 novas universidades federais e 30 Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia – os chamados Ifets, no governo Lula (2003-2010). Convém assinalar a existência do projeto de instalação, até 2014, de mais quatro universidades federais e 47 campus universitários, pelo atual governo.

Evidentemente, essas políticas de expansão não estão isentas de críticas e de tensões. No ano de 2012, as Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia deflagraram uma greve, que chegou perto de completar quatro meses, e uma das reivindicações foi, justamente, a revisão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Segundo notícias divulgadas na mídia, as universidades federais apresentam sérias dificuldades para manter o padrão de qualidade, visto que muitos laboratórios estão sem equipamentos e as salas de aula lotadas, tornando as universidades federais numa situação de precarização, tendo em vista que a expansão do acesso não teria sido acompanhada do aumento de professores e de infraestrutura adequada (Correio Braziliense, 2.7.2012).

Dado que as políticas públicas têm se empenhado tanto com a expansão e a interiorização do ensino superior, é de se esperar análogo investimento na formação do professor que tem ingressado nesse nível de ensino, a fim de se alcançarem os resultados esperados por tais políticas.

De 2001 a 2010, conforme o Censo da Educação Superior (INEP, 2011), houve uma considerável elevação da titulação de funções docentes. Se considerarmos apenas a pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), o título de doutorado foi elevado em 123,1% e o de mestrado, para 99,6%.

Todavia, sabe-se que, cada vez mais, professores ingressam no ensino superior recém-concluintes de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sem experiência de sala de aula em outros níveis de ensino e sem formação específica para atuarem na docência. Esses cursos, de modo geral, com ênfase na pesquisa, investem energia em currículos que aprofundam as áreas específicas de conhecimento e preparam os estudantes para desenvolverem competências e habilidades necessárias à investigação, enquanto o ensino, salvo algumas raras exceções, é deixado por conta de cada indivíduo que, ao iniciar a profissão de professor, geralmente realiza sua prática docente em conformidade aos seus antigos professores, que representam, portanto, modelos a serem seguidos.

Sabe-se que a epistemologia da Ciência Moderna influenciou a docência universitária, de modo que o conteúdo específico assumia valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades. São poucos os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* que dispõem de componentes curriculares relativos à prática pedagógica, como Didática ou Metodologia do Ensino, pois seu propósito tem sido assumir a pesquisa como objetivo principal.

Sem dúvida, a formação do professor requer uma dimensão de totalidade que se distancia da lógica cartesiana das especialidades de outras profissões. Demanda uma preparação cuidadosa e o desenvolvimento de políticas de formação que deem conta da dinamicidade e complexidade dessa profissão, que valorizem academicamente e em pé de igualdade, tanto

o componente investigativo, quanto o componente da docência, para que se garanta o desenvolvimento de um ensino que gere aprendizagens significativas.

Salientamos que, em investigação realizada por Marcelo García (1999), com professores iniciantes no ensino superior, a dimensão tempo é a que mais preocupa; em seguida, preocupam os serviços culturais da universidade; por último, mas não menos significativo, a dimensão problemática para os professores inquiridos foi motivar os alunos, fazer boas exposições, realizar atividades e individualizar o ensino.

Tais elementos confirmam a complexidade da ação docente e, em consequência, os inúmeros saberes que o professor deve dominar para atuar na sala de aula com êxito, além dos saberes relativos aos conteúdos científicos, técnicos, artísticos ou filosóficos da matéria a ser ministrada. Como condição profissional, o professor precisa se apropriar e compreender em suas relações, os saberes vinculados à dimensão pedagógica, ou seja: as características situacionais do contexto físico, histórico e socioeconômico no qual está situada a sala de aula; as culturas dos estudantes; os fins da educação; o currículo e o projeto pedagógico do curso no qual atua; as teorias da aprendizagem; os princípios e técnicas relativos à gestão da classe; a competência afetiva na relação educativa; as estratégias de ensino e aprendizagem, dentre outros (CUNHA, 2010; MOYA, 2006; RIBEIRO, 2004).

Entretanto, os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, de modo geral e especificamente aqueles da área de saúde, não se constituem lugar de formação para os professores do ensino superior, pois que se identificam, exclusivamente, com a dimensão da pesquisa e com o aprofundamento dos saberes específicos do campo da saúde, de modo que a consolidação dos saberes da prática educativa fica em segundo plano. (RIBEIRO; CUNHA, 2010)

Nos cursos de Pós-Graduação, muitas vezes, a experiência de ensino dos futuros professores se restringe ao Estágio Docência. Com efeito, Foster (2008) revela que há uma diluição intensa nos procedimentos que regem o Estágio Docência, por parte das universidades e programas, que nem sempre cumprem os objetivos previstos nas atividades de tirocínio docente. Ficando a cargo dos Programas e dos orientadores, essas atividades continuam muito ligadas à pesquisa e não raras vezes o pós-graduando entra na sala de aula apenas para relatar o andamento de sua investigação. Em raras ocasiões esse estágio os aproxima das condições objetivas da docência e seus desdobramentos na graduação.

Por todas essas razões, concordamos com Roldão (2007, p. 97), que importa investir na formação profissional enquanto “alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento”. Assim, desde 2008, temos atuado na docência, no curso de Mestrado em Saúde Coletiva de uma universidade pública. O currículo desse Programa apresenta, dentre os componentes obrigatórios, Didática Aplicada à Saúde, com carga horária de 30 h. Esse componente é o foco do relato de experiência que nos propomos realizar neste texto, que visa documentar e comunicar alguns momentos da nossa prática.

Diante da realidade problemática que envolve a docência na atualidade, buscamos desenvolver uma prática pedagógica que expresse o nosso compromisso social com a melhoria da docência no ensino superior; uma prática fundada no conhecimento científico, na experiência de muitos anos em sala de aula em todos os níveis de ensino e, particularmente, pautada na reflexão diuturna sobre a maneira de motivar os estudantes, de conseguir que participem ativamente, de transformar a realidade, de modo que esses sujeitos aprendam significativamente.

Reconhecendo que os estudantes do Mestrado são sujeitos criativos, reflexivos e políticos, temos nos esforçado para fazer acontecer um ensino de Didática compartilhado, calcado nas necessidades formativas desses futuros docentes da área de saúde e que contemple, também, as inovações pedagógicas contemporâneas. Nesse sentido, priorizamos conteúdos que propiciem a reflexão dos sujeitos sobre: sua trajetória formativa; a docência no ensino superior; a identidade de professor do ensino superior; a profissão docente e os desafios da educação na sociedade do conhecimento; o ato de avaliar no cotidiano da sala de aula, com ênfase na aprendizagem dos estudantes; além de possibilitar a aplicação de conhecimentos da Didática para resolver questões que surgem no cotidiano do ensino superior, como planejamento, estratégias de ensino-aprendizagem e a relação entre professor e estudante.

As aulas têm ocorrido num clima de amistosidade, colaboração e diálogo, o que tem provocado o significativo interesse por parte dos estudantes. Como procedimento para avaliar as aprendizagens, temos priorizado, dentre outros instrumentos, a apresentação de portfólios, onde os estudantes, enquanto autores e produtores de reflexão, registram suas trajetórias de aprendizagem, seus progressos, suas dúvidas. A utilização desse expediente foi apresentada e negociada com os estudantes no primeiro dia de aula.

Os portfólios iam sendo compostos por uma seleção dos materiais relevantes produzidos por cada estudante no percurso do trabalho com o componente curricular. Possibilitariam a reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem do próprio indivíduo. Cada estudante criou uma pasta, classificador ou caixa, que continha textos de sua autoria ou de outros autores, imagens, poemas, fotos, dentre outros suportes que pudessem ilustrar a construção de suas aprendizagens. Esses portfólios foram entregues três vezes durante o semestre letivo e devolvidos com anotações, o que pos-

sibilitou um diálogo aberto entre estudantes e docente e a introdução de mudanças imediatas no planejamento de ensino.

Enquanto mediadores de todo o processo, também registramos, em nossa agenda, situações, reflexões, ideias, desafios e questionamento após cada aula, objetivando a retroalimentação de todo o processo de aprendizagem.

Esse processo reflexivo, quando levado a efeito sistematicamente, a fim de responder os questionamentos postos sobre a prática educativa, deságua no que se conhece como investigação sobre a própria prática, na medida em que pode gerar mudanças, inovações e novos conhecimentos que, ao serem compartilhados e analisados, contribuem para a formação de outros profissionais.

Pimenta (2008), é pertinente destacar, defende a pesquisa na formação do professor enquanto princípio cognitivo, instrumento da prática profissional, possibilitado pela reflexão que o professor faz a partir da investigação de sua ação docente, quando constrói saberes capazes de aprimorar o seu fazer docente.

A incorporação da investigação ao trabalho do professor não é recente. A expressão “o professor como investigador”, segundo Ariza (2003), surgiu na Grã-Bretanha, com Stenhouse, entre os anos 1967 e 1972, movimento que, tendo sido ampliado, gera um grande número de publicações sobre as investigações realizadas pelos próprios professores, os quais, inspiradas nos problemas concretos, na sala, produzem reflexões e teorizações, e irão reconstruir, progressivamente, o currículo.

Evidentemente, essa ideia de professor pesquisador não vai desvirtuar a tarefa considerada fundamental do professor – a docência. Uma vez que o bom professor é aquele que facilita a aprendizagem dos estudantes,

concordamos com Ariza (2003, p. 30) quando argumenta que existe uma grande dificuldade, na prática, para realizar, com êxito, sua tarefa se não vier acompanhada de um “conhecimento consciente, racional e, de certa maneira científico, dos processos e elementos mais significativos da aula”.

Inspirados no modelo de professor pesquisador, que incorpora capacidades e habilidades próprias do trabalho científico em sua prática pedagógica, produzimos este trabalho para comunicar uma experiência que teve a reflexão sobre prática de sala de aula como foco e construção de novos saberes sobre o ensino. A turma era constituída por 22 estudantes do Curso de Mestrado em Saúde Coletiva. Para dar subsídio a nossa reflexão, tomamos os portfólios produzidos por esses sujeitos na disciplina Didática Aplicada à Saúde, no segundo semestre de 2011.

Na sequência, discutimos a contribuição da Didática para o processo de formação docente e apresentamos os depoimentos dos sujeitos sobre a importância dessa disciplina para a constituição da sua profissionalidade.

A contribuição da didática para o processo de formação docente

O termo didática é polissêmico, objeto de controvérsias e indefinições. Pode referir-se à didática profissional em ação, a uma ciência, a um saber feito de filosofia, de estética, de intuição, de capacidade de engenharia, de novas dinâmicas.

Alarcão (2008) distingue três sentidos que devem ter uma relação de continuidade e interdependência: a Didática curricular- disciplina específica ensinada nos currículos dos cursos de formação de professores, a

investigação em Didática e a Didática de ação profissional, isto é, a atuação dos professores no exercício de sua profissão.

