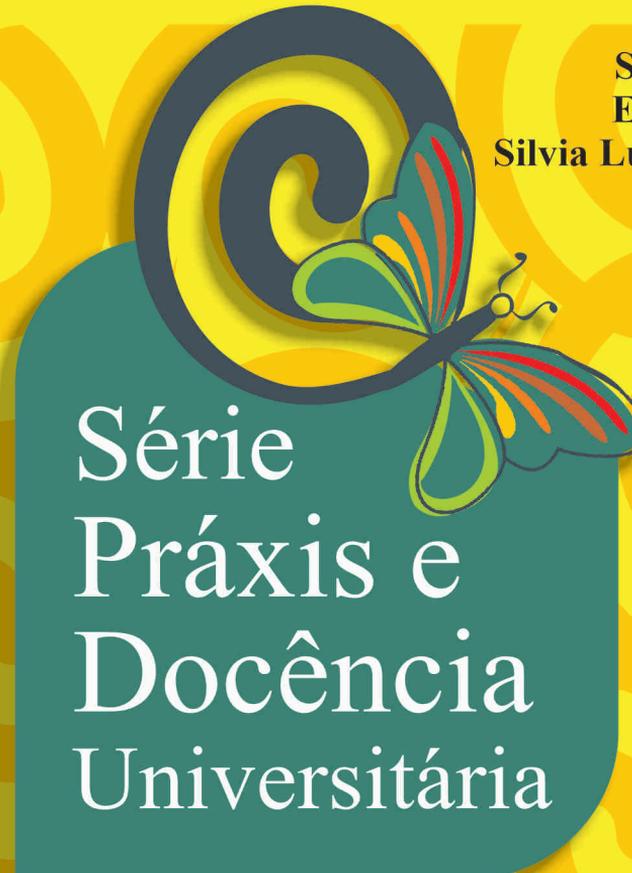


Sandra Regina Soares
Edleusa Nery Garrido
Silvia Luiza Almeida Correia
Organizadoras



Série
Práxis e
Docência
Universitária

**EXPERIÊNCIA EDUCATIVA
NA UNIVERSIDADE**

**desafio para a formação de
profissionais éticos e autônomos**

EdUEB
Editora da Universidade do Estado da Bahia

Volume

5

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Sandra Regina Soares

Pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke (Quebec, Canadá). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Psicologia (UFBA). Professora Titular e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGeduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Diretora da Editora da UNEB (EDUNEB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP/UNEB).
E-mail: ssoares@uneb.br

Edleusa Nery Garrido

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Especialista e Mestre em Saúde Comunitária pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (ISC/UFBA). Graduada em Psicologia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I,

Salvador. Professora Colaboradora do Programa Estudos Interdisciplinares sobre Universidade da UFBA. Membro do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP/UNEB) e do Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA).
E-mail: edleusagarrido@gmail.com

Silvia Luiza Almeida Correia

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGeduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Contabilidade pela Fundação Visconde de Cairu (FVC). Graduada em Ciências Contábeis (UNEB). Professora Assistente da Universidade Federal de Sergipe (UFS, Itabaiana). Técnica Universitária e Membro do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP/UNEB).
E-mail: slacorreia@hotmail.com

**EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA
UNIVERSIDADE**



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho
Reitor

Carla Liane N. dos Santos
Vice-Reitora

Sandra Regina Soares
Diretora da Editora

Conselho Editorial

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

Suplentes

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

Volume 5

Comissão Científica

Sandra Regina Soares
Edleusa Nery Garrido
Silvia Luiza Almeida Correia
Mariana Soledade Barreiro

Pareceristas *ad hoc*

Álvaro Machado
Ana Cláudia Lemos Pacheco
Ana Maria Iorio Dias
Ana Paula Macedo
Ana Urpia
Cipriano Lukesi
Cláudia Cristina V. C. O. F. Augusto
Cláudia Regina Teixeira de Souza
Dayse Lago de Miranda
Denise Vieira da Silva
Édiva de Sousa Martins
Edméa Santos
Fátima Regina Cerqueira L Beraldo
Fernanda Andrade de Freitas Salgado
Graziela Giusti Pachane
Ilma Maria Fernandes Soares

Isa Trigo
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Liege Maria Sitja Fornari
Lynn Alves
Mari Margarete dos Santos Forster
Maria das Graças A. Fidelis Barboza
Maria de Cássia P. Brandão Gonçalves
Miriam Barreto de Almeida Passos
Neilton da Silva
Nerivaldo Alves Araújo
Nilma Margarida de Castro Crusóe
Núbia dos Reis Ramos
Rosemary Lacerda Ramos
Rosemary Lapa de Oliveira
Suiane Costa Ferreira
Virgínia Teles Carneiro

Sandra Regina Soares
Edleusa Nery Garrido
Sílvia Luiza Almeida Correia
Organizadoras

Série Práxis e Docência Universitária
Volume 5

**EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA
UNIVERSIDADE**
**desafio para a formação de profissionais
éticos e autônomos**

EDUNEB
Salvador
2016

© 2016 Autores

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

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil em 2016

Ficha Técnica

Coordenação Editorial

Ricardo Baroud

Normalização e Revisão de Provas

Ricardo Baroud

Coordenação de Design

Sidney Silva

Diagramação e Criação de Capa

Sidney Silva

Revisão de Texto

Eumara Maciel dos Santos

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Fernanda de J. Cerqueira – CRB: 162-5

Experiência educativa na universidade: desafio para a formação de profissionais
éticos e autônomos/ Organizado por Sandra Regina Soares; Edleusa Nery
Garrido; Sílvia Luiza Almeida Correia. – Salvador: EDUNEB, 2016.

329 p.: il. – (Série Práxis e Docência Universitária, v. 5)

ISBN 978-85-7887-316-5

1. Educação - Bahia. 2. Prática de ensino. 3. Professores - Formação. I. Soares,
Sandra Regina. II. Garrido, Edleusa Nery. III. Correia, Sílvia Luiza Almeida.

CDD: 370.98142



Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB

Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula

41150-000 - Salvador - BA

www.eduneb.uneb.br

editora@listas.uneb.br

Tel. +55 71 3117-5342

Esta Editora é filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

APRESENTAÇÃO

**EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA UNIVERSIDADE: desafio
para a formação de profissionais éticos e autônomos** 7

Sandra Regina Soares, Edleusa Nery Garrido e
Sílvia Luiza Almeida Correia

**ENSINO COM PESQUISA: uma experiência na formação
de professores** 25

Marinalva Lopes Ribeiro, Nandyara Souza Santos e
Cleudinete Ferreira dos S Souza

**A ATIVIDADE INVESTIGATIVA COMO ESTRATÉGIA
DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA PROCESSOS
PSICOLÓGICOS BÁSICOS** 63

Edleusa Nery Garrido

**OFICINA PEDAGÓGICA DE LEITURA: entrelaçando
experiências de ensino-aprendizagem de ser leitor e de ser
docente da escola básica** 103

Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso

**A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE
LETRAS VERNÁCULAS** 145

Juliana Santana Moura e Patrícia Ribeiro de Andrade

**A EXPERIÊNCIA DA ESPIRAL DO MOVIMENTO/
CONHECIMENTO COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA EM
UM CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA** 183

Neila Cristina Baldi

**DIÁRIOS DE BORDO E AULA-VERNISSAGE: experiências
estéticas e artísticas na formação inicial de professores de
artes visuais e desenho** 219

Andrea Penteado e Wilson Cardoso Junior

**HACIA UNA FORMACIÓN ÉTICA PROFESIONAL DEL
UNIVERSITARIO A PARTIR DEL DILEMA ÉTICO COMO
HERRAMIENTA DE REFLEXIÓN Y DEBATE** 259

Maria Carmen Lozano Gutiérrez e

Maria Camino Ramón-Llorens

**EXPERIÊNCIA DO VOLUNTARIADO SOCIAL: em busca
da humanização no curso de biomedicina** 291

Luciene Lessa Andrade, Isis Helena de Araújo Vergne e

Rosalina Guedes Donato Santos

SOBRE OS AUTORES 325

APRESENTAÇÃO

EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA UNIVERSIDADE: desafio para a formação de profissionais éticos e autônomos

Sandra Regina Soares

Edleusa Nery Garrido

Silvia Luiza Almeida Correia

A experiência educativa na universidade tem sido objeto de pouca discussão e, especialmente, de pouca concretização no cotidiano da formação dos profissionais, centrada na cognição, no intelecto, mediante a transmissão, em aulas magistrais, de conteúdos dogmatizados, abstratos, fragmentados, que alienam os sujeitos, especialmente, de sua dimensão afetivo-emocional. Uma formação que separa dimensões indissociáveis do ser humano como pensar, sentir e agir, razão e emoção, cognição e afeto, mente e corpo, teoria e prática e, nesse sentido, não investe no desenvolvimento integral do sujeito e do profissional a ser formado.

Comungando com autores como Larrosa Bondía (2002) e Contreras e Pérez de Lara (2013), não entendemos experiência como acumulação de sucessos vividos ao longo da vida, mas como uma forma especial de vivenciar as situações significativas, uma forma que toca, afeta, deixa marcas, produz sentimentos e provoca o sujeito a pensar, a se questionar, a rever suas crenças, representações,

atitudes e valores, portanto, que provoca aprendizagens profundas e transformadoras.

Experiência tampouco se define pela atividade do sujeito que a vivencia, “[...] mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24), na medida em que “[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar para sentir, sentir mais devagar.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Seguramente, os discentes na universidade vivenciam muitas experiências que lhes afetam de forma prazerosa ou desprazerosa. Dentre estas, muitas podem ser consideradas deseducativas, pois contribuem para impedir ou distorcer o seu amadurecimento para futuras experiências. Exemplo disso são aquelas que produzem indiferença, insensibilidade, incapacidade de reação e que limitam a possibilidade do formando vivenciar experiências mais ricas, construtivas e autorais na continuidade do seu processo formativo e na sua atuação futura como profissional (DEWEY, 2011). Ou ainda, aquelas experiências que concorrem estritamente para aumentar a destreza de certas habilidades automáticas, esvaziadas de sentido e, dessa forma, limitam seu poder de julgamento e sua capacidade de agir inteligentemente diante de novas situações. Existem, ainda, experiências que, mesmo intensas e interessantes do ponto de vista formativo, são pontuais, desconectadas, portanto, não cooperam entre si e, contribuem pouco para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, para a reflexão e ressignificação de suas atitudes e, em consequência, para a construção da autonomia intelectual e moral no processo formativo.

Essas experiências deseducativas não são tomadas como conteúdos dessa formação, e nem o ensino é planejado, concebido para provocar sentimentos, sentidos, ressignificações de representações, crenças, atitudes e valores dos formandos. Em síntese, a educação formal, em todos os níveis, inclusive o universitário, não é pensada na perspectiva de se efetivar como experiência formativa para os discentes e para os docentes:

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es na medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2013, p. 24).

Assim, assumir o processo formativo como uma **experiência educativa** implica contemplar, não apenas os conteúdos teóricos e técnicos considerados, em cada momento histórico, como essenciais para a profissionalidade (entendida como um conjunto de saberes, competências, destrezas, atitudes e valores que caracterizam cada profissão) dos diversos profissionais em formação, mas, também, considerar as diferentes situações, percepções e sentimentos que emergem a partir da abordagem dos conteúdos disciplinares e das estratégias pedagógicas pensadas, anteriormente à aula, pelo professor.

Desse modo, o docente reflete e provoca a reflexão, individual e coletiva, dos discentes sobre, por exemplo, o que e como aprendem e o que não aprendem, que fatores concorrem para cada uma dessas situações, que sentimentos e valores reconhecem em cada situação, que conexão estabelecem entre os modos de ensinar, as relações educativas vividas com a identidade profissional objeto da formação. Assim fazendo, o docente coloca em primeiro plano a qualidade das

vivências dos protagonistas, dos espaços e tempos, das relações concretas, a qualidade do descentramento de si para dar oportunidade ao outro de se expressar em sua singularidade.

A docência universitária conduzida com foco na **experiência educativa**, contempla, reflete, valida como conteúdo formativo, numa perspectiva emancipadora, a subjetividade, portanto, sentimentos, razões, perplexidades, surpresas, desequilíbrios cognitivos e atitudinais. Em outros termos,

[...] experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad. (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2013, p. 25).

Adotar a **experiência educativa** como fio condutor da prática docente pressupõe assumir a formação de profissionais como uma prática guiada por valores e finalidades a serem construídos continuamente com seus protagonistas, portanto, esses valores e fins não possuem um significado fixo e externo à ação, adquirem significado na própria ação. Desse modo, uma formação voltada para o desenvolvimento da ética e da autonomia pessoal e profissional não pode ser outra coisa que a vivência de situações nas quais se pratica e vivencia o exercício da ética e da autonomia (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2013).

Isso significa que não se formam atitudes, valores e competências por meio de prescrições, teorizações sobre o dever ser. A teoria tanto pode contribuir para se observar e entrar em contato com o real, o novo, o inesperado das situações e relações, quanto pode ofuscar, servir de empecilho à compreensão mais ampla das novas situações. Essa segunda condição decorre de uma postura dogmática em relação ao conhecimento, mais comprometida com a confirma-

ção de sua veracidade do que com a possibilidade de suspender os pressupostos para aprender a ver de outra forma, do que com a possibilidade de operar as contradições da vida e da experiência. Nessa perspectiva,

La experiencia, en vez de considerarse una manera de acceder al conocimiento, se considero una peligrosa manera de proyectarse, de poner en duda la independencia y neutralidad, es decir, la ausencia de sí, que se considera o parangón de la objetividad. (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2013, p. 61).

A formação de profissionais competentes, éticos e autônomos não pode se traduzir na aplicação de um plano e de estratégias pedagógicas, previamente concebidos. Somente vivenciando na prática as circunstâncias e vicissitudes, refletindo sobre o vivido, construindo saberes próprios, articulando o pensar, o sentir e o agir, em outros termos, a prática, o saber e a experiência, é possível tal formação. A prática, nessa lógica formativa, não é concebida como simples fazer, como aplicação de teorias de outrem, destituídas de sentido, de reflexão e construção pessoal, se aproxima da experiência. Entretanto, para que isto aconteça é fundamental reconhecer-se que, como historicamente a formação está demasiadamente preocupada com a intervenção, ela “[...] *puede olvidarse de que las relaciones educativas son experiencias que suceden, que nos suceden, no sólo acciones que realizamos.*” (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2013, p. 32).

O grande desafio da formação de profissionais é vincular a prática educativa à experiência. Assim, o desejável é que essa prática seja um lugar em que a implicação pessoal, o deixar-se afetar, realize-se, não apenas por acaso, pelo simples fato de seres humanos estarem atuando juntos, mas em decorrência de um projeto intencional,

consciente do docente comprometido com a formação integral dos discentes.

A **Série Práxis e Docência Universitária**, fruto da parceria entre o grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), a Pró-reitoria de Ensino de Graduação da Universidade do Estado da Bahia (PROGRAD) e a Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB), aposta nessa concepção de prática pedagógica afinada com a experiência, com a reflexão e com a construção de saberes, competências, atitudes e valores fundamentais para a formação de profissionais para a contemporaneidade. Nesse sentido, é que anualmente seus organizadores convidam docentes universitários a submeterem, para seleção, narrativas de **experiências educativas** desenvolvidas com o conjunto dos estudantes de componentes curriculares de cursos de graduação ou pós-graduação, destacando aspectos como: contexto e motivações docentes em relação à prática pedagógica desenvolvida; descrição minuciosa das situações vivenciadas, para além das planejadas, incluindo tensões, resistências, implicação dos discentes no processo e as alterações, delas decorrentes, nos planos docentes; reflexões teóricas adotadas para ampliar a compreensão da experiência oportunizada.

Uma das dificuldades enfrentadas na produção da **Série Práxis** é que, boa parte dos autores, que enviam textos, não consegue, nesses escritos, ultrapassar a descrição da prática pedagógica planejada, concebida pelo docente, não consegue registrar a trama subjetiva do desenvolvimento da prática, porque isto não faz parte do seu projeto de docência. Muitos desses escritos revelam que o planejamento docente não é assumido como ponto de partida para o diálogo, para a negociação em prol da implicação dos estudantes na busca da melhor forma de aprender. Assim, mesmo que as práticas

pedagógicas planejadas e relatadas tenham elementos que as aproximam de uma prática pedagógica inovadora, entendida por nós como aquelas que, entre outros aspectos, rompem com a centralidade da aula transmissiva, promovem a construção de saberes pelos discentes, não são assumidas pelos autores como **experiência educativa** para os discentes e para os docentes.

Assim, a prática pedagógica, efetivamente inovadora, transmuta-se do concebido para o experienciado, transforma-se na vivência concreta dos discentes, o que permite que ela ganhe sentido para os discentes, no momento em que são propostas em sala de aula e durante seu desenvolvimento, mediante negociação permanente, incorporando alterações que possibilitam o engajamento, a construção, a reflexão, a autonomia intelectual e moral dos discentes.

As práticas pedagógicas relatadas neste volume da **Série Práxis**, partindo de diferentes perspectivas e situando-se em áreas diversas de formação profissional têm como elo entre si a preocupação em tocar na subjetividade dos discentes, com vistas ao desenvolvimento de competências cognitivas, atitudes e valores fundamentais para o futuro profissional ético, comprometido socialmente e autônomo intelectual e moralmente. Algumas das práticas pedagógicas descritas investem em temáticas como ensino com pesquisa, metacognição, interdisciplinaridade, relação dialógica entre teoria e prática profissional, dentre outras, buscando sempre, de alguma forma, traduzir-se em experiências, rompendo com a lógica de um ensino centrado nos conteúdos, atribuindo um papel protagonista aos discentes na sua formação, valorizando a vivência e incorporando as subjetividades na construção de um modo diferente de pensar, sentir e fazer o processo de ensino-aprendizagem.

Os dois primeiros textos caminham nessa direção, tomando a pesquisa como uma estratégia pedagógica capaz de implicar, motivar os estudantes para aprenderem a investigar, a pensar, a relacionar e a refletir sobre seu próprio processo formativo. Assim, no primeiro deles, 'Ensino com pesquisa: uma experiência na formação de professores', as autoras Marinalva Lopes Ribeiro, Nandyara Souza Santos e Cleudinéte Ferreira Souza defendem que ensino com pesquisa é uma estratégia que rompe com o paradigma de ensino tradicional, reprodutivista, centrado no professor e no conteúdo. Partindo desse pressuposto, as autoras desenvolveram uma experiência em que os discentes foram desafiados a conviverem num ambiente que gerasse a dúvida, que os inquietasse nas suas dificuldades cognitivas e suas representações de ensino e de aprendizagem. A experiência, baseada no paradigma de ensino emergente, foi realizada pelas autoras, a primeira professora do componente curricular Didática, do curso de Pedagogia em uma universidade baiana e, as duas outras, estudantes de Mestrado, vivenciando a experiência do estágio de docência. Apesar das dificuldades e resistências, tanto por parte das escolas públicas, quanto dos próprios licenciandos, resultados importantes foram alcançados dentre os quais se destacaram o desenvolvimento de competências cognitivas, a autonomia dos sujeitos, o exercício do trabalho em grupos, o compromisso político com a escola pública, a reflexão sobre a prática, a articulação entre a teoria e a prática e o desenvolvimento profissional, tanto da equipe de professoras quanto dos estudantes em formação para o exercício da docência na Escola Básica.

O segundo texto, que também relata uma **experiência educativa** a partir da prática pedagógica inovadora envolvendo a pesquisa, realizada no curso de Psicologia de uma universidade pública do estado da Bahia, cujo título é 'A atividade investigativa como estratégia de

aprendizagem na disciplina processos psicológicos básicos, de autoria de Edleusa Nery Garrido, o estudante é considerado como protagonista do processo de aprender. Tal experiência valorizou a sua curiosidade, estimulou o desenvolvimento de sua autonomia e o convocou à reflexão crítica sobre o conhecimento científico e sobre a realidade. Foram intercalados os conteúdos previstos na ementa com a pesquisa sobre temáticas relacionadas a esses conteúdos, mas de livre interesse dos estudantes. As turmas se organizaram em equipes e, para fins de acompanhamento, foram reservados encontros para esclarecimento de dúvidas e orientação quanto aos aspectos metodológicos envolvendo as tarefas. Os trabalhos concretizados tinham temáticas diversas relacionadas à disciplina e os discentes avaliaram a atividade positivamente, destacando o exercício da pesquisa e a possibilidade de agregar ao componente, reflexões sobre questões atuais pertinentes à Psicologia. A experiência favoreceu o estreitamento entre teoria e prática, o diálogo dos estudantes com a bibliografia recomendada e complementar; domínio crescente das tarefas e aprimoramento na redação de trabalhos acadêmicos. A experiência facilitou aos estudantes a oportunidade de aprender construindo conhecimento de forma coletiva, ao invés de memorizar conteúdos; aprender refletindo, indagando, confrontando o saber com a realidade explorada, o que contribuiu para uma aprendizagem mais efetiva. Já para a docente, o lugar assumido na atividade investigativa possibilitou desconstruir o arraigado modelo de ensino transmissivo, além de atuar como mediadora do processo de aprendizagem dos estudantes no acatamento de escolhas e acompanhamento de tarefas, facilitando o desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais; um investimento na formação dos estudantes para os desafios que o exercício da profissão exige, de forma crítica e comprometida.