Identificada como disciplina oriunda dos currículos das antigas Escolas Normais, cuja função era preparar as normalistas que iriam atuar como professoras primárias, a Didática era ministrada numa perspectiva normativa, prescritiva e instrumental, reconhecida como um conjunto de técnicas de ensino capaz de *ensinar tudo a todos*, centrada nas regras, na neutralidade do fazer docente, na padronização das ações, na inculcação de uma única forma de ver o mundo. (FARIAS et al., 2011)

Quando essa disciplina entrou nos currículos dos cursos de formação de professores, na universidade, em 1946, era, muitas vezes, ministrada por professores com vasta experiência no ensino das antigas Escolas Normais, sem uma formação especializada de base, o que provocou uma diversidade de concepções e de práticas e a instabilidade dessa área do saber (ALARCÃO, 2008).

No Brasil, nos anos 1970, entra em vigor um movimento antididática (a didática em questão) que se rebelou contra o caráter alienado e alienador dos processos de formação de professores e, conseqüentemente, seu atrelamento aos mecanismos de reprodução do sistema social capitalista. Nega-se o técnico e afirma-se o político (FARIAS et al., 2011).

Os dois movimentos anteriores – a Didática instrumental e a antididática – são substituídos pela Didática crítica, que considera a ação pedagógica como prática social, e a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, reconhece suas dimensões humana, técnica e política, aprecia o *para que fazer* mais importantes do *que e do como fazer*, assume a competência técnica a serviço do compromisso político com uma sociedade democrática e comprometida com o projeto de emancipação humana (FARIAS et al., 2011).

Nas palavras de Farias et al. (2011, p. 17), a Didática, como prática educativa intencional,

[...] articula teoria e prática, escola e sociedade, conteúdo e forma, técnica e política, ensino e pesquisa; uma didática que concebe os professores como sujeitos que aprendem uma profissão e se fazem profissionais na medida em que aprendem ensinando.

A Didática crítica, portanto, questiona o modelo de formação baseado na racionalidade técnica, que concebe a atividade profissional como a resolução instrumental de problemas, no qual as habilidades práticas, hierarquicamente inferiores, são postergadas ao final do curso que, prioritariamente, trabalha os conhecimentos teóricos.

Essa Didática, baseada em uma nova epistemologia, vai influenciar o modelo de formação fundamentado na **reflexão**, considerada elemento basal para o desempenho da atividade profissional. Conforme esse modelo, contrário à racionalidade técnica, por apresentar-se inadequada ao ensino e às profissões de modo geral, os estudantes *aprendem fazendo*, isto é, começam a praticar mesmo antes de compreender racionalmente o que estão fazendo (SCHÖN, 1995).

Com esse modelo, Schön (1995) propõe formar professores para que se tornem capazes de refletir na e sobre a sua prática, tornando-se um *praticum*. Esse processo, chamado por ele de *reflexão-na-ação*, envolve uma série de “momentos” combinados: em primeiro lugar, o docente permite-se ser surpreendido pelo que o estudante faz; em segundo lugar, reflete sobre o que o estudante disse ou fez e procura compreender o por quê; em terceiro lugar, reformula o problema suscitado pela situação; em quarto lugar, testa a sua nova hipótese sobre o modo de pensar do estudante. Após a aula, o

professor deve refletir sobre todos os momentos que aconteceram, o que o autor chama de *refletir sobre a reflexão-na-ação*.

O modelo de formação idealizado por Schön (1995), reconhece, valoriza e encoraja a confusão e a incerteza, tanto por parte do aluno, quanto a própria confusão do professor, considerando-a fundamental no processo de aprendizagem, o que é radicalmente incompatível com a racionalidade técnica, que se assenta numa única verdade, numa única resposta certa, em que é suposto o professor saber e o aluno aprender. Nesse processo, é essencial, também, aprender a ouvir o que os alunos têm a dizer.

Para que os futuros professores tomem consciência de sua própria aprendizagem, ajudando-os a refletir sobre o que fazem com os seus alunos, e utilizem seus potenciais mais humanos e criativos, o modelo de formação do *practicum* faz uso de cenários que representem o mundo real da prática e que “permitem fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira”. (SCHÖN, 1995, p. 89)

Os aprendizados dos pós-graduandos nas aulas de didática

São muitos e significativos os aprendizados dos sujeitos que se preparam para atuar como professores no ensino superior. Vamos mostrar apenas aqueles que consideramos mais significativos para este trabalho.

a) Sobre o planejamento participativo

O ato de planejar as ações da prática educativa, de forma intencional, vai exercer uma influência positiva na aprendizagem. Sendo assim, buscamos analisar o contexto de ensino, as situações de aprendizagem capazes de envolver os estudantes, e os objetivos da Didática no ensino superior.

Não poderíamos perder de vista que muitos estudantes da Pós-Graduação já atuam como docentes no ensino superior. Nessa linha de raciocínio, consideramos fundamental saber quais eram as suas dificuldades, de modo a tornar o curso pertinente a suas necessidades. O planejamento participativo foi, portanto, uma oportunidade dos estudantes serem ouvidos, darem suas sugestões e, sobretudo, tornarem-se corresponsáveis pelo desenvolvimento de suas aprendizagens, como expresso nos depoimentos:

A disciplina foi construída de maneira dinâmica, participativa e criou oportunidades de debates e reflexão acerca da formação do docente do ensino superior, assim como proporcionou a compreensão do contexto no qual este profissional docente está inserido, dando ênfase às concepções de universidade (ensino, pesquisa e serviço), além de contribuir, também, para o debate acerca dos saberes e desafios presentes na abordagem teórico-prática no cotidiano do professor universitário.

Foi discutido o planejamento da disciplina, baseado no estabelecimento de metas e na flexibilidade entre docente-discente para se alcançar os objetivos da matéria, definindo práticas e dinâmica a serem realizadas durante as aulas.

Foi evidenciada pelos estudantes a flexibilidade no processo de construção do planejamento, na medida em que os conteúdos programáticos foram propostos pela professora, não foram impostos. Os estudantes tiveram oportunidade de opinar, a fim de se estabelecerem eixos signifi-

cativos com suas experiências profissionais. Assinalaram a ênfase dada ao estudo e à análise de textos que propiciassem a discussão crítica da realidade, deixando claro que o planejamento deveria estar de acordo com as peculiaridades contextuais e específicas daquele grupo.

b) Sobre o conceito de Didática

O conceito de Didática passa a ser reconsiderado. Se antes pensavam apenas em aprender técnicas genéricas para atuar eficazmente na sala de aula, depois do curso, reconstruíram essa representação, destacando que, ao ensinar, o professor deve contextualizar os conteúdos, a fim de que tenham significação para os educandos:

Sobre a Didática, o que ficou em meu entendimento é que não é algo genético, é um resultado de um construto histórico, pois é necessário saber o que se ensina e para quem se ensina, através da contextualização, significação do aprendizado pelas diferentes habilidades técnicas e cognitivas dos diferentes tipos de estudantes.

Podemos observar, no depoimento do estudante, uma mudança da racionalidade técnica para um modelo, centrado na reflexão, em que o indivíduo expressa a preocupação com um cenário determinado por múltiplos fatores e condições. A ação pedagógica agora é vista como prática social. Atualmente, tem adentrado a sala de aula do ensino superior um alunado totalmente diferenciado daquele de dez, vinte anos atrás. Jovens e até adolescentes provenientes de distintas culturas, com acesso ao conhecimento por meios diferenciados daqueles da escola de outrora, colocam o professor diante de situações desconhecidas e de outros desafios que a Didática com enfoque prescritivo, normativo e instrumental não daria condições de resolver. Daí decorre a mudança do dilema: que regras aplicar

para atingir determinados fins? Para outro dilema que parece epistemologicamente diferente: que procedimentos criar para fazer com que determinados alunos aprendam? O que fazer? Nesse sentido, Gómez (1995, p. 102) defende que “o êxito profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica”.

c) Importância da Didática para a formação profissional

Ficou claro que a atividade docente, compreendida em suas dimensões humana, científica e técnica é complexa e, portanto, exige uma preparação cuidadosa. Apesar da disciplina apresentar uma carga horária restrita, ela foi fundamental para o desenvolvimento profissional dos estudantes em formação, como evidenciam os depoimentos.

As aulas de didática foram de fundamental importância na construção do meu conhecimento para o exercício da docência, mesmo sendo um tempo restrito.

Apreendi em meio às aulas construídas de maneira dinâmica, participativa, com oportunidades de debates e reflexão acerca da formação do docente do ensino superior; discutimos, à luz de Cunha, sobre a trajetória formativa do docente universitário, suas fragmentações, dificuldade e desafios, mostrando que ainda há muito o que aprender, consolidar e fazer, pois a docência é uma atividade complexa que exige uma preparação cuidadosa.

Ficou evidente, nas declarações dos estudantes, que a docência exige dos profissionais uma série de saberes específicos para atuarem na sala de aula, dentre os quais aqueles relacionados ao ato de planejar de acordo com a realidade e as necessidades dos estudantes, os saberes que abrangem

a dimensão afetiva e a formação humana, dentre outros aspectos, a ética profissional.

Vejamos este depoimento:

Aprendi que é imprescindível conhecer os saberes necessários à docência no ensino superior; traçar a identidade do professor universitário – Pimenta aborda bem essa temática; entender a relação professor/aluno; conhecer a ética na docência; entender que o ato de ensinar não comporta modelos pré-estabelecidos. Aprendi que o planejamento é um efetivo instrumento de melhoria no trabalho do professor.

Vale destacar, as dimensões ética e afetiva, tão necessárias em nossa sociedade, têm sido pouco enfatizadas na universidade, que se distingue pelo desenvolvimento da dimensão cognitiva. Tais saberes demandam uma formação profissional para a docência cuidadosa e aprofundada nas Ciências da Educação. Em pesquisa realizada por Day (2011), fica claro que inumeráveis alunos assinalam a importância, tanto para o bem, quanto para o mal, dos atributos pessoais e interpessoais dos docentes. Ainda comprova o autor que o baixo rendimento dos alunos está associado com professores distantes, altivos, e que não se interessam por eles como pessoas.

d) Complexidade da ação didática

Os estudantes em formação evidenciaram a complexidade da ação docente, diante dos desafios enfrentados na atualidade pelo professor. Com a expansão do ensino superior, estão adentrando às salas de aula alunos provenientes de diferentes culturas, com necessidades diferenciadas, nem sempre comprometidos com a aprendizagem. Mas, mesmo reconhecendo que não é tarefa fácil lidar com essa realidade, ressaltam o papel do professor no desenvolvimento das habilidades do alunado, na compreensão de

suas dificuldades e das pressões que sofrem no processo de formação profissional. Vejamos os depoimentos exemplificativos dessa situação:

Fica registrado que lecionar é um desafio, em que o professor deve sempre manter o encantamento, mas isso também depende do comprometimento e resposta dos alunos. Trabalhar as emoções e expectativas de pessoas tão diferentes não é tarefa fácil, enquanto os alunos lidam com um ser único e particular (o mestre/professor/orientador), o professor lida com uma demanda enorme de necessidades diferenciadas. Talvez a dificuldade em lidar com o diferente nasça desse universo tão heterogêneo, decorrente de uma realidade que foge do convencional (seja uma violência, problemas familiares, opção sexual, opções pessoais), mas é nessa experiência que nasce também o aprendizado e a construção do conhecimento e é diante do reconhecimento que o aluno aprende a aprender de forma a apreender o conteúdo.