A prática inovadora descrita no texto ‘Oficina pedagógica de leitura: entrelaçando experiências de ensino-aprendizagem de ser leitor e de ser docente da escola básica’, de autoria de Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso, configurou-se como uma **experiência educativa** que assumiu o princípio crítico-colaborativo como elemento articulador de interconexões entre teoria e prática, promovendo a escuta sensível e a valorização dos estudantes. O texto relata uma **experiência educativa** desenvolvida a partir da imersão dos licenciandos no contexto da escola básica, por meio de ações extensionistas, integradas à pesquisa e ao ensino no componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. A experiência, pautada na perspectiva da prática pedagógica colaborativa, reflexiva e inventiva, visou promover reflexões e ações referentes ao processo de construção do leitor, além de fomentar práticas de leitura e escrita nas escolas públicas municipais como também em espaços alternativos da comunidade, através de oficinas pedagógicas elaboradas pelos estudantes do Curso de Pedagogia. A proposta da docente formulada aos docentes partiu da constatação de que grande número de licenciandos não tinha, até o momento da sua formação, contato com a realidade das escolas de educação básica, carecendo de maior proximidade com as vivências pedagógicas, sobretudo em relação às práticas de ensino da leitura junto a crianças. Assim, a aproximação entre Universidade e comunidade garantiu oportunidades para que os licenciandos de Pedagogia pudessem construir conhecimentos em redes colaborativas e solidárias, desenvolver o compromisso social com a escola de educação básica, que foi transformada em cenário de atividades lúdicas e oficinas pedagógicas de leitura. Os licenciandos, embasados na pesquisa efetivada e nos conhecimentos construídos no contexto formativo acadê-

mico, elaboraram os projetos das oficinas pedagógicas e realizaram as atividades, promovendo assim uma parceria entre a UNEB e a comunidade, favorecendo a construção solidária de conhecimentos e formação “em atos” dos graduandos, dos docentes da escola envolvida e da docente universitária. Tais experiências e os sentimentos que elas desencadearam foram objetos de reflexão na sala de aula da universidade.

A perspectiva interdisciplinar, que rompe com a visão cartesiana e mecanicista de ensino, possibilita uma relação dialógica entre teoria e prática e contribui para uma formação mais crítica, criativa e socialmente responsável, foi o foco da **experiência educativa** relatada no texto ‘A prática interdisciplinar no curso de Letras Vernáculas’, das autoras Juliana Santana Moura e Patrícia Ribeiro de Andrade, professoras, respectivamente, das áreas de Pedagogia e de Letras, realizada no componente curricular Prática Pedagógica II, do curso de licenciatura referido, de uma universidade pública da Bahia, que se associa à preocupação de tocar na subjetividade dos discentes, com vistas ao desenvolvimento de competências cognitivas. A experiência visou possibilitar aos estudantes a construção de um conhecimento realmente significativo sobre cada um dos eixos do ensino e aprendizado de língua materna (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística), sustentada pela transposição didática dos campos da denominada linguística funcionalista, tendo como embasamento essencial a teoria da linguagem de Bakhtin e de perspectivas do campo da Pedagogia. Partiu do entendimento de que os cursos de Letras, na atualidade, devem buscar caminhos que lhes possibilitem dialogar, de modo eficaz, com as concepções de língua e de ensino que contemplam o estudo da linguagem de forma contextualizada, vinculada à atividade humana e com amparo de uma pedagogia sócio interacio-

nista. A experiência possibilitou aos discentes o aprimoramento de competências como organização, preparação, compromisso, escuta ativa, adaptação a situações para enfrentamento e superação de obstáculos, socialização de dúvidas, dificuldades e reflexões. Propiciou também o desenvolvimento de valores como: compromisso, colaboração, proatividade, responsabilidade, respeito à diferença e a diversidade, tolerância e perseverança.

Compreendendo que é possível formar os estudantes com posturas sensível, estética e criativa, os dois textos que se seguem trabalham o Diário de Bordo como uma forma de retroalimentar a reflexão sobre a prática, através da construção de uma experiência de si, de natureza meta-cognitiva que considera as subjetividades como elemento fundante de uma nova racionalidade reflexiva, capaz de ultrapassar os limites de uma prática circunscrita nos pressupostos da racionalidade científica. A construção do Diário fornece ao autor um guia de reflexão sobre a prática, que concorre para a tomada de consciência sobre seu processo de evolução e sobre seus pressupostos (PORLÁN; MARTÍN, 1997), ou seja, “[...] uma memória para si próprio ou para os outros, de um pensamento que se forma no cotidiano na sucessão de observações e de reflexões” (SOLDATI, 2005, p. 15). A escrita do relato dos acontecimentos suscita a reflexão sobre o ato educativo através do diálogo consigo mesmo, com sua ação e com os pares, o que possibilita ressignificar a experiência vivida e construir aprendizagens significativas.

Essa perspectiva de conexão consigo mesmo e de ressignificação de atitudes, crenças e valores oportunizada pela construção do Diário foi vivenciada por estudantes do componente curricular Técnica do Corpo II do Curso de Licenciatura em Dança de uma universidade pública da Bahia, conforme relata o texto ‘A experiência

da espiral do movimento/conhecimento como estratégia educativa em um curso de licenciatura em dança, de autoria de Neila Cristina Baldi, a partir da prática pedagógica denominada “Espiral do movimento/conhecimento”. Conforme a autora, tal prática, desenvolvida por ela nos últimos 20 anos, em espaços informais, modificada e ampliada no âmbito do ensino superior, fundamenta-se nas espirais bases do corpo e do movimento, de Marie-Madeleine Béziers e Suzanne Piret e de Rudolf Laban e na espiral proposta pela epistemologia genética e pelo construtivismo pós-piagetiano. Tal síntese metodológica oportuniza a **experiência educativa** mediante os eixos (re)conhecer, (re)significar, conceituar e explorar, e através da pesquisa de movimentos e processos de reflexão sobre a ação (diários de bordos e textos reflexivos para cada unidade didática). A prática proposta se contrapõe à maneira como a dança, em seus diversos estilos e técnicas, vem sendo secularmente ensinada, na qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno deve copiar o que lhe é demonstrado, e desafiou os licenciandos de dança a entrarem em conexão com sua própria subjetividade, integrando as dimensões do pensar, sentir e agir, em cada momento da experiência e a desenvolverem sua sensibilidade estética, ética, política como profissional da dança e como docente.

O potencial educativo e transformador do Diário Reflexivo e da autoria artística também foi experienciado por estudantes da disciplina Didática das Artes Visuais e do Desenho e de Estágio no curso de Licenciatura em Artes de uma universidade estadual do Rio de Janeiro, conforme descrito no texto ‘Diários de Bordo e aula-vernissage: experiências estéticas e artísticas na formação inicial de professores de Artes Visuais e Desenho’, produzido por Andrea Penteadó e Wilson Cardoso Junior. Os estudantes foram convidados a

experimentar o lugar de autores/artistas a partir da vivência de um conjunto de ações pedagógicas como o Diário de Bordo, no qual os discentes realizaram registros minuciosos de aspectos subjetivos e estéticos de suas experiências que serviram, ao final do ano, de apoio para a confecção de obras que foram apresentadas em uma aula-vernissage aberta ao público, que serviu também de estratégia de avaliação final do curso. Os autores concluem que o ensino das artes, quando o processo formativo é pensado e conduzido na perspectiva da **experiência educativa**, contribui para o desenvolvimento de uma postura sensível, estética e criativa dos estudantes numa perspectiva intercultural, e da capacidade de convívio com as diferenças e da autonomia e protagonismo na construção de seus saberes.

Os dois últimos textos tratam, especialmente, de **experiências educativas** voltadas para a formação ética de futuros profissionais. Consistem em relatos de experiências pedagógicas que visaram promover a reflexão de si, o desenvolvimento de atitudes e valores. O primeiro deles, *‘Hacia una formación ética profesional del universitario a partir del dilema ético como herramienta de reflexión y debate’*, das autoras Maria Carmen Lozano Gutiérrez e Maria Camino Ramón-Llorens, relata o desenvolvimento da prática pedagógica, no componente curricular Matemática de Operações Financeiras do curso de graduação em Administração e Gestão (Direção) de empresa na Universidad Politécnica de Cartagena, Espanha. As autoras advogam a importância da formação ética dos profissionais, articulando o conhecimento e o enfrentamento e a reflexão sobre dilemas éticos da prática profissional contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da capacidade de lidar e aplicar o conhecimento à realidade, da sensibilidade e disposição para enfrentar o mundo do trabalho em favor dos interesses da comunidade. A formação ética profissional

proposta pelas autoras não promoveu o estudo teórico sobre ética, mas a vivência e a reflexão da ética na prática profissional. Conforme defendem, a questão ética é uma das principais bases para a atuação de um profissional orientado para a carreira ou departamentos financeiros das empresas. Para tanto, partem do estudo de conteúdos sobre operações financeiras e bancárias, considerado como um pilar fundamental na formação dos futuros profissionais, principalmente para aqueles que forem atuar em bancos ou em instituições financeiras, assumindo como princípio a necessidade da formação de um profissional que atue de forma ética no mercado, contribuindo para a construção de valores sociais que buscam o bem de seus concidadãos, por isso é especialmente importante imprimir nos estudantes um senso de ética profissional de modo que, no futuro, os nossos bancos e corporações sejam mais éticos.

A perspectiva das autoras, ao nosso ver, coloca em relevo a necessidade de a universidade não se render às pressões do mercado, e de afirmar o sentido social como uma instituição voltada ao enriquecimento intelectual, moral e material da sociedade. Assim fazendo, essa instituição e seus docentes assumem o compromisso com a formação das pessoas e da cidadania, o que exige um

[...] incremento ético a contrapor-se às assimetrias geradas nas esferas econômicas, sociais e culturais; [...] que devem ser priorizados o espaço público e os processos de autonomia e vitalização das relações interpessoais, em vez da auto-referenciação mercantilista. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 171).

A formação de profissionais éticos, comprometidos socialmente e autônomos, na área de saúde, precisa estar pautada em princípios de humanização, o que pressupõe a vivência e a reflexão

pelos estudantes de situações desafiadoras nessa perspectiva, como a descrita no texto 'Experiência do voluntariado social: em busca da humanização no curso de Biomedicina', de autoria de Luciene Lessa Andrade, Isis Helena de Araújo Vergne e Rosalina Guedes Donato Santos. A prática pedagógica, promovida no componente curricular Estágio Supervisionado I do curso de Graduação em Biomedicina, de uma Instituição de Ensino Superior privada da cidade de Salvador, Bahia, buscou despertar valores e construir competências éticas e relacionais através de atividades envolvendo o voluntariado social. Os conceitos fundamentais que sustentaram a prática foram: experiência; voluntariado social e humanização, envolvendo noções trazidas pela Política Nacional de Humanização (PNH) e pela política da atenção e da Gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) do Ministério de Saúde Brasileiro, que reforça, revisita e amplia os princípios do SUS. A experiência envolveu, de forma colaborativa, professores e estudantes desde a formulação da proposta até sua avaliação, estimulando o protagonismo discente. Contemplou cinco etapas distintas e consecutivas: inicialmente os estudantes e professores participaram de uma palestra sobre os princípios do SUS e da PNH, promovida pela coordenação do curso, ministrada pelo representante da Secretaria de Saúde do município; em seguida, os estudantes escolheram uma instituição de saúde, que atende a população menos assistida, para, como voluntários, realizar três visitas livres (sem prévio planejamento), nas quais os estudantes acompanharam os internos em suas atividades cotidianas. Ao final, cada um elaborou um relatório individual das atividades desenvolvidas, registrando suas percepções, descobertas e aprendizagens, que foram compartilhadas em rodas de conversa, momento em que, também, avaliaram a experiência do voluntariado social e sua repercussão na sua pessoa e na sua

identidade profissional, sendo unânime a compreensão do impacto da experiência para suas vidas, e da existência de aprendizagens tanto cognitivas quanto relativas a atitudes e valores.