Considerar o outro, suas limitações e potencialidades, não é tarefa fácil, e é neste ponto que o professor deve agir, no sentido de ajudar o aluno a desenvolver-se e vencer suas dificuldades explorando as suas qualidades, principalmente do aluno universitário, que vive em um nível de exigência muito alto, para conseguir, enfim, seu diploma e sua vez no mercado de trabalho.

“Andar em corda bamba” nos remete a equilíbrio, mas, ao mesmo tempo, a insegurança, instabilidade, arte circense. Os pós-graduandos de notam que a profissão de professor vive atravessada por subjetividades e emoções que devem ser consideradas em seu processo formativo:

Nós, mestrandos, andamos em uma corda bamba, com tantas exigências e tantas necessidades reprimidas, com o propósito de nos tornarmos mais qualificados em um mundo que preza pela inovação, tecnologia e conhecimento, mas que trata pouco da subjetividade e necessidades humanas resultando em injustiça social e não priorização da qualidade de vida.

A impossibilidade da realização completa dos objetivos desejados e a percepção de seus limites face à realidade crua das dificuldades cotidianas provocam, nos professores, sentimentos de ansiedade, insatisfação e frus-

tração. A contradição entre o querer, o dever e o poder provoca a manifestação de inúmeras doenças psicossomáticas, dentre as quais, a “síndrome de desistência”, ou “burnout.” (RIBEIRO, 2004)

d) Reflexão sobre a ação/teoria

Os estudantes da disciplina Didática ressaltam a importância da reflexão sobre a ação e teoria estudada, como visto em Schön. Ponderaram sobre as dinâmicas, as atitudes dos colegas e da professora, o significado de cada elemento da prática educativa, em especial a avaliação da aprendizagem, como evidenciam esses registros:

Para descontração do grupo e com a finalidade de provocar reflexões sobre a importância do trabalho em equipe na resolução de problemas, realizamos a dinâmica Desatando os nós.

Este curso proporcionou um espaço de compartilhamento e reflexão teórico-prática sobre os pressupostos epistemológicos, as práticas pedagógicas, bem como a natureza, o sentido e as formas de aprendizagem e sua avaliação na Universidade. Possibilitou a reflexão por nós, professores e almejantes desse ofício, da responsabilização efetiva, seriedade e compromisso com a profissão. A docência como prática racional envolve saberes próprios que podem estar limitados ao dom ou reprodução; à autonomia, ou seja, à capacidade de explicitar ações que considerem a ética, os costumes, os valores e os aspectos legais; além de vários saberes.

Um procedimento realizado nas aulas, que nos pareceu significativo para mobilizar a reflexão do grupo sobre a prática educativa, foi o uso de dinâmicas lúdicas e corporais. Parece que o fato de acionarmos outros elementos, além do cognitivo, da teoria estudada nos textos e exposições, possibilitou a apreensão pelos sujeitos, de forma vivencial, de aspectos relacionados à subjetividade presentes na sala de aula. Acolher ou rejeitar o outro

no trabalho em grupos, ter a capacidade de escuta, de resolver problemas em cooperação, de olhar para o interlocutor, foram algumas das capacidades afetivas e interativas que desafiaram os estudantes vivencialmente e reflexivamente, uma vez que em círculo, discutíamos sobre as aprendizagens que estavam em jogo.

Podemos inferir, pelo exposto, que a prática não aparece como um espaço de aplicação da teoria; registrada ao lado da teoria, a prática representa um campo de produção de saberes, como formulado por Stenhouse (1997), um locus de produção de conhecimentos.

e) Estudo de casos

Analisar a realidade, mediante o recurso didático estudo de casos, foi considerado muito significativo para os estudantes, participantes do componente curricular Didática Aplicada à Saúde. Trata-se do exame de situações reais vivenciadas e relatadas por estudantes da graduação sobre a avaliação da aprendizagem. Valendo-se de conhecimentos teóricos sobre o tema estudado e de suas próprias experiências, os estudantes tiveram oportunidade de realizar análise de vários casos, em grupos, e fazer síntese dos conhecimentos construídos. Segundo Grilo (s.d), é uma técnica que estimula a competência de análise, de crítica, de tomar decisões, de trabalhar em grupos e respeitar pontos de vista divergentes.

Vale destacar a participação ativa e a responsabilidade dos pós-graduandos no processo, considerando seus questionamentos, necessidades e sugestões. Confrontar a teoria com os casos reais, relatados por outros estudantes do ensino superior e com imagens de slides, parece ter contribuído para a revisão de práticas arraigadas e representações construídas durante o

período que esses indivíduos frequentaram a escola básica e a própria universidade. Com efeito, refere Marcelo García (1999, p. 154), a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; os professores e os alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias, e das de outros”, como evidenciam os depoimentos a seguir.

Cada pessoa recebeu um caso real vivenciado pelo indivíduo na sala de aula para fazer uma associação com o texto. O meu caso falava de uma aluna que foi perseguida por um professor, mesmo ela sendo uma aluna participativa, responsável, que fazia todas as atividades, sempre recebia nota baixa e mesmo quando tirou 9,0 em uma prova final, o professor deu 5,0, com o argumento de que a discente não teria a capacidade de passar na prova. Ela comenta que se sentiu muito mal com aquilo tudo. Cada pessoa leu o papel, discutiu em equipe, e algumas pessoas leram para a sala toda. A avaliação do discente requer do professor preparo técnico e capacidade de observação. O professor não pode permitir que provas periódicas seja o único instrumento de avaliação do aluno, deve ser considerada a produtividade de cada aluno ao longo do ano. A avaliação formal não pode se constituir no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho, ocupando papel central na relação aluno-professor, pois avaliar não é simplesmente atribuir notas obrigatórias para o avanço das disciplinas. Avaliar significa dar ênfase a todo o conjunto que se estabelece nas relações pedagógicas grupais e à classe como um todo.

O tema estudado nesta aula foi avaliação da aprendizagem. Tema muito polêmico e que precisa ser mais explorado e aprofundado pelo professores. A partir de Estudo de Casos trabalhamos três textos. Inicialmente, analisamos imagens e trechos de avaliações de alunos do ensino médio. As imagens continham muita criatividade e demonstravam falhas no processo de aprendizagem dos alunos, além da falta de compromisso dos mesmos com o instrumento utilizado para avaliação. Depois das discussões incitadas pelas imagens, os grupos receberam depoimentos de ex-alunos da disciplina contando alguns casos de frustração escolar causados por uma avaliação. Nossos casos foram bem discutidos no grupo e resumiam o tratamento positivista que os professores continuam enfocando em suas avaliações. Os textos trabalhados analisaram o processo de avaliação da aprendizagem e focaram principalmente na importância de se valorizar na formação do alunado o conhecimento prático capaz de desenvolver habilidades e competências para a formação cidadã.

f) Estratégias de ensinagem

Ficou claro que os estudantes buscam, na aulas de Didática, procedimentos para desenvolver suas ações em sala de aula. Embora a Didática já tenha superado a fase da racionalidade técnica, o professor se vê diante do desafio de organizar e operacionalizar o trabalho docente, por meio de ferramentas que propiciem ao estudante o desenvolvimento dos seus processos mentais, afetivos e motores, como se pode inferir dos excertos adiante. Afinal, sentaram-se no chão, cortaram e colaram papéis, no esforço de produzir uma síntese sobre o aprendizado, como se pode observar na foto em destaque.



Foto 1 – Estudantes produzem um painel imagético

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A cada aula, que é a menor partícula do processo de ensino/aprendizagem, aprendi que existe uma gama de estratégias de ensinagem, como dinâmicas, portfólio, mapa conceitual, painel aberto, painel integrado, entre outras, e essas estratégias devem estar amalgamadas com o objetivo da aula e, se estiverem associadas à exposição e ao diálogo acerca dos conteúdos, se constituirão em

importantes estratégias que levarão à reflexão do processo de formação de um discente do ensino superior.

Depois que cada grupo refletiu o seu texto e confeccionou o painel imagético, este foi apresentado na sala. Lamentamos por não ter espaço para fixar nosso trabalho. Ao final, limpamos e organizamos a sala e nos abraçamos em roda novamente para avaliar a aula.

Os grupos construíram painéis imagéticos com revistas velhas, jornais, papel madeira, lápis, para fazer uma síntese dos três principais textos do planejamento da aula, fortalecendo a tese de que a construção do conhecimento se realiza de forma adequada quando se valoriza a base relacional dos indivíduos, levando em consideração todo o escopo das diferenças e singularidades.

Nesse caso, não foi a técnica pela técnica, mas as estratégias foram escolhidas em função de propiciar aos pós-graduandos, como sugere Anastasiou (2007), novas maneiras de fazer a aula mediante estratégias diferenciadas que, como registra um estudante, “levarão à reflexão do processo de formação.”

g) A avaliação da aprendizagem

Estudar a avaliação emancipatória, voltada à promoção de um ensino de qualidade, tem sido um desafio para os professores em formação, porque se trata de um dos fatores mais importantes e mais complexos do processo ensino-aprendizagem. Em outros termos, tem sido o “Calcanhar de Aquiles” do processo didático.

Os professores em formação evidenciam a importância de discutir esse tema, a fim de se sentirem melhor preparados para a prática docente. Destacaram que a avaliação deve ser partilhada por todos os responsáveis pelo processo ensino- aprendizagem, abrangendo, além do conteúdo curricular, os procedimentos metodológicos, o grupo e o próprio professor. Que a avaliação desse tem possibilitado sua reflexão sobre a prática e propiciado

o desenvolvimento profissional do docente, como evidenciam estes depoimentos:

Aprendi a importância de saber o que é, de fato, avaliar. Fui levada a pensar as formas de como as universidades estão avaliando seus aprendizes e a refletir sobre os desafios atuais da avaliação.

Na minha experiência, ainda que seja curta como professor, costumo pedir uma avaliação sobre meus métodos e conteúdos trabalhados. As repostas dos alunos são muito diversas, mas no geral sou aprovado, mas tachado de muito exigente. Essas avaliações profissionais que faço vêm me transformando como professor.

Como se pode depreender dos depoimentos anteriores, o pós-graduando revela que a reflexão *sobre* a prática propiciou a construção de novos conhecimentos, o que está em conformidade com as ideias de Schön anteriormente discutidas, sobre a epistemologia da prática.

As ponderações contidas nestes discursos ilustram a percepção dos envolvidos no estudo, quanto à pertinência da avaliação que leve a refletir sobre a atuação na prática:

Assim, venho tentando me aperfeiçoar no dia-dia. Vani Kenskin me levou a refletir sobre isso quando diz que no cotidiano do bom professor, a avaliação transcende a sala de aula e se instala como procedimento permanente de investigação, pois avaliar o aprendiz é também se avaliar e se abrir a questionamentos feitos pelos alunos. A avaliação deve servir como instrumento de orientação para a prática, é a reflexão permanente sobre as finalidades e os objetivos do que vem sendo trabalhado, experimentado e vivenciado e as formas como cada aluno e o professor vêm atuando para a superação dos desafios de aprendizagem de todos, inclusive do próprio professor.

Ao longo do curso, a disciplina continuou sendo construída de maneira inclusiva com avaliações que divergiram dos exames tradicionais, que deste modo criou oportunidades de debates e reflexões acerca da formação do docente do ensino superior.