Em síntese, é possível afirmar que as práticas pedagógicas relatadas e as aprendizagens, desequilíbrios cognitivos e atitudinais delas decorrentes, tanto nos discentes, futuros profissionais de áreas diversas, quanto nos docentes promotores, não se configuraram como mera aplicação de planos preconcebidos, sofreram transmutações, adequações engajando de forma protagonista os estudantes. Evidenciaram que a autoridade do docente, comprometido com a formação de profissionais éticos, críticos, comprometidos socialmente, autônomos, não emana de posturas heterônomas, autoritárias, impositivas, que desconsideram as necessidades e potencialidades de cada estudante. Tais práticas revelaram a importância de provocar os estudantes a saírem da trilha batida, de vivenciarem a incerteza e a dúvida, de arriscarem a ultrapassar a separação entre razão e emoção, trazendo para a sala de aula a sua pessoa, seus temores, resistências, inseguranças, que acolhidos com empatia, questionados com respeito, sem julgamento e condenações pelos docentes geraram desequilíbrios, ressignificações, na medida em que, como verdadeiras **experiências educativas**, afetaram os estudantes, deram o que pensar, provocaram novos sentidos de ser e estar no mundo, como enfatizam Contreras e Pérez de Lara (2013).

Coerentemente com a perspectiva da **experiência educativa**, as práticas aqui relatadas não se configuram como receitas, como propostas a serem copiadas, mas como fontes de inspiração e estímulo para que cada docente, em comunhão com os discentes, possa encontrar construir e trilhar verdadeiras experiências, que serão sempre únicas, mas sempre inspiradoras de outras experiências, es-

pecialmente se são compartilhadas. A **Série Práxis e Docência Universitária** estará sempre aberta para acolhê-las e dar-lhes visibilidade. Desejamos boas leituras!

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, Domingo; PÉREZ DE LARA, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, Domingo; PÉREZ DE LARA, Nuria (Org.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2013.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, jan./abr. 2005.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor**. Sevilla: Díada, 1997.

SOLDATI, Myriam. **Capoeira: prevention et mediation educative auprès de jeunes en situation de risque au Brésil**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências da Educação) – Universidade de Genebra, Genebra, 2005.

ENSINO COM PESQUISA: uma experiência na formação de professores

Marinalva Lopes Ribeiro

Nandyara Souza Santos

Cleudinéte Ferreira dos Santos Souza

É necessário, então, que se pense a prática pedagógica na perspectiva de outra episteme, que provoque um ensinar e um aprender indissociados da marca da pesquisa – a *dúvida* – e da marca da extensão – a *leitura da realidade*. (FERNANDES, 1998, p. 100, grifos da autora).

Nos dias fragmentários e confusos em que estamos vivendo, a educação representa “[...] o único bilhete de entrada para o futuro” (LEMA, 2003, p. 180). Assim, para se entrar na chamada “sociedade do conhecimento”, a nossa cultura tem dado ênfase à aquisição e ao processamento de informações cada vez mais rápidas, enquanto a experiência, na perspectiva de Larrosa Bondía (2002, p. 21), como aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, está sendo cada vez mais rara. Ora, todavia, mais do que o acúmulo de informação como mercadoria, muitas vezes sem sentido para a vida, é imperativo que os indivíduos, ao lidar com a complexidade do mundo atual, sejam críticos, capazes de compreender e organizar a diversidade de informações a que têm acesso. Antes, como verdades absolutas, a apresentação das informações ficava a cargo exclusivamente do professor. Aliás, esse profissional tinha que dar provas de

notável ou notório saber ao ser selecionado para a docência na Educação Superior. Mas, o ritmo de produção de informações está cada vez mais célere, fazendo com que elas sejam descartadas e substituídas rapidamente, visto que as verdades não são sustentáveis por muito tempo, mesmo nas ciências chamadas exatas.

Com efeito, quando estudávamos no Ensino Fundamental, na época chamado ginásio, Plutão era um dos principais planetas do nosso sistema solar. Hoje, não passa de um “planeta anão”, o que nos faz pensar: quanto tempo foi perdido para se decorar quais eram os oito planetas principais do sistema solar. E quantos alunos não devem ter repetido o ano letivo, porque esqueceram o nome de um deles! Ora, se os conhecimentos perdem a validade como os medicamentos ou produtos que compramos no supermercado, como selecionar aqueles que seriam relevantes para os discentes aprenderem nos componentes curriculares que ministramos na universidade? Como incentivá-los a dialogar com a incerteza? Como agir diante do excesso de informações sem sentido ao qual os estudantes têm acesso e trazem para a sala de aula universitária? Como fazer com que aprendam a transferir seus conhecimentos para novos contextos, como propõem Pozo e Echeverría (2009)?

Ao tentar responder a tais indagações, demo-nos conta da complexidade da docência, na atualidade, devido a vários fatores, como: precárias condições de trabalho, falta de valorização social da profissão de professor, pouco tempo para planejar e refletir sobre suas ações, além de saber lidar com o grande número e a heterogeneidade das dificuldades com as quais os estudantes, hoje, se deparam. É um público que tem problemas de diferentes naturezas: biológicas, sociais, econômicas, culturais que interferem nas condições em que se processam os estudos; fatores psicológicos e também

de natureza cognitiva, pois cada estudante tem um tempo e modo diferente de aprender, visto que nem todos tiveram acesso igual ao saber acumulado historicamente (BIREAUD, 1995). Dito de outra maneira, o perfil dos estudantes mudou significativamente. Muitos deles apresentam falta de motivação para estudar; encaminham-se prematuramente para uma carreira, cujo projeto profissional e de vida é difícil traçar; abandonam a educação superior depois de insucessos verificados, principalmente, no primeiro ano do curso universitário; não dominam os conhecimentos básicos relevantes para o desenvolvimento das atividades cognitivas mais complexas, como leitura e interpretação de textos.

Nesse sentido, vale destacar que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), como explicita Brito (2008, p. 848), ao medir o progresso dos estudantes,

Buscará verificar as capacidades de: ler e interpretar texto; analisar criticamente as informações, extrair conclusões por indução e/ou dedução; estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; detectar contradições; fazer escolhas valorativas avaliando consequências; questionar a realidade e argumentar coerentemente.

Para as competências, foi estabelecido que no ENADE 2007, no componente de Formação Geral, os estudantes deverão demonstrar competências para projetar ações de intervenção; propor soluções para situações-problema; construir perspectivas integradoras; elaborar sínteses e administrar conflitos.

Mesmo reconhecendo que o objetivo central do referido exame, que era, dentre outros, avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos e o desenvolvimento de

competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação do futuro profissional, venha sendo, a nosso ver, negligenciado, não podemos deixar de afirmar a importância do alcance desses objetivos na formação dos estudantes dos cursos de licenciatura que pretendem ingressar na carreira do magistério. Portanto, é o docente universitário que tem o papel de atender às necessidades formativas dos profissionais que vão atuar na Educação Básica, visualizando a possibilidade de emancipação e de inclusão social.

Destarte, os sistemas educativos, ainda organizados em torno da obediência e da memorização, não formam as novas gerações no intuito de “[...] compreender e transformar responsabilmente as realidades ambientais e sociais, complexas, dinâmicas, interativas, globais” (LEMA, 2003, p. 179). Ora, frente a uma sociedade cambiante e de futuros incertos, é provável que uma prática de ensino organizada de maneira hierárquica, acumulativa e individual traga efeitos diferenciados de uma prática que favoreça a interação, a cooperação entre os indivíduos, a crítica e a intervenção na realidade, contribuindo para a sua transformação. No caso do ensino da graduação, este último modelo de prática poderia contribuir para que a universidade cumpra com sua função social, no que se refere a quebrar o círculo vicioso da falta de compromisso em assumir a responsabilidade no enfrentamento das deficiências dos alunos, que vêm se perpetuando desde a Educação Infantil.

Face a essa situação, lançamos as seguintes questões: como conhecer e transformar essa realidade caracterizada pela racionalidade técnica em uma racionalidade prática? Como dar sentido aos conhecimentos trabalhados no componente Didática, mudando o seu foco dos conhecimentos técnicos para a sua dimensão ética e política? Como desenvolver estratégias em que os estudantes da gra-

duação desenvolvam as habilidades básicas da investigação da prática docente? Como possibilitar a esses sujeitos que desenvolvam, na graduação, uma experiência significativa e reveladora para sua formação profissional? Como fazer com que alguma coisa relacionada à docência lhes aconteça?

Para responder a esses questionamentos, optamos por desenvolver a estratégia de ensino com pesquisa no componente curricular Didática, reiteradas vezes, no Curso de Pedagogia e de Letras da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A experiência que inspirou a escrita deste texto teve uma particularidade: foi concebida e realizada com a participação de duas colegas, que na época, eram estudantes do Mestrado em Educação, durante o Estágio Docência, no primeiro semestre de 2014.

A escolha pela prática orientada pela e para a investigação se deu por diversas razões. Entendemos que tal estratégia: a) possibilita o desenvolvimento de atitudes e hábitos próprios da pesquisa sobre o ensino e o contexto de trabalho, no qual o estudante, futuro profissional irá inserir-se; b) permite modificar a imagem profissional de si mesmo; c) possibilita transformar concepções e contextos de trabalhos fixos e imutáveis, tornando os futuros professores construtores ativos dos conhecimentos e corresponsáveis pela sua formação; d) desenvolve a criticidade e a criatividade em relação aos processos curriculares e políticos traçados para a educação e o ensino-aprendizagem; e) a prática é um fator mais formador e mais revelador do que a teoria.

Mais adiante, vamos explicitar o percurso dessa experiência. Antes, vamos analisar o conceito de ensino com pesquisa.

O ENSINO COM PESQUISA

Do ponto de vista epistemológico, o ensino com pesquisa fundamenta-se na aprendizagem ativa, a qual requer dos estudantes uma atividade cognitiva mais complexa e difícil de alcançar, mas que produz, em contrapartida, uma aprendizagem mais duradoura e transferível a novas situações (POZO; ECHEVERRÍA, 2009). Possibilita dar certo grau de autonomia aos estudantes e implicar-lhes na busca de respostas para questões da realidade que merecem ser indagadas e estudadas, a partir da construção de objetivos, da construção de um quadro teórico, da seleção da metodologia mais adequada e da aplicação do plano estabelecido.

Nesse mesmo sentido, André (2008, p. 21) assevera que a proposta de ensino com pesquisa

[...] apoia-se no pressuposto de que a finalidade do processo ensino-aprendizagem não é a transmissão de conteúdos prontos, mas, sim, a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender a realidade que os cerca e de agir sobre ela.

Contribuindo com essa ideia, Severino (2008, p. 13) deixa claro que não se pretende transformar o professor no pesquisador especializado, mas estimulá-lo a “praticar a docência mediante uma postura investigativa”, quer dizer, todo o processo pedagógico seria orientado para atividades de busca.

Com efeito, o ensino com pesquisa provoca, individualmente ou em pequenos grupos, um conhecimento diferenciado, pois desperta nos estudantes questionamentos e busca de respostas que serão produzidas mediante habilidades operatórias, como o raciocínio crítico, a análise, a comparação, a localização, o estabelecimento de

relações, a busca de contradições, a classificação e a síntese que se efetiva na construção do texto acadêmico. Além dessas capacidades, Stenhouse (2007) salienta que o desenvolvimento da indagação sistemática e autocrítica implica a curiosidade, a paciência e a dúvida, não só em relação às respostas obtidas e cômodas, mas acerca das próprias hipóteses.

Convém mencionar, também, a importância do ensino com pesquisa no desenvolvimento das habilidades socioafetivas. Pois é no exercício do trabalho em grupo que os estudantes são desafiados a aprenderem a dialogar, a ouvirem e a se fazerem ouvir pelo outro, a respeitarem as suas opiniões, a renunciarem às suas ideias em favor da coletividade, a partilharem saberes, experiências e valores, a serem solidários, tolerantes, éticos, a vincularem-se com os companheiros e a gerirem conflitos.

A articulação entre a dimensão cognitiva e a afetiva encontra respaldo em Rios (2006, p. 43) que aponta a necessidade de superação da dicotomia entre as duas, ao afirmar:

[...] é preciso encontrar o equilíbrio, fazendo a recuperação do significado da razão articulada ao sentimento e, no que diz respeito ao ensino, a re-apropriação do afeto no espaço pedagógico.

Acrescentamos às vantagens apontadas anteriormente, a contribuição de André (1987) de que, o ensino com pesquisa, ao tomar o conteúdo da Didática e o cotidiano da sala de aula da Escola Básica como foco de sua atenção, pode apontar elementos importantes desse contexto que a literatura especializada deixa de enfatizar, ou revelar outras dimensões da prática de ensino.

Do ponto de vista do discurso oficial, verificamos que a Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, que apresenta

proposta de uma Base Nacional Comum Curricular para a formação de profissionais do magistério que vão atuar na Educação Básica, afina-se com o ensino com pesquisa. Dentre os seus princípios, destacamos a consideração da unidade teoria e prática, mediante a práxis, e o desenvolvimento de atitudes investigativas da prática educacional, tendo como

[...] princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica. (BRASIL, 2015, p. 2).

Afora tais considerações, a supracitada Resolução sugere que a ação pedagógica possibilite

[...] condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia. (BRASIL, 2015, p. 6).

Destarte, o futuro professor poderá tomar a ação docente como espaço para desenvolver o senso crítico, produzir conhecimentos e organizar as evidências, a fim de aprimorar as suas práticas. Tais competências, como já assinalamos anteriormente, podem ser efetivadas no ensino com pesquisa, em que os estudantes entram em contato com o cotidiano das instituições escolares da educação básica da rede pública, que é o espaço privilegiado da práxis docente, observam com olhar crítico essa realidade e propõem, de forma coletiva e criativa, alternativas de superação dos desafios ali encontrados.

Convém destacar que reconhecemos o impacto da pesquisa científica e da tecnologia nas transformações culturais, políticas e econômicas, particularmente, no Brasil, o que depende de grandes

investimentos financeiros e de pessoal especializado. Todavia, não podemos deixar de mencionar, com base nos estudos de Healey (2008), que grande parte do debate internacional sobre a relação entre ensino e pesquisa é marcada por opiniões distintas. Com efeito, alguns estudiosos asseguram que essa relação prejudica a qualidade do ensino.

Nesse sentido, revendo um texto de Souto, escrito em 1989, lembramos que, no Brasil, também, esse debate parece atual no mundo acadêmico. No excerto a seguir, o autor argumenta que a universidade privilegia o ensino em detrimento da pesquisa científica:

Na universidade, ou fora dela, sem pessoas que se comprometam fundamentalmente com serem pesquisadores, não haverá pesquisa realmente séria e sistemática. Mas apenas pesquisa um tanto amadorística, como vem acontecendo com frequência na universidade brasileira, absorvida de modo avassalador pelo ensino, como decorrência inclusive de sua massificação. (SOUTO, 1989, p. 259).

O referido autor continua mostrando a “dispersão” dos pesquisadores ao se envolverem em atividades de ensino e extensão, o que contraria, segundo defende Souto (1989), a ênfase na especialização ao lado da ênfase na ciência e na tecnologia. Ora, sem formar nos estudantes da graduação habilidades investigativas, mediante atividades específicas, tanto na iniciação científica quanto no ensino, neste caso de forma similar à proposta de ensino com pesquisa, como a universidade vai contribuir para o tão desejado desenvolvimento do país? Sem um ensino de qualidade na graduação, como os professores formados nessa instituição vão mudar a realidade da Escola Básica? Assim, a pesquisa “amadorística”, criticada por Souto

(1989), seria necessária e bem vinda ao ensino da graduação, para os estudantes aprenderem os meandros da investigação.

Por esse ângulo, Masetto anuncia mudanças na educação superior que vão ao encontro da proposta de ensino com pesquisa, pela qual o estudante, como sujeito do processo, constrói o seu próprio conhecimento e produz um texto para comunicá-lo.

Iniciou-se um processo de buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; de aperfeiçoar a sua capacidade de pensar; de dar significado para aquilo que era estudado, de perceber a relação entre o que o professor tratava em aula e sua atividade profissional; de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento, desde coletar informações até a produção de um texto que revele esse conhecimento. (MASETTO, 2003, p. 20).

Entre os autores que se posicionam favoravelmente à relação entre ensino e pesquisa está Krasilchic (2009). Ela mostra que a dicotomia entre esses dois aspectos da vida acadêmica é devido à maior valorização da pesquisa pelas agências de fomento e pelos órgãos internos da universidade.

Contribuindo com o debate, Healey (2008) deixa claro que os estudantes valorizam positivamente poder aprender em um ambiente que trilhe o caminho da investigação, ou seja, em um ambiente em que tanto professores quanto discentes sejam agentes da aprendizagem. O fato de se implicarem diretamente nesse processo contribui para os estudantes potencializarem suas aprendizagens e compreensão, apresentando níveis mais sofisticados de desenvolvimento intelectual.

Posto isso, é imperativo que a prática docente tome a pesquisa como princípio educativo, de modo a criar as ferramentas cogniti-

vas necessárias para que os estudantes da graduação, no processo formativo para a docência, possam adquirir, a partir da reconstituição permanente, conhecimentos, atitudes, destrezas e habilidades (COIÇAUD, 2008). Porém, a aprendizagem, nessa perspectiva, torna-se inviável se a pesquisa não for colocada como um dos objetivos formativos dos componentes curriculares dos cursos de graduação.

O binômio ensino e pesquisa configura-se como um desafio, em face do contexto contemporâneo, ao qual já nos referimos anteriormente, marcado por contínuas mudanças e que demanda, dentre outras, a capacidade de reflexão e a elaboração dos conhecimentos, tanto por parte de quem ensina, como por parte de quem aprende (FARIAS; NÓBREGA-TERRIEN; SILVA, 2013).

Aliado a essa ideia, o ensino com pesquisa favorece a reflexão sobre a realidade, no caso deste trabalho, sobre a escola pública destinada à educação de pessoas jovens e adultas, capacitando os futuros professores a aproximarem-se desse contexto, problematizando-o e intervindo de forma propositiva, isto é, humanizando-o. Dito de outra maneira por Nóbrega-Therrien e Therrien (2006, p. 283):

O ensino articulado à pesquisa deve objetivar a formação para a reflexão-na-ação, de modo que o novo profissional seja preparado para os desafios que a prática exige e preparado na pesquisa para buscar respostas às indagações advindas dessa prática. Os resultados do processo formativo podem alcançar maior fecundidade de acordo com a intensidade e fundamentação teórica propiciadas pela pesquisa que alicerça a reflexão sobre a prática.

O ensino com pesquisa constitui-se, portanto, como um desafio para os professores universitários, posto que lhes provoca a redesenhar seus planos de ensino e a construir novas formas de colabo-

ração entre seus pares, entre os componentes curriculares do curso e os estudantes da graduação.

RELATO ANALÍTICO DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM PESQUISA

Como já nos referimos anteriormente, a experiência de ensino com pesquisa foi desenvolvida no componente curricular Didática, com carga horária de 60 horas, oferecido no III período do Curso de Pedagogia, turma que, na época, era constituída por 32 alunos. O Plano de Ensino desse componente assumiu como temáticas: o conceito e a trajetória da Didática; o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino; a contribuição da Didática para a construção da prática educativa; o processo de ensino-aprendizagem; os determinantes socioculturais que influenciam a prática pedagógica; as modalidades de planejamento pedagógico; a avaliação da aprendizagem; a relação professor-aluno; as modernas tecnologias de informação e comunicação.

Os dois primeiros temas do programa foram trabalhados com textos, mediante uma estratégia que envolve a leitura compreensiva, a seleção das ideias principais e secundárias e a construção de mapas conceituais, que são representações gráficas semelhantes a diagramas, indicando relações entre o conceito mais geral e os subordinados, bem como interrelações conceituais, nos quais os estudantes apresentavam um resumo esquemático do aprendido.

Nessa fase, começou a preparação dos estudantes para a realização da pesquisa que iriam empreender, mediante o desenvolvimento do pensamento compreensivo. Isso porque, no ensino com pesquisa, torna-se necessário lançar mão desta habilidade, tendo em vista que, de acordo com Sanz de Acedo Lizárraga (2010), o estudan-

te vai interpretar a informação de forma reflexiva, o que requer saber identificar os elementos de um argumento, relacionar as partes com o todo, dentre outras competências.

O bloco de atividades do componente Didática referente ao planejamento de ensino foi efetuado em forma de oficinas, momento em que os estudantes, em grupos, prepararam sequências didáticas e as aplicaram em sala com os próprios colegas, simulando situações reais da prática docente, considerando as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Neste trabalho, pretendemos relatar a segunda parte do Plano de Ensino do componente Didática, realizado na forma de ensino com pesquisa de campo.