Esta aula mais uma vez foi muito bem avaliada por todos, mas ainda me resta uma dúvida: em qual temática posso utilizar o painel imagético em minhas aulas no curso de Farmácia? Será que alunos de graduação da área de saúde, ainda

tão positivista e tradicional, darão conta de representar um texto em um painel imagético? Só tentando para saber, farei isso em breve, professora.

Não podemos deixar de referir que os pós-graduandos concluíram a disciplina com muitos questionamentos e poucas certezas. Somente a experiência e uma prática reflexiva pode trazer respostas para esses questionamentos. E, como responde o próprio estudante, “Só tentando para saber”. Essa abertura do sujeito para viver a experiência nos remete a Larossa Bon-día (2002, p. 26), quando afirma: “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”

h) Sentimento de impotência

Os depoimentos dos estudantes registrados nos portfólios deixam perceber que são tantas as responsabilidades do professor, na atualidade, que causam nos pós-graduandos um sentimento de impotência, de perplexidade e desafio, como afirma Sousa Santos (2008). O professor em formação vê-se intimidado, mas logo reflete que a iniciativa deve partir dele mesmo. Apesar desse “mal-estar”, fica demonstrada a importância da criatividade e da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional:

Todas essas responsabilidades me causam um sentimento de intimidação e impotência, mas descobri que a iniciativa de recomeçar de forma diferente deve partir de mim mesma. Surgirão dificuldades, o caminho será longo, terá espinhos, barreiras, vales, mas é preciso ter coragem, correr os riscos, enfrentar, tentar, acreditar que vai dar certo, construir o

caminho e percorrê-lo até o fim. Para conseguir essa vitória, estou consciente de que terei de passar por um processo de refinamento para poder brilhar.

O sujeito parece consciente das dificuldades que encontrará na prática pedagógica, ao tempo em que reconhece que dele deverá partir a iniciativa de mudar. Para isso, necessita de algumas qualidades, como a coragem e a capacidade de correr riscos e enfrentar. Esse depoimento nos remete a Larossa Bondía (2002, p. 26), para o qual “o sujeito da experiência se expõe, atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando sua oportunidade, sua ocasião.”

A solidão do professor possivelmente contribui para esse sentimento de impotência do participante do componente curricular. Entretanto, conforme Sousa Santos (2008, p 21), “o indivíduo parece hoje menos individual do que nunca [...] a sua liberdade de escolha nunca foi tão derivada das escolhas feitas por outros antes dele”. Então, provavelmente, esse “processo de refinamento” só será possível mediante a formação continuada, quando o professor, com as demandas da prática, e com os pares e/ou um assessor pedagógico, pode produzir instâncias de superação de práticas tecnicistas, por meio da reflexão sistemática sobre a prática pessoal e a de outros colegas, à luz de enfoques, princípios teóricos e informações próprias da pedagogia universitária. (LUCARELLI, 2004) Com efeito, embora haja componente relativamente individual e autônomo no processo de aprendizagem, garantem Vaillant e Marcelo García (2001), o processo de formação não ocorre de forma isolada, mas dentro de um espaço intersubjetivo e social, quer dizer, numa experiência em que ocorre interação do indivíduo com o contexto relacional, social e cultural.

Considerações finais

As funções dos professores do ensino superior não se restringem aos momentos de interação direta com os estudantes, na sala de aula. Supõe atividades paralelas: a gestão, a pesquisa e a docência, além de um conjunto de atividades pré, inter e pós docência que esses profissionais realizam, a fim de assegurar a aprendizagem significativa dos seus alunos.

A função relativa à gestão e, particularmente, à docência, todavia, não tem tido a atenção devida quando se trata da formação dos professores que vão atuar no ensino superior. Os programas de pós-graduação, de modo geral, têm se dedicado à formação dos professores universitários no seu papel de pesquisadores, deixando a formação pedagógica em situação desfavorável.

Não é por acaso que trabalhamos com a disciplina Didática aplicada à Saúde, num curso de Mestrado Acadêmico, cuja carga horária total é de apenas 30h. Mesmo nessa condição de brevidade, esse componente curricular tem contribuído significativamente para o desenvolvimento profissional dos pós-graduandos.

Eles evidenciam, dentre os saberes construídos a partir da mediação didática, aqueles advindos da fundamentação crítico-científica, da reflexão individual e grupal que resultou numa nova maneira de encarar as relações professor-aluno, o desenvolvimento profissional e pessoal, o planejamento da prática educativa, as estratégias de ensinagem e, particularmente, uma visão e atitude sobre a avaliação da aprendizagem pautadas no paradigma emergente.

Atuando como agente ativo que concebe o currículo como uma experimentação, como uma indagação cotidiana do sentido e da natureza

da prática pedagógica, tivemos que tomar muitas decisões. Algumas vezes, diante do texto que não fora lido antecipadamente pelos estudantes. Outras vezes, diante do estresse da turma provocado pela pressão de outras disciplinas do currículo consideradas mais importantes. Diante de cada desafio, buscamos agir como uma profissional, com entusiasmo, com flexibilidade, autonomia e, sobretudo, com criatividade e humanidade.

Diante das vantagens deste trabalho reflexivo instigado pelos depoimentos registrados nos portfólios dos estudantes da disciplina Didática, esperamos estimular a reflexão, a discussão, a crítica e a adesão gradativa de outros docentes que, na condição de sujeitos autônomos, podem gerar conhecimento sobre o currículo dos cursos de formação de professores que vão atuar no ensino superior, parafraseando Ariza (2003), de modo a formar cidadãos construtores de um mundo mais habitável, mais humano e mais bonito.

Oxalá esta experiência possa estimular, também, a reflexão de coordenadores de Programas de Pós-Graduação e de gestores das IES, sobre a ampliação do espaço para a formação pedagógica dos pós-graduandos nos Programas e a institucionalização de iniciativas que visam o desenvolvimento profissional dos docentes em serviço, a fim de melhorar a qualidade de ensino que tanto se almeja.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Contribuições da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 159-190.

ANASTASIOU, Léa C.; ALVES, Leonir Pessate A. **Processos de ensino na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

ARIZA, Fafael Porlán. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. In: OVIEDO, Porfiro Morán. (Compilador). **Docência e investigación en el aula**: una relación imprescindible. México: ESU, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP; Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010. p. 19-34.

DAY, Chistopher. **Pasión por enseñar**: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea, 2011.

FARIAS, Isabel M. S. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

FOSTER, M. A escola e a formação docente: desafios em tempos desacreditados. In: EGGERT, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores: livro 1. Porto Alegre: EDIPUCS, 2008, p. 334-348.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995, p. 93-114.

GRILLO, Marlene. **Estudo de Caso**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, s.d.

[INEP] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da educação superior 2010**. Brasília, 2011.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notassobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28. jan./abr. 2002.

LUCARELLI, Elisa. El assessor pedagógico e la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas. In: LUCARELLI, Elisa et al. **El assessor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires, Paidós, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

MOYA, José Luis Medina. **La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: _____ (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2008, p. 19-76.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Une analyse des représentations sociales de l'affectivité chez des enseignants qui participent au programme de formation en enseignement primaire dans une université publique de l'État de Bahia**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Université de Sherbrooke, Canadá, 2004.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias da docência universitária em programa de pós-graduação em saúde coletiva. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP; Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010. p.147-174.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SANTOS, Bruno Lima Patrício dos. A política da oferta do ensino superior: democratização? **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, mar./ago. 2008.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2008.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Carlos Marcelo. **Las tareas del formador**. Maracena, Granada: Ediciones Aljibe, 2001

Espacios innovadores en la formación de especialistas en el campo de las Ciencias de la Educación: el caso de la Didáctica de Nivel Superior en la Universidad de Buenos Aires

**Elisa Lucarelli
Claudia Finkelstein**

Con la recuperación de la democracia, el campo de las preocupaciones acerca de la enseñanza en la universidad comienza a ocupar un lugar significativo en las instituciones universitarias, a través de la creación y/o consolidación de unidades que, con diferente denominación (asesoría pedagógica, área de educación, grupo de Didáctica) atienden esos problemas (LUCARELLI y OTROS: 2000) así como del desarrollo de equipos de investigación que hacen de los procesos que se dan en el aula su tema de interés. En el campo de la formación de pedagogos en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, la intención de contar con un espacio curricular en el grado destinado al abordaje de esta problemática, tiene una tradición de 27 años y se concreta desde entonces con la in-

clusión de la asignatura Didáctica de Nivel Superior en el Plan de Estudios de Ciencias de la Educación.²³

Algunas precisiones sobre la disciplina

La Didáctica de Nivel Superior se define como un ámbito disciplinar y de prácticas relativos al estudio y la intervención en los procesos de enseñar y aprender que se dan en el aula del nivel. Una conceptualización descriptiva de esta disciplina, a la vez que permite un reconocimiento más preciso de su campo de acción, posibilita, a nuestro entender una profundi-

23 El Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, está estructurado en tres ciclos:

- Ciclo Básico Común (obligatorio para todos los estudiantes de la Universidad, constituido por 6 asignaturas);
- Ciclo de Formación General constituido por 21 unidades curriculares (asignaturas o seminarios), 100 horas (50 créditos obtenidos mediante la participación en trabajos de campo profesional) destinadas al conocimiento de los campos profesionales y 100 horas (50 créditos cumplidos en proyectos de investigación) destinadas a iniciar a los estudiantes en las prácticas de la investigación científica;
- Ciclo de Formación Focalizada compuesto por 4 asignaturas o seminarios. Los estudiantes optan por las orientaciones en Educación Formal, Educación No Formal, Psicopedagogía, Tecnología Educativa, Administración y Planeamiento (todas ellas orientadas hacia los desempeños profesionales), Educación Formal – Profesorado (con esta obtiene el título de profesor); Teoría de la Educación, Educación e Historia, Educación y Política, Educación y Ciencias Sociales, Educación y Psicología, Educación y Filosofía, Didáctica (orientadas a la especialización en un campo disciplinar) 100 horas de trabajo en prácticas profesionales y 100 horas de trabajo en prácticas de investigación en un área electiva. Además se exige la aprobación de dos idiomas extranjeros modernos.

Los graduados de este Plan obtienen el título de Licenciados en Ciencias de la Educación, que a diferencia de lo que ocurre en Brasil no es un título docente, sino habilita para ejercer la profesión fuera del ámbito de la enseñanza.

Los Profesores en Ciencias de la Educación tienen que seguir la Orientación de Educación Formal, cursar obligatoriamente Didáctica de Nivel Superior, entre otras asignaturas, y un espacio curricular para la observación y práctica docente (Residencia). Este título lo habilita para ejercer la docencia en los niveles medio y superior de enseñanza

zación en la comprensión de la complejidad de las prácticas a través de las cuales construye su objeto de estudio.

La Didáctica de Nivel Superior se reconoce, en primer lugar como disciplina específica dentro del campo didáctico, en el sentido de su preocupación por el reconocimiento de *regiones particulares del mundo de la enseñanza*, (CAMILLONI, 2007: 23) propias de la complejidad del nivel al que se refiere. En este sentido es entendida como una didáctica especializada cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula del nivel desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (LUCARELLI, 2001).