Alguns estudantes da turma de Pedagogia aqui aludida não tinham experiência de ensino. Outra parte era bolsista do Projeto de Iniciação à docência (PIBID), mediante o qual se inseriu no contexto das escolas públicas, desde o início de sua formação acadêmica. Certo número era contratado pela prefeitura municipal para atuar nas escolas como professores-estagiários. Seria uma possibilidade, acreditávamos, de vivenciarmos uma prática inovadora e emancipatória, no dizer de Santos (2007), que abarcasse os três eixos da constituição da própria universidade: ensino, pesquisa e extensão. Em outras palavras, uma maneira de buscarmos, nós próprias, de forma autônoma, nosso desenvolvimento profissional.

Para realizarmos um desenho de prática pedagógica na perspectiva do ensino com pesquisa, cujo foco é a aprendizagem dos estudantes, as docentes estabeleceram um vínculo colaborativo de apoio mútuo e solidariedade com os licenciandos, desde a concepção, implementação e avaliação de todo o processo formativo do componente Didática.

Desde as primeiras aulas, fomos apresentando aos estudantes da graduação as nossas expectativas com relação ao trabalho que teria, como princípio teórico e metodológico, o ensino com pesquisa. Tal proposta foi discutida e aceita, mesmo que alguns se mostrassem curiosos e até temerosos, tendo em vista que era uma estratégia nova, desafiadora, que comprometia as pessoas e demandava tempo. Com efeito, o fato de o sujeito usar o tempo como uma mercadoria, faz com que ele esteja sempre acelerado, impedindo que “algo lhe aconteça” (LARROSA BONDÍA, 2002). Por essa razão, tivemos que flexibilizar, muitas vezes, a entrega dos textos referentes a cada etapa da pesquisa (a elaboração da problemática, a revisão da literatura sobre o objeto, a elaboração do quadro teórico, da metodologia, dentre outras).

Assim, a partir da leitura do texto *Experiencia, escritura y de-liberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*, de autoria de Contreras Domingo (2011), solicitamos que os estudantes visitassem escolas que ofereciam vagas para os anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e observassem “o que mais lhes tocava”, conforme provocação do citado autor. A nossa expectativa era que “algo lhes acontecesse”, como declara Larossa Bondía (2002), ao explicar o que é uma experiência. Era, também, uma forma de afinarem o olhar sobre a ação docente. Com efeito, Larossa Bondía (2002, p. 24) argumenta que a experiência requer “[...] cultivar a atenção, abrir os olhos e os ouvidos”. Vale acrescentar que a sugestão de pesquisar a realidade da EJA veio da própria turma, que estava estudando tal modalidade de educação em outro componente curricular, mas de forma teórica. Desse modo, os estudantes foram adentrando na pesquisa passo a passo.

Após essa primeira aproximação com o cotidiano de uma classe da EJA, conversamos com os discentes sobre “o que mais lhes tocou” na observação da prática educativa nas escolas e solicitamos que formulassem indagações sobre essa realidade. Eles produziram várias questões, por exemplo: Como se dá o planejamento da prática de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Como reagem os alunos da EJA de uma escola pública da rede municipal de ensino diante da intervenção educativa do professor?

Com base nas questões formuladas, os grupos de estudantes, formados a partir do interesse pelas temáticas em estudo, passaram a investigar, nas instituições de Educação de Jovens e Adultos, aspectos como: o planejamento; relação professor-aluno e aluno-aluno; avaliação da aprendizagem; intervenção educativa; participação dos alunos; identidade do professor; relação dos conteúdos com a realidade; como alunos adolescentes e adultos aprendem; possibilitando, assim, que os elementos centrais de investigação da Didática fossem examinados a partir dos princípios da dúvida e da leitura da realidade, que caracterizam o ensino com pesquisa.

Nesse processo investigativo, os estudantes tiveram que recorrer às sistematizações teóricas já produzidas na área da Didática e da Prática de Ensino e coletar informações empíricas na realidade da EJA, indo a campo durante o semestre letivo e utilizando como dispositivos de pesquisa: observações, entrevistas ou questionários aplicados a alunos, professores, coordenadores pedagógicos e/ou gestores das unidades escolares participantes da pesquisa. Concordando com André (2008), quando evidencia que a metodologia do trabalho deve surgir da análise prévia da realidade a ser investigada, foi a partir da problematização da realidade das escolas que os licenciandos

escolheram tanto o instrumento de coleta de dados adequado ao seu objeto de estudo, quanto os participantes que iriam colaborar.

Todo o procedimento foi acompanhado, de forma individualizada, pela equipe de professoras que, a cada etapa, orientavam os estudantes da graduação na busca de fontes, na escolha dos instrumentos de coleta e produção de dados e na organização dos núcleos de significação a partir da apreensão dos sentidos dos discursos. Além disso, ofereciam devolutiva sobre o que necessitaria ser modificado e esclareciam questões relativas ao compromisso ético quanto à necessidade de preservação da identidade dos sujeitos colaboradores da pesquisa e ao retorno dos resultados para as escolas da EJA. Foi também por causa desse compromisso ético que nomeamos os estudantes que participaram da experiência com nomes fictícios.

Os estudantes, perplexos, relataram a dificuldade que foi adentrar no espaço escolar das instituições que oferecem matrícula para a EJA, devido à resistência da comunidade escolar de maneira geral. Há muito tempo que a universidade faz pesquisa, deposita os resultados nas prateleiras das bibliotecas, mas nada faz em benefício da escola pública, o que resulta no distanciamento entre esses dois espaços educativos:

Encontramos muitas dificuldades para adentrar o colégio escolhido, e por conta disso tivemos momentos de desmotivação, nos levando a questionarmos por que existe resistência por parte do colégio em querer colaborar com as pesquisas? (Rejane).

Todavia, a pesquisa é uma prática social. Como indaga Sandra (JOVCHELOVITCH apud ARRUDA, 2003, p. 17): “O que quer esse saber, para onde ele vai, como nós o construímos?”. Tais questionamentos nos fazem refletir sobre as influências das nossas pesquisas na inovação das práticas pedagógicas. Essa experiência, ao propiciar

a reflexão e uma postura crítica por parte dos estudantes, suscitou indagações:

*A proposta de ensino com pesquisa, em seus aspectos formativos, **suscitou em mim a indagação** de que existe uma grande distância entre os cursos de formação de professores, especificamente o curso de Pedagogia, com a realidade da escola básica, porque essa não é tomada como objeto de estudo em sua complexidade dentro da formação inicial de professores. (Jackson).*

O retorno dos resultados à comunidade que colaborou com os dados é um compromisso ético e uma forma de respeito àqueles sujeitos que nos brindaram com os saberes que se tornaram fonte de reflexão dos graduandos. Eles não ficaram indiferentes. Implicaram-se. A leitura da realidade, feita pelos estudantes, possibilitou um novo olhar sobre o real, um caminho difícil, mas sem volta: imbuir-se do compromisso com a transformação social, como podemos observar no excerto:

*Através dessa problemática apontada pelo professor, decidimos por conta própria **realizarmos uma devolutiva para o colégio. Estamos produzindo um projeto de intervenção** para ser desenvolvido na instituição, tendo por base as dificuldades percebidas nos alunos nas observações realizadas, como a de interpretação textual. (Rejane).*

A escrita dos artigos, comunicando os achados das investigações empreendidas por eles próprios, exigiu muita atenção da nossa parte. Pela primeira vez, a maioria dos estudantes daquela turma de graduação foi instigada a produzir um artigo científico dessa natureza. Para preencher esse vazio formativo, decidimos ajudá-los no desenvolvimento de diferentes competências que a escrita requer, mesmo porque, como Castelló (2009) deixa claro, escrever de forma pessoal não é tarefa fácil e não se adquire de maneira espontânea. Mas, o resultado nos surpreendeu, sendo que alguns desses textos,

inclusive, foram apresentados em eventos científicos. Estava confirmado, portanto, que o estímulo à indagação curiosa, como propõe Chizzotti (2001, p. 106), pode provocar nos formandos “[...] a capacidade criativa e inventiva que o conhecimento provoca”.

Acostumados com um ensino reprodutivo, os estudantes estranharam o processo de construção de novos conhecimentos com a mediação do professor que devolve o texto, após revisão, para a reescrita. Um processo doloroso, mas que produz aprendizagens significativas:

*[...] O processo foi sofrido e lento, mas conseguimos concluir com a certeza da importância que foi para nós esse trabalho! [...] Foi muito **saboroso** a conclusão dele, perceber que todo o nosso empenho valeu a pena. (Rejane).*

*[...] depois ela retornava: - Não é assim! **Aí a gente se chateava.** - E é pra fazer o quê, que eu não sei mais o que é pra fazer aqui, se não é desse jeito é como?! Era assim mesmo que a gente discutia. Se não é assim, eu não entendi, eu não sei como é que vai fazer. Então, a gente se aborrecia mesmo, **a gente se estressava!** No início todo mundo dizia: - Essas três professoras são chatas, a gente faz uma coisa e não tá certo! Mas eu creio que isso foi bom pro crescimento da gente. **Eu acho que foi necessário, porque se não estava bom é porque a gente precisava melhorar, então a gente não tinha essa compreensão de como realmente elaborar um artigo.** (Odete).*

Evidenciamos, nos excertos, que os estudantes sofrem com a possibilidade da reescrita. Se por um lado, eles esperam simplesmente a nota e não a possibilidade de continuar aprendendo, por outro lado, a prática de ir dando *feedback* aos textos no processo de escrita, visando modificar o conhecimento, parece não ser estimulada no curso de graduação. De fato, tal atividade dá trabalho para os estudantes e para os professores. Todavia, como a própria estudante

Odete admite, é uma prática necessária para melhorar as dificuldades da escrita. Afinal, Castelló (2009, p. 122) evidencia que “[...] a imagem romântica de um escritor acompanhado pelas musas ou a inspiração, que escreve de uma só vez e sem angústia o texto final, é irreal e perigosa”.

Vale destacar, ainda, que durante o semestre, os estudantes iam registrando nos diários reflexivos¹ seus sentimentos, dúvidas, aprendizados e as reflexões que faziam sobre a experiência de ensino com pesquisa. Tais documentos eram entregues semanalmente à equipe de professoras e serviram para a avaliação dos discentes numa perspectiva contínua e formativa. Tomamos oito desses diários reflexivos para subsidiar a escrita deste texto.

Assinalamos que as dificuldades em relação à escrita e reescrita dos textos, bem como ao distanciamento entre a universidade e a escola da Educação Básica, dentre outras, foram mote para discussões na sala de aula, propiciando um processo de reflexão. Na discussão sobre alguns motivos desse distanciamento, ficou evidente que as pesquisas devem partir das necessidades das próprias escolas com vistas à superação de problemas, o que justifica a necessidade de formação em pesquisa dos estudantes que estão se preparando para atuar profissionalmente nesse contexto.