En segundo lugar esta Didáctica se identifica como de reciente constitución dentro del propio campo disciplinar, a diferencia de otras didácticas específicas de nivel cuyos orígenes se remontan a siglos atrás. Las primeras investigaciones sobre los procesos de enseñanza que se desarrollan en las aulas universitarias y terciarias no tienen más de medio siglo de realización.

La novedad de la Didáctica de Nivel Superior hace que los sujetos que tienen a este como su campo de acción, además de resolver los desafíos que implica su proceso de conformación disciplinar, tengan que enfrentar en sus ámbitos de desarrollo las polémicas que se generan acerca de la necesidad de su existencia. Junto a hechos concretos y cotidianos que aluden a la negación de una mirada didáctica en estos ámbitos, coexiste la demanda de actividades especializadas que se orienten a contribuir al mejoramiento de la calidad de la oferta educativa del nivel. (LUCARELLI, 2007).

Pero, ¿quiénes son los sujetos que colaboran en la conformación del campo de la Didáctica Universitaria? ¿A partir de qué prácticas se construye conocimiento en esta área?

A nuestro entender este campo se va estructurando a partir de la concreción de un conjunto de prácticas cuya reflexión sistemática genera conocimiento sobre el aula del nivel. Seleccionamos del conjunto de estas prácticas tres: las que desarrollan los docentes disciplinares en sus actividades cotidianas en el aula, esto es las de programación, de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes, y la reflexión que esas prácticas generan; las prácticas de indagación sistemática que sobre estos objetos realizan los investigadores que hacen del aula del nivel su objeto de estudio; y las prácticas de intervención, animación, orientación y apoyo en las acciones del aula que desarrollan los asesores pedagógicos.

Por supuesto que estas prácticas frecuentemente se entrelazan, se acercan y diferencian; el profesor universitario, especialista disciplinar, también integra a equipos de investigación didáctica o puede él mismo autónomamente hacerlo; otro tanto puede decirse del asesor pedagógico, quien junto a las prácticas antes mencionadas también encara el desarrollo de proyectos de investigación sobre problemáticas que se le imponen desde su cotidianeidad.

Pensar la Didáctica del Nivel Superior desde esta perspectiva, significa entenderla como campo disciplinar en construcción, que se va configurando lentamente, recortándose de esas prácticas y reconociéndose en ellas con características propias, a través del hacer y de la reflexión sistemática. A su vez el reconocimiento del lugar preeminente que asumen el contenido específico y la profesión en este contexto, hablan de la necesidad de aceptar que este campo en construcción es a la vez generador de la diversidad disciplinar, lo que nos lleva reconocer la existencia de tantas Didácticas específicas como áreas disciplinarias y profesionales se aborden.

El encuadre didáctico y la articulación teoría-práctica

Consecuentemente con lo anterior las prácticas docentes que desarrollamos en el ámbito de la Cátedra de Didáctica de Nivel Superior, se orientan por los principios propios de la Didáctica fundamentada crítica. Uno de ellos es la multidimensionalidad, esto es, el reconocimiento de los procesos de enseñar y aprender en función de la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos, políticos en la producción de los procesos. Junto a la multidimensionalidad, la contextualización de las acciones en cuanto a la institución educativa y a la sociedad en que se desarrollan, a los sujetos que las realizan y el contenido, se constituye en el segundo pilar donde se asienta esta perspectiva de la Didáctica.

Pero es, a nuestro criterio la articulación de teoría y práctica el eje central en la construcción de una Didáctica superadora de la visión instrumentalista del enseñar y el aprender en la universidad en un doble sentido. En un primer sentido el reconocimiento de la articulación de la teoría y la práctica posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con propósitos y fundamentos, permitiendo incorporarla a procesos de reflexión que puedan, a su vez, conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos acerca de esos procesos. Esta función *reflexiva* alude a la posibilidad que tiene la Didáctica de mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, en el significado que reconoce CONTRERAS DOMINGO (1994:18) cuando afirma que “...la Didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares”. Desde esta mirada la función explicativa le permite a la Didáctica comprender la práctica real de la enseñanza, dar cuenta de su naturaleza, sus determinantes, sus limitaciones. A su vez, dado que se entiende a la enseñanza como una práctica social orientada a la realización de valores, la

comprensión de este proceso se articula con su posibilidad de generar nuevas propuestas. Se trata de “comprender para proponer”, concretándose así la otra función atribuida a esta disciplina, la función *proyectiva*, la función de *intervención* en la realidad del aula para orientarse en la realización de una enseñanza acorde con las finalidades educativas.

He aquí teoría y práctica en la configuración de la disciplina. En este encuadre la participación de los “prácticos” es reconocida como parte de las condiciones que definen a esta perspectiva en educación. Así señalan CARR Y KEMMIS (1988: 162): *“...la ciencia social crítica depende de los significados y de las interpretaciones de los participantes: las proposiciones de los teoremas críticos deben estar fundamentados en el lenguaje y en la experiencia de una comunidad autorreflexiva... la ciencia social crítica utiliza el método crítico para identificar y exponer aquellos aspectos del orden social que no pueden ser controlados por los participantes y que frustran el cambio racional...la ciencia social crítica es práctica, ya que su orientación consiste en ayudar a los prácticos para que ellos se informen a sí mismos acerca de las acciones que necesitan emprender para superar sus problemas y eliminar sus frustraciones”*.

En un segundo sentido la articulación teoría-práctica se inscribe en la dimensión estratégica de la disciplina, en sus formas de intervención para definir las modalidades con que un docente estructura sus acciones para la enseñanza de manera tal que busca las mejores definiciones para desarrollar los procesos del aula (*“búsqueda de la eficiencia con respeto a las condiciones reales”*, en palabras de VERA MARÍA CANDAU, 1988:17). Con esta intencionalidad es que afirmamos que la articulación teoría-práctica atraviesa todos los componentes de la situación didáctica, así como los relativos a la formación de los sujetos involucrados en la misma. Desde este entendimiento la articulación se fundamenta en una perspectiva epistemológica dialéctica, opuesta a la perspectiva aplicacionista propia del po-

sitivismo; desde ese lugar teoría y práctica se sintetizan en la praxis, como modo específico de conocer del hombre, a partir de lo cual se abren espacios para trasladar al contexto didáctico esos principios. Los aportes de Donald Schön (1992) en la construcción de lo que él denomina una “nueva epistemología de la práctica”, referida a los procesos de formación de profesionales en las competencias de específicas de la profesión se orientan en esta perspectiva dialéctica del conocimiento, al resaltar la posibilidad de *pensar en lo que se hace mientras se está haciendo*, tal como lo realizan los que ejercen una profesión en la resolución de situaciones cotidianas en su actividad específica, en las que la incertidumbre y el conflicto deben ser encarados sin pretender aislarse de esa situación o detener el proceso tal cual se produce.

Esta perspectiva de entender la articulación teoría-práctica en una dimensión dialéctica permite, a la vez, comprender cómo esa articulación opera como un principio sinérgico de las experiencias innovadoras que se dan en las aulas universitarias. El quiebre de la secuencia aplicacionista en la enseñanza posibilita el desarrollo de formas metodológicas alternativas, que, centradas en procesos constructivos de aprendizaje y en desarrollos de prácticas profesionales alrededor de problemas, producen rupturas con las situaciones didácticas rutinarias.

Consecuente con esta posición, la Didáctica Específica que toma como objeto de análisis e intervención a los procesos de enseñar y aprender que se producen en el aula del nivel superior, hace de la articulación teoría-práctica orientada hacia la formación en una profesión, uno de sus principios fundantes.

En esta perspectiva reconocemos que los componentes didácticos, interrelacionados en la situación áulica, expresan distintas formas de manifestar cómo se relacionan los momentos teóricos y prácticos que se suceden

y alternan en la enseñanza, definiendo así distintas propuestas de aprendizaje para los alumnos. Se pueden reconocer así las variadas *sintaxis* (en el sentido que le da EISNER, 1994), las cuales asumen las formas estratégicas de enseñanza y las actividades que desarrollan los estudiantes, es decir la modalidad de cómo se da el ordenamiento de las formas que asume la relación teoría-práctica dentro de un conjunto de los componentes de la situación didáctica. Según el grado de generalidad que asumen estas formas se hace referencia distintos niveles de concreción de las mismas , reconociendo como primer nivel a *modalidades o vías principales*, que , a su vez , hacen referencia a dos *formas sintácticas* de manifestación de la articulación teoría-práctica, como proceso general y genuino de aprendizaje, y como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional. (LUCARELLI, 2005).

Formación y enseñanza en el desarrollo de la cátedra de Didáctica de Nivel superior

El análisis de la formación de los futuros graduados en Ciencias de la Educación en las diversas prácticas profesionales se presenta como un verdadero desafío para quienes trabajamos tomando a la universidad como objeto de reflexión y de investigación. Las prácticas profesionales son producto de determinaciones sociales e institucionales que van conformando formas compartidas de interpretar la realidad profesional, constituyendo conocimientos específicos y valoraciones y normativas.

Esta construcción del “nosotros” se produce en la medida que se pueden asimilar los mitos, valores e ideas del grupo profesional de pertenencia de modo de estructurar una instancia psíquica grupal que se con-

vierte en un espacio de intercambio y de convergencia de fantasías (ABRAHAM, A. 1994).

Se construye el nosotros a través de mecanismos de identificación²⁴ con el grupo profesional de referencia.

La contribución a la formación de nuestros futuros graduados desde esta perspectiva, por ende implica una mirada de la Didáctica que pretende superar la visión instrumentalista del enseñar y el aprender, ya que posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con propósitos y fundamentos, permitiendo someterla a procesos de reflexión que pueden, a su vez, conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos. (LUCARELLI, 2005).

En el contexto actual, la formación de profesionales no puede centrarse exclusivamente en el desarrollo de habilidades estrictamente cognitivas vinculadas al dominio exclusivo de un campo de conocimiento. El nuevo escenario de la formación universitaria requiere garantizar que el futuro egresado haya adquirido también cualificaciones ligadas a habilidades de carácter social referidas a la convivencia y al trabajo con otros. Esto supone centrar la formación en la adquisición de cualificaciones dirigidas al saber, al saber técnico – práctico (saber hacer) y fundamentalmente al saber estar, es decir, aquellas cualificaciones específicas que permiten a un profesional ejercer su trabajo en un contexto social e interpersonal. Des este modo, se enfatiza la formación universitaria *“que necesariamente debe ser entendida en términos de formación intelectual crítica, creativa, emancipadora y transformadora”*. (BLANCO BLANCO, A. 2008:57)

24 Tomamos el tercer tipo de identificación que hace Freud en Psicología de las masas y análisis del yo en donde señala que el sujeto puede, en ausencia de toda cateáxis sexual, identificarse con el otro en la medida en que tiene un elemento o algún rasgo en común, en tanto objetos parciales.

Desde esta perspectiva, creemos pertinente incluir la conceptualización que realiza Beillerot (1996) referida al concepto de saber. Lo define como aquello que para el sujeto es adquirido, construido y elaborado como resultado de una experiencia. Se requiere alguna actividad de aprendizaje. El saber se actualiza en situaciones y prácticas. Todo saber es individual y se inscribe en la historia psíquica individual y es a la vez social. Se opone a la idea de saber como acumulación. Sólo hay saber si hay trabajo, no es en sí mismo un potencial ni una disponibilidad, tiene lugar en la realización.

El saber - hacer es una posibilidad de modificar una parte de lo real acorde a una intención manifiesta. Está, por ende, conectado con lo individual. El saber-ser, relacionado con la posibilidad de realizar un retorno sobre sí mismo (FILLOUX, 1996), implica un camino de análisis y reflexión personal. El saber se liga entonces al poder, al actuar y al hacer.

Beillerot plantea que en la sociedad siempre los saberes se plantean como diversos, múltiples pero, por sobre todo, como rivales. Están organizados en jerarquías que representan las jerarquías sociales de quienes los tienen y los ponen en práctica. Forman parte y contribuyen a los conflictos. Dan cuenta de relaciones de dominación en la medida que suponen intentos de imposición por parte de quienes ejercen posiciones dominantes a otros que lógicamente, se resisten. La consagración de su legitimidad se traslada, en parte, a las instituciones. Acceder a saberes es acceder a ciertos grupos sociales. El saber, entonces, instituye una relación de poder.

Mosconi (1998: 132) señala al respecto: *“La accesión al saber común, más que convertir al individuo en un miembro de una comunidad de saber, lo convierte en un eslabón de una jerarquía de posiciones de saberes. Lo que el individuo aprende en su relación con el objeto común “saber” es también una relación social, una relación con el saber que es una determinada posición en una jerarquía de los saberes sociales”*.

Esta autora plantea que el saber es un objeto distinto al sujeto, al tiempo que es parte inseparable de él. Esto significa que apropiarse de un nuevo saber supone acceder a un objeto externo al sujeto. Esta apropiación es una recreación del saber por parte del sujeto. Aprender un saber es transformarlo en un objeto interno. Los saberes son mediadores entre la realidad psíquica interna y la realidad externa compartida y marcan el tránsito de la subjetividad a la objetividad. Crea un vínculo entre pasado y futuro.

Ferry (1997) realiza una caracterización del saber determinando grados en el avance de la teorización.

El primer nivel es el de la práctica o el del hacer. No se requiere la toma de distancia respecto a la propia práctica. Se trata de una producción empírica basado en gestos, conductas para producir y reproducir objetos.

El segundo nivel, es para este autor, el primer grado de un saber. Lo describe como un nivel que va más allá del simple hacer y que produce un discurso sobre este hacer; es un discurso empírico a modo de aplicación de recetas que ya han dado buen resultado en otras ocasiones. Se nota un distanciamiento sobre el hacer concreto en la medida que puede hablarse de él. Es el nivel de lo técnico y puede tratarse de saberes muy elaborados. Este nivel permite responder a la pregunta “cómo hacer”.

El tercer nivel, es el praxiológico en donde la pregunta es qué hacer y para qué hacer. Este nivel refiere a la praxis, es decir, llevar a cabo operaciones en un contexto determinado, que suponen el análisis y la toma de decisiones. Es aquí donde puede hablarse de teoría.

Plantea un cuarto nivel, el científico y sus preguntas clave son: ¿qué sucede con los sistemas a los que pertenecemos cuando se desarrollan acciones? ¿cuáles son las estructuras de los sistemas en cuestión? ¿cuáles los procesos que se desarrollan en ese campo de acción?. Supone situarse en el

plano del conocimiento para avanzar en él. Este nivel implica la problemática de la investigación. Al estar liberado de la preocupación de las acciones no es posible ubicarlo inmediatamente después del anterior. El compromiso entre práctica y acción es de otra naturaleza, es la práctica de la teoría. Al ser una práctica intelectual, es una práctica de actividades lógicas, es racional.

Ahora bien, **cómo formamos a nuestros estudiantes en estos saberes?** G. Ferry (1997) diferencia formación de enseñanza y aprendizaje, aunque señala que éstos pueden ser sus bases. Formarse es adquirir una forma para reflexionar, para actuar. La formación es en sí un desarrollo personal que supone adquirir formas para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión. Es la dinámica de un desarrollo personal. Siguiendo esta línea de pensamiento podemos afirmar que nadie puede formar a otro, la formación no se recibe. Cada uno se forma a sí mismo, cada quién encuentra su forma pero sólo por mediación. Hay diversos mediadores: formadores (mediadores humanos), dispositivos, información, etc. que operan como facilitadores, posibilitando la formación.

En este sentido, tanto los docentes de nuestra cátedra²⁵ como los dispositivos que diseñamos a tal fin, operamos como mediadores que permiten ir adquiriendo una forma ligada al desempeño específico de un rol profesional que va más allá de la sola adquisición de conocimientos y que se plantean, como objetivo central, la articulación teoría práctica.

Vamos a referirnos a continuación a los **dispositivos** que implementamos para tal fin: el espacio curricular de los teóricos, el de los prácticos, los trabajos de campo y los trabajos de investigación con los estudiantes de Ciencias de la Educación. Los consideramos dispositivos pedagógicos de

25 La cátedra de Didáctica de Nivel Superior está conformada por la Dra. Elisa Lucarelli, Profesora Titular; la Mag. Claudia Finkelstein, Profesora Adjunta; la Lic. Gladys Calvo, Jefa de Trabajos Prácticos y la Dra. Patricia Del Regno, la Lic. Viviana Solberg y el Lic. Walter Viñas, como Ayudantes de Trabajos Prácticos. Cuenta también con un equipo de adscriptas.

formación en tanto tomamos la definición de dispositivo de Souto (1999: 104) *“...como conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, requisitos y condiciones de funcionamiento y operación, etc. que pueden ser pensados como mecanismo automático o como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en que se lo pone en práctica”*.

En su carácter normativo y e intencional se constituyen como una respuesta específica a los problemas del accionar del futuro graduado en un área particular de desempeño. Su intencionalidad está dada en su expreso interés de provocar cambios que se vinculan tanto a la reflexión acerca de los estereotipos sobre el rol del futuro graduado en el nivel superior de enseñanza, las formaciones ideológicas que se expresan como defensas y justifican las acciones, las creencias, etc., como a cambios relacionados con la incorporación de nuevos conocimientos, con el establecimiento de nuevas tramas vinculares entre los miembros participantes de todas las instancias formativas.

Como organizador técnico – desde una lógica compleja y no lineal – son herramientas que permiten develar los múltiples atravesamientos de los posibles roles del futuro licenciado en el nivel superior y su complejidad estructural.

En el **espacio curricular de las clases teóricas** se plantea un dispositivo que combina exposiciones de las Profesoras Titular y Adjunta y la convocatoria a docentes invitados (especialistas de un tema, investigadores, profesionales que cumplen roles particulares del nivel), y trabajos en grupos sobre la base de lecturas previas, análisis de casos, resolución de problemas, producciones individuales a partir de la recuperación de experiencias, entrevistas, simulación en el uso de estrategias. En los últimos años, y teniendo en cuenta el proceso de cambio curricular que se está desarrollando en el

ámbito de nuestro Departamento, se desarrolla una actividad, generalmente en formato metodológico de Taller donde los estudiantes elaboran una producción escrita grupal relacionada con el análisis del Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación. Por otro lado, y con el propósito de ampliar las miradas en torno a la enseñanza en el nivel superior, se incluye en todas las cursadas la asistencia a un evento académico que se desarrolle en el área metropolitana, relativo a la problemática en el nivel; a partir de lo registrado en las sesiones de ese evento los estudiantes elaboran un Informe donde analizan esa información considerando los enfoques y materiales bibliográficos trabajados en el contexto de la cátedra.

En cuanto a la población atendida anualmente, ésta se estructura en dos grupos: estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que están cursando el Ciclo Focalizado de esta Carrera y generalmente se encuentran en su último año, y estudiantes ya graduados como licenciados que están cursando el Profesorado en esa área. En el año 2011, de los 60 estudiantes que cursaron la asignatura 37 estaban cursando el profesorado y los restantes la Licenciatura. Muchos tenían experiencia docente en nivel primario o medio, y una cuarta parte del total trabajaba o había trabajado en el nivel superior

El espacio didáctico curricular del Taller

El Taller como estrategia metodológica organizativa de la enseñanza se caracteriza por el comportamiento activo de sus participantes, en forma individual o colectiva, en un lapso de tiempo no demasiado prolongado, de manera intensiva. Procura la elaboración de un producto tangible y evaluable. Es importante destacar la noción de producción en tanto refiere al

estudiante como productor, no ya desde una postura de dependencia del docente. Es una estrategia basada en la articulación teoría práctica donde se utilizan variados recursos y donde el estudiante es sujeto activo de su propio aprendizaje. El docente es mediador y opera desde un encuadre tutorial. Incluye momentos de trabajo individual y de trabajo grupal. El trabajo individual posibilita la reflexión personal, la confrontación con el propio conocimiento, el análisis de dudas, necesidades e intereses. La tarea individual del alumno forma parte de un proyecto común. Por otra parte, el trabajo de grupo permite a los integrantes aprender a pensar y a actuar junto con otros. El Taller, como lugar de trabajo y aprendizaje, no es un hecho novedoso, y con los años fue incorporándose en distintas áreas.

Este espacio curricular, el Taller de Programación, tiene en el desarrollo de esta asignatura una importancia singular ya que enfrenta al estudiante con una de las prácticas propias del ejercicio del rol docente, la que se desarrolla en el momento preactivo de la enseñanza; a la vez esta es una práctica en torno al aula de nivel superior que cualquier graduado necesita para enfrentar los desafíos de las acciones de supervisión y de asesoría en el nivel.

En este sentido el taller de programación propone a los alumnos “ensayar” un aspecto del rol profesional al considerar que en una programación se ponen en juego decisiones didácticas, que deben ser fundamentadas teóricamente, a partir de un análisis curricular complejo. Permite no sólo el aprendizaje de la dimensión técnica sobre la planificación; desde un encuadre didáctico fundamentado y crítico, aborda a la vez las dimensiones epistemológica (avanza sobre nuestro campo profesional y disciplinar al trabajar sobre los contenidos de la asignatura a programar), y la dimensión política (en el análisis del marco referencial institucional y regional).

Durante el desarrollo de estas clases, que tienen una duración semanal de dos horas, se espera que el estudiante, organizado en parejas o en pequeños grupos, pueda enfrentarse a una práctica de programación asumiendo el rol de un docente de materias pedagógicas en una institución de nivel superior no universitario. Consecuentemente el producto esperado del taller es el Programa de Asignaturas pedagógicas, incluyendo la realización de un marco de referencia, el programa analítico (como resultado del trabajo de los pequeños grupos) y el desarrollo del plan de clases de una unidad didáctica (tarea esta de tipo individual).

La programación, como estrategia de simulación, resulta en una experiencia que articula el mundo académico y el campo laboral, en situación de desempeño protegida.

Las estrategias de simulación son una metodología de formación que propone un “como si” efectivamente se realizara una actividad, que despliega las competencias necesarias para la resolución de un problema. Como intermediaria entre la realidad y el aula, admite un mayor acercamiento a la práctica profesional que los métodos tradicionales, ya que replica una situación problemática de la realidad. Al compenetrarse en la situación y proyectarse como profesional que actúa en la misma, le permite al cursante identificar y diagnosticar problemas; apreciar su relevancia; ordenar, relacionar, interpretar datos significativos, determinar posibles cursos de acción, sus costos y beneficios; promoviendo la capacidad de decidir fundamentando las opciones. La simulación sitúa al alumno en un contexto que imita algún aspecto de la realidad y establece en ese ambiente situaciones similares a las que él deberá enfrentar en su vida profesional, de manera que pueda “experimentar” sin riesgo y extraer conclusiones. Davini (2008) afirma que la simulación acerca al alumno a situaciones y elementos semejantes a la realidad, pero de manera artificial, y es el docente quien la dirige, la organiza y establece sus reglas.