Foram muitos os ganhos dos estudantes de Pedagogia no processo do ensino com pesquisa. Primeiramente, podemos destacar o desenvolvimento de competências cognitivas e da autonomia dos discentes: **“Somos tirados do processo passivo** de meros recepto-

¹ Diários reflexivos são textos individuais, contendo os registros diários das aulas, nos quais estudantes apresentam evidências do conhecimento construído, dos aspectos relativos à metodologia do trabalho que podem ter favorecido ou dificultado sua aprendizagem; dúvidas e dificuldades em relação aos conceitos estudados.

res de conhecimento e **passamos a construí-los**. Isso é fascinante!” (Jackson)

Muitas práticas docentes ainda estão baseadas numa transmissão monológica, ou seja, somente o professor é o possuidor do conhecimento que é transmitido de forma descendentemente para os estudantes. Estes, sem pouca oportunidade de interagir e de dialogar, devolvem uma cópia literal desse discurso, como se fosse uma xérox, nos exames. Todavia, uma nova cultura educativa está se estabelecendo, cujo modelo centra-se na atividade cognitiva dos estudantes, para que os mesmos construam aprendizagens de forma ativa, o que é diferente de recebê-las prontas para o consumo.

Em segundo lugar, os estudantes assinalaram que outro ganho do ensino com pesquisa foi vivenciar, efetivamente, a tão apregoada articulação entre teoria e prática:

A possibilidade de participar da proposta de ensino com pesquisa no componente curricular Didática me proporcionou um maior contato com a realidade das instituições públicas escolares, articulando os dados coletados à luz das discussões teóricas realizadas em sala, o que confirmou as minhas suposições de que teoria e prática não devem se dar de maneira dicotomizada. (Jackson).

Em nosso entender, o sucesso escolar depende da articulação entre a experiência e a teoria. Uma dando as mãos à outra. Concor damos com Lenoir e Vanhulle (2006), para quem, os saberes profissionais são constituídos de saberes práticos, técnicos e científicos, relidos e reinterpretados a partir de uma lógica da ação, quer dizer, levando-se em conta suas finalidades, valores e as condições concretas de temporalidade.

Em terceiro lugar, destacamos que a pesquisa possibilitou o desenvolvimento da reflexão e de um olhar sensível sobre a realidade e sobre o papel do professor:

*O fato de termos adentrado a instituição de ensino **com um olhar sensível** para pesquisar, nos possibilitou **pensar e refletir** em como as escolas atualmente se encontram. (Rejane).*

***Ela trouxe reflexão** acerca do papel do professor em sala de aula, do compromisso que o docente deve ter com o seu aluno, independentemente da classe ou situação social. (Odete).*

Os depoimentos nos possibilitam inferir que o ensino com pesquisa cria um ambiente favorável à reflexão, ao questionamento, à dúvida, à quebra de paradigmas e de resistências, instigando os estudantes a fomentar a transformação, inclusive dos seus próprios valores e representações:

*Eu sou uma pessoa muito resistente a mudanças. Eu reconheço isso e, **é um desafio pra mim mesma ter que mudar a cada dia algumas concepções**, algumas visões de mundo que eu tenho. Então, eu penso que foi um desafio e eu acho que toda disciplina que provoca um desafio, uma reflexão é bem sucedida. (Maura).*

Maura, no fragmento, mostra o desafio que é mudar as representações implícitas, robustas, e a importância da reflexão, isto é, de retomar, de reconsiderar a sua visão de mundo a partir do trabalho desenvolvido no componente curricular Didática.

Em quarto lugar, ressaltamos que o ensino com pesquisa possibilitou a motivação dos estudantes para saber mais sobre a realidade, suscitando o compromisso com sua transformação:

*O **compromisso político** do professor perante a escola, os alunos e sua própria formação. (Rejane).*

*O professor pesquisador constitui-se como aquele **que investiga a sua própria prática**, que **reflete, questiona** e, conseqüentemente, poderá desenvolver a práxis. (Jackson).*

Nos excertos anteriores, fica manifesto o papel epistemológico da experiência que relatamos, na construção do conhecimento sobre a prática educativa. E, importante que se diga, buscando respostas para as questões, pelos sujeitos “de dentro” e não por pesquisadores de fora desse contexto. Além disso, podemos ler nesses depoimentos, o sentido que tal experiência trouxe para a sua formação, especificamente: o exercício da reflexão, da indagação e o compromisso com a transformação da realidade. Esse compromisso nos lembra que a pesquisa tem uma potencialidade emancipatória, tanto para o sujeito investigador, quanto para a realidade investigada. Tal ideia encontra guarida em Santos (2007, p. 112), quando refere que o conhecimento-emancipação parta do princípio da responsabilidade, ou seja, “[...] na preocupação ou cuidado que nos coloca no centro de tudo o que acontece e nos torna responsáveis pelo outro, seja ele um ser humano, um grupo social, a natureza, etc.”

Em quinto lugar, enfatizamos que estudar uma teoria e, ao mesmo tempo, vivenciá-la na prática, faz sentido para a formação do professor:

*O nosso artigo foi falando sobre planejamento. A gente teve oportunidade de **colocar em prática aquilo que a gente estudou!** A teoria que a gente estudou que a gente observou no campo e aí a gente foi fazendo esse exercício. E também os pontos positivos do artigo: a gente colocando em prática o que a gente observou em campo, na sala de aula da EJA eu considero muito importante. (Rejane).*

Fica evidente, no depoimento de Rejane, que a relação entre o conteúdo teórico e a sua aplicação na realidade contribui para a motivação do estudante para aprender, porque é associando esses dois tipos de saberes que o discente vai encontrar sentido na aprendizagem.

Além dos aspectos apontados anteriormente, a produção de dados empíricos nos revela a dimensão da complexidade da docência, já mencionada anteriormente neste texto: “O ensino com pesquisa contribuiu significativamente para **entender a complexidade** que cerca o exercício da prática docente.” (Aurélia)

Consideramos, ainda, oportuno mostrar, do ponto de vista dos estudantes, a contribuição da experiência de ensino com pesquisa na aproximação do professor em formação com as questões cruciais que envolvem a escola pública:

*Não posso deixar de destacar as observações na escola lócus de coleta de dados para a construção do artigo, que **pôde suscitar muitas dúvidas, inquietações e angústias por reconhecer a precariedade pela qual passam as instituições públicas no Brasil.*** (Jackson).

A realidade complexa, da qual fala a estudante Aurélia anteriormente, pôde ser desnudada mediante o olhar curioso e atendo do estudante pesquisador. Ele teve uma experiência concreta com a pesquisa no seu sentido etimológico de indagação, perquirição, dúvida, necessário à formação do professor na dimensão como pesquisador. Nessa direção, Cunha (1998, p. 13) mostra que a dúvida é o ponto de partida para a aprendizagem:

Não se trata apenas de uma nova Didática, mas de uma ruptura com as formas de entender o conhecimento e o mundo. O ensino para ser realizado com pesquisa, necessita incorporar os princípios da tarefa investigativa, isto é, assumir os processos metodológicos desta atividade, tendo a dúvida como ponto de partida da aprendizagem. Neste caso, o aluno será o ator principal da ação e é nele que acontecerá o processo de indissociabilidade do ensino e da pesquisa.

Outro aspecto digno de nota foi o aprendizado referente à dimensão afetiva. Esses saberes têm sido negligenciados na universidade, onde os professores, de modo geral, ao priorizar os conteúdos da dimensão cognitiva, se investem de poder e se distanciam das questões mais subjetivas e que envolvem a humanização dos estudantes, deixando de inserir conteúdos, dessa ordem, na pauta dos componentes curriculares trabalhados.

Apesar desse silenciamento, a sociedade contemporânea exige que os profissionais saibam trabalhar em equipes, saibam gerir os conflitos pela negociação, aprendam a ser e a conviver, além de outros aspectos estruturantes para a formação de um profissional, no nosso caso, o professor. Nesse sentido, os estudantes assinalam:

*Foi muito importante também esse **acolhimento da equipe** [...] teve um momento que chegou a um ponto que se não fosse mesmo **a união prevalecer**, apesar de ter algumas discordâncias, mas se a união do grupo e a maturidade não prevalecesse, nosso trabalho não teria sido tão gratificante como foi. (Geni).*

*No que se refere ao meu grupo, eu gostaria de agradecer às minhas companheiras, porque se não **fosse a união, o entrosamento do grupo**, talvez não tivesse sido tão significativa pra mim, a produção desse artigo como foi, porque nós **construímos juntas, nós discutimos juntas**. (Rejane).*

Reiteramos a importância do trabalho em grupos para o desenvolvimento de atitudes socioafetivas, como o diálogo, a escuta ativa, o respeito, a solidariedade, o vínculo entre os indivíduos. Mais uma vez vamos ao encontro de Larossa Bondía (2015, p. 44), quando deixa claro que “a vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa”. E é esse aprendizado do entrosamento, da união, da parceria, que precisamos garantir em nossa

prática docente na universidade que, muitas vezes, tem sido marcada muito mais pelo individualismo e pela competição.

Destacamos que o ensino articulado à pesquisa favorece a profissionalização do professor em formação. É uma possibilidade de ele iniciar-se no campo da pesquisa da sua própria prática com a finalidade de “compreender o caminho da investigação que se percorre para a definição de um objeto de estudo e internalizar as ações mentais correspondentes” (LIBÂNEO, 2009, p. 28), de modo a alçar voos na produção de novos conhecimentos. Dito de outra forma, o componente curricular Didática propiciou aos sujeitos autonomia para construir conhecimentos, quebrando paradigmas e representações anteriormente estabelecidas, como explicita uma estudante da graduação: “*A pesquisa é o fator alavancador da disciplina, é ir em busca de novos saberes, conhecimentos, **quebrar verdades que nos são submetidas**, pois o **conhecimento não é estático**, ele é contínuo e sujeito a mudanças.*” (Jane).

Enfim, a experiência também apresenta uma dimensão de perigo, de travessia, de sofrimento, como ressalta Larossa Bondía (2002, p. 25), citando Heidegger:

Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências.

Nessa perspectiva, lemos os depoimentos dos estudantes, nos quais ressaltam as dores e também as delícias de serem tomados pela experiência do ensino com pesquisa. Como ressalta Amélia, a expe-

riência vai ficar registrada na história, quer dizer que foi uma experiência incorporada, porque gerou as transformações de que fala o autor anteriormente referenciado:

Participar do processo de construção dos instrumentos de coleta de dados, coletar as informações, analisá-las e construir a escrita do artigo possibilitaram-me, ainda, desenvolver mais o gosto pela pesquisa científica, suscitando maiores interesses de aprofundamentos nesse mundo “de dores e delícias” que é a pesquisa em educação. (Jackson).