En nuestro caso, resaltamos como valor de la metodología, el hecho de que además de representar un acercamiento al campo profesional de un licenciado o profesor en el campo pedagógico y por ende a su cultura, lenguajes, normas y procedimientos, se constituye en una situación de afirmación o reajuste vocacional, ya que propicia la adquisición de competencias del hacer profesional tanto en los aspectos rutinarios como en aquellos que responden a las zonas indeterminadas de las prácticas, actuando como instancias de socialización profesional. Consecuentemente permite configurar la transición entre la resignificación de la formación recibida como estudiante y la visualización como profesional. (CALVO, G. Y FARANDA, C. 2007)

Las estrategias metodológicas que se asumen en este espacio curricular asumen las características de un taller como un espacio de “producción”, lo que implica que los alumnos “aprenden haciendo”, dando lugar a un proceso dialéctico de articulación teoría-práctica. Como ya se ha señalado, el taller es una metodología que permite la autonomía de los alumnos, sus interacciones, el desarrollo de su creatividad; permite desarrollar tanto contenidos conceptuales, como procedimentales y actitudinales. Por otra parte, el rol docente deja de ser un expositor y pasa a ser un coordinador de la tarea, un guía que motiva y orienta el proceso de trabajo y elaboración de los alumnos.

Como ha señalado Donald Schön (1992) al estudiar las particularidades del taller (por ejemplo en áreas de la arquitectura y el diseño, pero que podríamos derivar también para este espacio de formación docente), dicha instancia formativa brinda las siguientes ventajas: el estudiante descubre – haciendo – qué se espera que él aprenda haciendo. En tal sentido, Schön (1992:86) señala: *“(...) otros le pueden ayudar, pero solamente pueden hacerlo en la medida que él comienza a comprender por sí mismo el proceso que le parece tan misterioso al principio”*.

El docente asume el rol de tutor como profesional más experimentado frente al aprendiz y por tanto guía de su aprendizaje, facilitando la elaboración del conocimiento y de la experiencia, orientándolo a desarrollar las acciones que le posibiliten ir tolerando los márgenes de incertidumbre, el temor y las “lagunas” de conocimiento, la imposibilidad de verbalizar todas las instrucciones y todos los saberes a los que se enfrentará como parte de su tránsito a la asunción de un rol profesional.

Schön señala la paradoja por la cual el estudiante debe “tirarse de cabeza” a la práctica desde el principio, en nuestro caso la de programar, cuando aún no sabe bien como hacerlo, pero es necesario que lo haga para que consiga el tipo de experiencia necesaria que le ayudará a aprender lo que significa la tarea. Así este alumno: (...) *no puede llevar a cabo una opción consciente para afrontar esta zambullida ya que todavía no está en condiciones de captar sus significados más elementales y, sus instructores no pueden comunicárselos hasta que él haya conseguido la experiencia necesaria. Por tanto, no tiene otro remedio que dar el salto sin saber –en realidad, con el fin de descubrir– lo que necesita aprender.* (SCHON; 1992:93)

En nuestro Taller, los docentes asumen este desafío y en consecuencia dan pautas básicas para la realización de la programación, a la vez que disponen las tareas de manera que el estudiante desarrolle su experiencia de aprendizaje en la acción misma. Schön señala que instructor/maestro y alumno/aprendiz deben aceptar esta condición en una especie de acuerdo tácito (“contrato de aprendizaje que no siempre se hace explícito”) de mutua confianza.

El taller requiere un considerable esfuerzo de preparación y trabajo por parte de los profesores y alumnos. Es necesario planificarlo (elaborar un proyecto claro), prever sus objetivos, contenidos, recursos y tiempos. También es importante ir evaluándolo a medida que se va desarrollando y, por supuesto, evaluar el producto final.

Los procesos de formación en taller, como hemos explicado, implican una serie de particularidades en el rol docente, que lo diferencian del dictado de una asignatura de neto corte teórico. Estas estrategias suponen un pasaje de rol docente tradicional a una función tutorial,²⁶ lo que delimita puntos de tensión, en especial en el estructurante didáctico *docente*, que debe comprender, siguiendo a FURLÁN (1979) que el problema metodológico incluye tanto los fundamentos teóricos como el conjunto de técnicas específicas que permiten orientar y organizar el trabajo del Profesor para promover el aprendizaje. El tipo de contenido determina el camino del método. Se trata de superar la enseñanza de un conjunto de materias que responden a la formación de un perfil técnico de un profesional; tendiendo a desarrollar una actividad científico técnica en relación con un determinado objeto de trabajo; concibiendo al estudiante como un productor potencial y no un mero repetidor.

La definición pedagógica de la formación de profesionales, debe plantear como eje central, no solo cómo hacer un buen uso del conocimiento científico, sino a la vez cómo abordar aquellas zonas indeterminadas de la práctica que no se encuadran en las técnicas predeterminadas, lo que Schön denomina la formación para el arte profesional.²⁷

La puesta en duda de saberes previos, surge cuando el marco teórico que trae el estudiante como referente para la acción, y que ha sido incorporado a lo largo de su historia de formación universitaria, no resulta suficiente o pertinente para responder a las demandas de la práctica. Es en

26 Consideramos que el docente en el Taller de Programación asume un rol tutorial en tanto: guía la búsqueda de información y de otras experiencias que refuerzan el aprendizaje; apoya a través del diálogo, la reflexión; proponiendo tareas desafiantes y brindando ayuda para su desarrollo, facilitando el intercambio de ideas, la colaboración, el debate y la escucha activa; otorgando retroalimentación permanente de manera personalizada y al grupo, vinculando el aprendizaje al contexto.

27 Schon define al arte profesional como los tipos de competencias que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas, conflictivas.

este aspecto que se evidencia la resignificación de lo apropiado durante la Carrera, pudiendo realizar insights interesantes al ver en acción modelos teóricos que se creían poco aplicables o inútiles, o por el contrario sentir que “no se sabe nada” por no encontrar autores que den respuesta a lo observado. Ambas posibilidades llevan al estudiante a un proceso de análisis de su propio trayecto de formación, evaluando tanto la enseñanza recibida como el valor de lo aprendido en cada instancia curricular.

El dispositivo de formación planificado asume ciertas características propias de un *practicum reflexivo* (SCHÖN, 1987), esto es, el estudiante aprende haciendo sostenido y apoyado por el grupo de pares, integra el saber con el saber hacer y cuenta con un tutor que lo ayuda en el proceso de reflexión en la acción.

Este último aspecto supone centrar la tarea del Profesor en una modalidad cercana al encuadre clínico de formación, facilitando un aprendizaje basado en el análisis didáctico y la resolución de problemas, desarrollando la experticia profesional, la capacidad de meta – análisis de los propios procesos de formación y la elaboración de la posición de alumno – practicante que lentamente se desprende de su rol de estudiante para comenzar a configurarse como profesional.

Consideramos que esta experiencia formativa contribuye a efectuar una relación teoría-práctica en torno a determinados conceptos y competencias didácticas que se propone enseñar esta asignatura; articula los contenidos del taller con los abordados en el espacio de teórico-práctico y promueve en los alumnos la profundización en la bibliografía didáctica para poder comprender algunos problemas que le presenta la práctica que están realizando. En tal sentido, entendemos que la preocupación didáctica por la “relación teoría-práctica” es una de las claves para lograr la calidad

educativa en el nivel superior, dado que esta articulación en la enseñanza constituye un camino hacia la innovación (LUCARELLI, 2000: 43).

Un acercamiento a la práctica profesional y a la práctica de investigación en espacios curriculares específicos

En el Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se incluyen espacios curriculares de contenido abierto orientados a insertar al estudiante en las características propias de la profesión y de la investigación. Los estudiantes deben desarrollar actividades ligadas al campo profesional de un graduado (trabajo de campo) y acciones de investigación (créditos de investigación) en cada uno de los ciclos propios de la carrera, de manera tal de obtener los créditos exigidos. En el Plan actual de la carrera se establece la exigencia de obtener 50 créditos de trabajo de campo y 50 créditos de trabajo de investigación tanto en el Ciclo de Formación General como en el Ciclo de Formación Focalizada como requisito para obtener la Licenciatura.

Subyace en la inclusión de estos espacios la preocupación por brindar una formación que propicie la articulación teoría – práctica, de manera de dar respuesta a interrogantes vigentes en la problemática universitaria actual: ¿Cómo lograr que los profesionales se encuentren preparados para los desafíos que le impone en la actualidad el desarrollo de su profesión?. ¿Se puede encontrar un equilibrio entre la formación teórica y práctica en la propuesta curriculares?. ¿De qué manera conseguir que la práctica y la incursión en la realidad profesional operen como un eje posibilitador de un encuadre dialéctico de formación a lo largo de la carrera y no como instancias aisladas situadas al final de la carrera?

En búsqueda de acercarse a esas respuestas, las cátedras ofrecen todos los años programaciones destinadas a desarrollar esos espacios curriculares como parte de sus acciones de formación. La cátedra de Didáctica de Nivel Superior incluye regularmente esta posibilidad. En el año 2011 abarcó en la programación del I Cuatrimestre dos Trabajos de Créditos de Campo (*1-Las prácticas en y para el aula de nivel superior: el asesor pedagógico universitario; 2-Instancias de Formación del Docente universitario en la Universidad*) y un Trabajo de Créditos de Investigación (*La evaluación de las prácticas profesionales en la carrera de grado de Odontología*), todos para el Ciclo Focalizado de la Carrera.

Importa señalar qué se pretende en cada caso con ese espacio curricular.

En el caso del *Trabajo de Campo* se trata de favorecer situaciones que permitan a los estudiantes interiorizarse en los posibles roles que podrán desempeñar una vez que se gradúen desde la propia vivencia y que posibiliten tomar contacto con el desempeño de una práctica profesional particular. En Didáctica de Nivel Superior se intenta que el estudiante tenga oportunidades de observar, en contexto real, las diversas prácticas de un graduado en Ciencias de la Educación dentro del campo didáctico en el Nivel Superior, en especial en relación con la *enseñanza*, la *coordinación de áreas curriculares* y la *asesoría pedagógica* en la universidad, así como colaborar en la realización de tareas de esos espacios con la orientación del profesional responsable de los mismos. A la vez se busca que pueda reflexionar a la luz del marco teórico sobre las especificidades de la Didáctica del Nivel y elaborar, en forma individual, una síntesis interpretativa sobre experiencia realizada.

El marco teórico de la estrategia metodológica diseñada para el Trabajo de Campo puede encuadrarse en un modelo de formación centrado en

el análisis (Ferry, 1997) donde el objetivo es desarrollar la capacidad de observar, analizar y actuar en diversas situaciones profesionales, adquiriendo conocimientos, métodos y técnicas, pero a la vez aprender a comprender y a hacer. El modelo de formación centrado en el análisis supone la integración de los saberes, el saber hacer y las experiencias vividas dándoles sentido. Este modelo se fundamenta en lo imprevisible y lo no dominable, ya que el estudiante debe realizar un trabajo sobre sí mismo en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, de desestructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad, jugando un doble rol de actor y de observador; determinando que aprendizajes son necesarios en determinados momentos.

Se trata de estrategias de enseñanza basadas en situaciones reales y no simuladas, las cuales permiten superar la separación entre formación y vida profesional, transformando los límites temporales y espaciales tradicionales de la formación en el centro académico, y a la vez superar la exterioridad de la formación con la realidad profesional, debido a que el objeto no es ya la realidad simbolizada o reconstruida que aporta la enseñanza con estrategias basadas en la simulación.

Los *créditos de investigación*, por su parte se proponen que los estudiantes adquieran y habilidades para transformar en interrogantes científicos los problemas detectados en el ámbito de la acción profesional y el desarrollo del trabajo académico y facilitar el aprendizaje de las herramientas teórico- metodológicas para elaborar e implementar diseños de investigación. En el caso del Trabajo de Créditos de Investigación brindado por nuestra cátedra en 2011, sobre la investigación *La evaluación de las prácticas profesionales en la carrera de grado de Odontología*, se propuso ofrecer al participante oportunidades para tomar contacto con las diversas prácticas de una investigación en el campo didáctico universitario, específicamente en el interés de posibilitar el análisis de las relaciones entre el marco teórico

de la investigación y el encuadre metodológico adoptado; desarrollar habilidades relativas al análisis curricular, entrevistas, observación de clases y registro de observaciones, sistematización, análisis de datos y elaboración de información a partir de ellos; y reflexionar a la luz del marco teórico sobre las especificidades de la Didáctica del Nivel Superior

Contribuyen a la formación de investigadores entendida como *“un quehacer académico que tiene por objetivo el enseñar a investigar ... que es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas. Enseñar a investigar, se ha visto, consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un habitus con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma: ... y 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos”* (SÁNCHEZ PUENTES, 1987:56, 125).

Hasta aquí hemos desarrollado las particularidades que asumen cada uno de los diferentes dispositivos de formación que implementamos en la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. Cada uno de ellos plantea como eje la articulación teoría práctica fundamentada en una perspectiva epistemológica dialéctica, opuesta a la perspectiva aplicacionista. Para la formación en las nuevas cualificaciones profesionales y en los saberes que un graduado de nuestra carrera debe aprehender desde nuestra perspectiva disciplinar hemos diseñado diversos dispositivos de formación que intentan acortar la distancia existente entre la formación académica y la práctica profesional.

Referências

- ABRAHAM, A **El enseñante, su persona y su destino profesional.** Comunicación presentada en la Segunda Bienal de la Educación y de la Formación, París, La Sorbona. Traducción A. Mastache. 1994
- BEILLEROT, J. **La formación de formadores.** Bs. As. Edit. Novedades educativas - U.B.A. 1996
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. Y MOSCONI, N. **Saber y relación con el saber.** Bs. As. Ed. Paidós. 1998
- BLANCHARD LAVILLE, C. **Saber y relación pedagógica.** Bs. As. Edit. Novedades educativas - U.B.A 1996
- BLANCO BLANCO A., MORALES VALLEJO, P. Y TORRE PUENTE J. **La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje.** Barcelona. Edit. Universitaria. Octaedro/ICE-UB. 2008
- BENITO, A Y CRUZ, A. **Nuevas claves para la docencia universitaria.** Madrid. Narcea. 2007
- BOWDEN, J. Y MARTON, F. **La Universidad. Un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.** Madrid. Narcea. 2011
- CALVO, G. Y FARANDA, C. **Didáctica de Nivel Superior: Taller de programación (prácticos).** En: **50 años de la carrera de Ciencias de la Educación.** Bs. As. FFyL-OPFyL. 2007
- CALVO, G. Y DONATO, M. **Los espacios de créditos de investigación.** En: **50 años de la carrera de Ciencias de la Educación.** Bs. As. FFyL-OPFyL. 2007
- CAMILLONI, A. ET AL: **El saber didáctico.** Bs. As. Paidós. 2007
- CANDAU, V. M. (ORGANIZADORA **Rumo a uma nova didáctica.** Petrópolis. Vozes. 1995

CARR, W. Y KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado.** Madrid. Martínez Roca. 1988

DAVINI, M. C. **Métodos de enseñanza.** Bs. As. Santillana. 2008

DE LA TORRE, S. Y BARRIOS RÍOS, O. **Estrategias didácticas innovadoras.** Barcelona, Octaedro. 2000

DEL REGNO; P Y SOLBERG, V. **La articulación teoría-práctica en los Trabajos de Campo.** En: **50 años de la carrera de Ciencias de la Educación.** Bs. As. FFyL-OPFyL. 2007

EISNER, E. **Cognición y currículum. Una visión nueva.** Bs. As. Amor-
rortu editores. 1998

FERRY, G. **El trayecto de la formación. Los enseñantes: entre la teoría y la práctica.** México. Ed. Paidós. 1990

FERRY, G. **Pedagogía de la Formación.** Bs. As Edit. Novedades educativas - UBA. 1999

FILLOUX, J. C. **Intersubjetividad y formación.** Bs. As. Edit. Novedades educativas - UBA. 1999

FINKELSTEIN, C. **La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica.** Bs. As. UBA.OPFYL 2007

FINKELSTEIN, C. Y LUCARELLI, E. **La articulación teoría-práctica en un espacio curricular de formación en la profesión. Congreso de Latinoamericano Educación Superior.** UNSL. 2001

FOLLARI, R. Y SOMS, E.: **La práctica y la formación profesional.** Bs. As. Humanitas.1994.

FREUD, S. **Psicología de las masas y análisis del yo.** Madrid. Edit. Balles-
teros. 1970

FURLÁN, A. ET AL. **Aportaciones a la didáctica del nivel superior.** México. UNAM. 1989

LUCARELLI, E. **La Didáctica de Nivel Superior**. Bs. As. UBA.OPFYL .2001

LUCARELLI, E. **Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad**. Bs. As. UBA.OPFYL. 2005

LUCARELLI, E. **Pedagogía universitaria e innovación**. En DA CUNHA, M. I. (org.): **Reflexões e práticas em Pedagogia universitária**. Campinas. SP. Papirus. 2007

LUCARELLI, E. Y FINKELSTEIN, C. **La articulación teoría práctica como eje de la construcción de la Didáctica de Nivel Superior**. En: **50 años de la carrera de Ciencias de la Educación**. Bs. As. FFyL- OPFyL. 2007

SÁNCHEZ PUENTES, R. **El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH**. En: Cuadernos del CESU, núm. 6, UNAM, México. 1988

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona. Paidós. 1992

SOUTO, M. **Grupos y dispositivos de formación**. Bs. As. Ed. Novedades Educativas. FFyL – UBA. 1999

Sobre organizadores da série

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 lecionando no Departamento de Educação na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC).
ssoares@uneb.br

Dayse Lago de Miranda

Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduação em Letras e em Pedagogia pela UNEB. Professora efetiva da UNEB. Coordenadora Institucional do CAPES/PI-BID/2011. Membro do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores - DUFOP, inscrito no CNPq e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação UNEB/Campus I, Salvador/BA.
dmiranda@uneb.br

Sobre os autores

Ana Paula Morais Carvalho Macedo

Doutora em Educação, na Área de Conhecimento de Organização e Administração Escolar. Professora Adjunta da Universidade do Minho, Escola Superior de Enfermagem.
amacedo@ese.uminho.pt

Avelar Luiz Bastos Mutim

Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Professor Adjunto na Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Departamento de Educação, campus I, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e no Mestrado Profissional Gestão em Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC).
amutim@hotmail.com

Carmen Silvia da Silva Sá

Doutora em Educação pela UnB. Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Campus I.
carsisa@gmail.com

Cláudia Cristina Vieira Carvalho Oliveira Ferreira Augusto

Doutoranda em Ciências da Enfermagem. Licenciatura em Enfermagem. Docente Assistente de 2º triênio de enfermagem na Universidade do Minho – Escola Superior de Enfermagem.
coliveira@ese.uminho.pt

Claudia Finkelstein

Doutoranda da Universidad de Buenos Aires. Docente pesquisadora da Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Argentina. Professora em Ciências da Educação, Especialista e Mestre em Formação de Formadores. Professora Adjunta da cátedra de Didáctica de Nivel Superior da carreira de Ciências da Educação de la Facultad de Filosofía y Letras da UBA.
claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

Elisa Lucarelli

Doutora em Educação (UBA). Profesora titular de Didáctica de Nivel Superior da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidad de Buenos Aires (UBA). Diretora do Programa de pesquisa Estudios sobre el aula universitaria (UBA). Professora de Mestrado e Doutorados em Educación em Universidades argentinas y latinoamericanas. Coordena pela Universidad de Buenos Aires o Projeto de pesquisa conjunto com universidades brasileiras (CAPES-MERCOSUL) Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente.
elisalucarelli@arnet.com.ar

Graziela Giusti Pachane

Doutora e Mestre em Educação pela Unicamp, no GEPES (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior), na área de políticas e sistemas educacionais. Graduada em Letras também pela Unicamp. Professora adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), onde coordenou o Ciclo Comum de Formação dos cursos de Licenciatura e Serviço Social e o Departamento de Educação.
graziela@ielachs.uftm.edu.br

Helena Rafaela Vieira Rosário

Doutora em Estudos da Criança, Especialidade de Saúde Infantil. Docente Convidada Equiparada a Assistente, da Escola Superior de Enfermagem, Universidade do Minho.
rrosario@ese.uminho.pt

Manuel Jiménez Raya

Doutor em Filología Inglesa, na Universidad de Granada. Licenciado en Filosofía y Letras División de Filología, na Universidad de Granada. Graduado em Licenciatura en Filología Inglesa, na Universidad de Granada. Professor Titular do Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, na Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Granada (Espanha).
mjraya@ugr.es

Maria Augusta Martinho Silva

Licenciatura em Enfermagem. Professora Coordenadora da Universidade do Minho - Escola Superior de Enfermagem.
maugusta@ese.uminho.pt

Maria Jucilene Lima Ferreira

Doutoranda em Educação, na Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora de Pesquisa e Prática Pedagógica do Departamento de Educação - DEDC X - Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

juci.ferreira@bol.com.br

Marinalva Lopes Ribeiro

Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke, Canadá e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana e em Pedagogia pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna. Professora Plena da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU).

marinalva_biodanza@hotmail.com



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 lecionando no Departamento de Educação na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Pesquisadora na área de formação de professor, pedagogia universitária e representações sociais. Coordenadora do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de professores (DUFOP).
ssoares@uneb.br

Tatiana do A. Varjão

Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pelo Programa de Pós Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências - Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Exatas e da Terra - campus I.
tvarjao@uneb.br

Formato: 150 x 210 mm
Tipologia: Times New Roman
Papel Miolo: Pólen Soft, 80 g/m²
Papel Capa: Cartão Supremo, 250 g/m²
Impressão: Agosto/2013



Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD



www.eduneh.uneb.br

ISBN 978-85-7887-098-0



9 788578 870980