E essa produção de artigo eu acho que não só pra mim, mas pra todos, acho que vai ficar na história, porque apesar de ter sido doloroso, mas você ir a campo e você construir um artigo, ler os teóricos e construir com suas palavras, eu acho que isso aí é uma gratificação enorme saber que teve a capacidade de ir a campo, observar e construir um artigo. (Amélia).

Do ponto de vista das três professoras que desenvolveram a experiência com uma turma de graduação de licenciatura em Pedagogia, avaliamos que construímos muitas aprendizagens, mas, sobretudo, ficou forte em nós a possibilidade de uma **docência compartilhada na educação superior**, a construção da identidade profissional de novos docentes por meio da **prática do professor iniciante e professor experiente**, além da possibilidade de efetivar uma prática pedagógica orientada pelos princípios do **ensino com pesquisa**.

Em se tratando da possibilidade de realização de trabalho em equipe na docência na educação superior, possibilidade real de superação do isolamento pedagógico que marca o exercício do magistério nesse nível de ensino, avaliamos que esta experiência nos ensinou, desde o planejamento do componente curricular Didática, a sua implementação e avaliação, a construção de uma prática pedagógica compartilhada.

Na oportunidade, a professora experiente orientou duas estudantes do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da UEFS (mestrado), em seus processos de profissionalização do magistério superior por meio do exercício do estágio docência. As três professoras necessitaram trabalhar em equipe, mantendo a coerência interna entre o planejado e o executado, além de garantir atendimento individualizado aos estudantes da graduação, que estavam se aventurando pelos caminhos arriscados do ensino com pesquisa.

Experiências como esta vão de encontro à cultura vigente nas instituições de educação superior, na qual prevalece o isolamento pedagógico, em que os professores trabalham sozinhos e circunscrevem a sua atividade docente ao espaço da sala de aula, não compartilhando com os colegas as suas experiências de ensino. Concordamos com Isaia (2006, p. 67), quando afirma que:

Em decorrência desse contexto, instaura-se, na educação superior, o exercício solitário da docência centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Como docentes, eles assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor.

Diferente da perspectiva apresentada por Isaia (2006), a experiência que vivenciamos, desde o início, nos conduziu a uma prática compartilhada, na qual as três professoras planejavam, conduziam o processo educativo de forma mediadora, tomavam decisões, faziam atendimentos aos estudantes da graduação, apresentando sugestões

ao trabalho, no intuito de auxiliá-los em suas necessidades, e avaliavam as etapas do processo.

A possibilidade da docência num exercício compartilhado nos viabilizou ganhos importantes. Para a professora experiente, a prática se constituiu numa possibilidade de revisão do exercício da docência, por meio da prática reflexiva, isto é, nos apoiando em Contreras Domingo e Lara Ferré (2013), afirmamos que foi uma oportunidade de voltar sobre as ideias que tinha das coisas, de repensar. Em se tratando das professoras iniciantes, a experiência ganhou dimensão de profissionalização da docência na educação superior, vez que nenhuma das duas havia estado em uma sala de aula universitária como docente.

O segundo aspecto que gostaríamos de considerar, no que se refere aos ganhos, que a experiência nos possibilitou, refere-se à perspectiva de profissionalização da docência na educação superior, por meio de trocas formativas feitas entre professores iniciantes e professores experientes. Durante o desenrolar da experiência que relatamos, tivemos a oportunidade de nos aproximarmos do saber da experiência da professora veterana.

A referida professora se lançou ao desafio de comunicar o seu saber da experiência, bem como de submeter tal saber ao crivo de uma experiência científica, possibilitando assim a elevação do saber da experiência à condição de saber da ação pedagógica, conforme define Gauthier e colaboradores (2013, p. 33):

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer as regras

de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores.

Do exposto, concordamos com Larossa Bondía (2015, p. 48), quando afirma que “[...] a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa”. Onde:

[...] não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. (GAUTHIER et al., 2013, p. 34).

Por último, ao colocarmos em prática uma experiência de docência, que trazia como princípio fundante o ensino com pesquisa, tínhamos a intenção de que os estudantes, logo no início da graduação, vivenciassem a experiência de perceber, mesmo que em parte, aquilo que ocorre na sala de aula da EJA, aquilo que os provocava, o que lhes revelava como mistério ou como incerteza e refletirem como dar alguns passos nesse terreno. No processo de construção de novos conhecimentos, os estudantes foram convidados a compartilhar vivências, sentimentos e reconstruir conceitos já convalidados na interação com os objetos de estudo, com os participantes da pesquisa, bem como com seus pares no grupo e com as professoras do componente curricular. A experiência ganha, aqui, como em Benjamin, uma aliada, a comunicação (LIMA; BAPTISTA, 2013).

Concluído o trabalho de pesquisa, os estudantes do curso de Pedagogia produziram artigos científicos, a fim de comunicar os resultados de suas investigações. Eles escreveram provocados pela experiência, como asseguram Contreras Domingo e Lara Ferré (2013, p. 21): é a experiência que vai “[...] colocar em marcha o processo de

pensamento [...] pensamos como produto das coisas que nos passam, a partir do que vivemos [...] afetados pelo que nos passa”. Dessa forma, esses sujeitos foram estimulados a pensar nas grandes categorias da Didática a partir da leitura da realidade que fizeram no chão das escolas da EJA.

Tal perspectiva de trabalho pedagógico, orientado pelo princípio do ensino com pesquisa, vai ao encontro do proposto por Lampert (2008, p. 135):

[...] pesquisa é a função principal da universidade, e ela tem, entre outras, a premissa de ajudar a melhorar o ensino, principalmente através do ensino com pesquisa. Cabe à universidade produzir o saber e não, conforme vem fazendo ao longo dos séculos, simplesmente repassar e/ou reproduzir os conhecimentos advindos de outras áreas.

Dito isso, reiteramos, primeiro, que, na atualidade, fica mais forte a necessidade de a universidade se consagrar como espaço de construção do conhecimento. Segundo, que o ensino seja, diuturnamente, atualizado por meio de práticas de pesquisa e extensão. Terceiro, que a adoção de metodologias ativas, em particular do princípio do ensino com pesquisa, seja uma possibilidade de teorização das práticas e de desenvolvimento de competências cognitivas complexas, fundamentais para o exercício futuro do magistério. Quarto, que os estudantes dos cursos de formação de professores compreendam que a escola é o ponto de partida e de chegada para os seus estudos acadêmicos. Assim, de fato, estaremos cumprindo com o que preceitua Santos (2007, p. 84), quando se refere ao desperdício da experiência observado na realização de pesquisas pautadas no paradigma dominante das ciências:

[...] as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio.

Destarte, é urgente que os professores da educação superior, ao proporem o trabalho nas disciplinas que lecionam tomando como princípio o ensino com pesquisa, não percam de vista a possibilidade de articular a proposta da investigação com as vivências dos estudantes de graduação, dos professores da Educação Básica, possibilitando, assim, que o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum se completem, num movimento de articulação, visando a transformação da consciência ingênua em consciência filosófica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo o que foi vivenciado e revelado nesta experiência de ensino com pesquisa, tanto pelos estudantes de graduação, quanto pela equipe de professoras, ficou evidenciado que as estratégias desenvolvidas nesse componente curricular do Curso de Pedagogia mostraram-se de fundamental importância para a formação de professores que vão atuar nas instituições escolares da Educação Básica, visto que atendem às novas exigências de uma sociedade complexa, cambiante, com um acúmulo de informações desconectadas que necessitam ser transformadas em conhecimentos significativos, utilizáveis em diversas situações da vida dos sujeitos. Como expressa um estudante da turma de Pedagogia, onde ocorreu essa experiência,

“[...] que esse processo metodológico possa nos inspirar na construção de práticas pedagógicas inovadoras que rompam com as lógicas tradicionais de ensinar e aprender!” (Jackson)

Dito de outra forma, o ensino com pesquisa nos faz avançar de uma prática docente que comunica verdades cristalizadas, prontas e acabadas, que tem o professor como centro do processo educativo e como principal fonte de informações, para uma perspectiva baseada na teoria construtiva: dialógica, inspirada na criticidade, no questionamento, na cooperação, na transformação dos conteúdos e da própria pessoa que aprende, em situações desafiadoras, através das quais os estudantes são corresponsáveis pelos seus processos formativos, necessitando se implicar e se envolver diretamente na atividade de construção do conhecimento.

Registramos, também, que durante todo o semestre, as estudantes da Pós-Graduação *stricto sensu* deram passos significativos para a construção da docência e da própria profissão de professor, mediante uma experiência inovadora – o ensino com pesquisa. No exercício da sua autonomia, foram desafiadas a dar respostas aos inúmeros questionamentos postos pelo cotidiano da sala de aula na universidade. Tiveram oportunidade de tomar decisões, de ativar processos de socialização, de desenvolverem posturas socioafetivas com os estudantes de Pedagogia, o que exigiu mais do que dominar os conceitos teóricos da Didática. Assim, a ciência educativa perdeu o *status* prescritivo, passando a ser uma referência para a ação docente. Igualmente, a professora responsável pelo componente curricular, a partir da reflexão e do diálogo com as mestrandas, empenhou-se em rever a sua prática docente.

Todavia, é imprescindível que essa experiência não fique adstrita a um único componente curricular, mas que seja extensiva ao coletivo dos professores universitários de maneira integrada e con-

vergente, durante toda a formação do graduando, tendo em vista que, como enfatiza Severino (2008 p. 24), “[...] pouco adianta concentrar essa intervenção num único momento desse processo formativo e num único componente curricular”.

Portanto, somente realizada num *continuum*, a estratégia ensino com pesquisa pode contribuir para o aprimoramento da formação dos profissionais da educação superior e dos estudantes da graduação, numa perspectiva inovadora. E assim, outros docentes poderão ser impelidos a narrar suas experiências, como nós, quando lemos Santos (2007), evitando o desperdício da experiência, ou o que Benjamin (1987, p. 117) chama de nova barbárie, tendo em vista que “[...] ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da Didática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 9, n. 27, p. 84-92, set. 1987.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de Didática**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 19-36.

ARRUDA, Ângela. Viver é muito perigoso: a pesquisa em representações sociais no meio do rodado. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. (Org.). **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2003. p. 11- 31.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: v. 1: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Porto: Porto, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP. Parecer no 02/2015, aprovado em 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/docs/CP002.15%20DCN%20FORM%20PROF%20MAGISTERIO%20ED%20BASICA.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

BRITO, Márcia Regina Ferreira de. O Sinaes e o Enade: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

CASTELLÓ, Montserrat. Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escritas, compiladores o escritores? In: POZO, Juan Ignacio; ECHEVERRÍA, María Del Puy Pérez. **Psicología del aprendizaje universitario**: la formación en competencias. Madrid: Morata, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

COIÇAUD, Silvia. **El docente investigador**: la investigación y su enseñanza en las universidades. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

CONTRERAS DOMINGO, José. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. In: ALLIAUD, Andrea; SUARÉZ, Daniel

- H. (Org.). **El saber de la experiencia:** narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: CLACSO, 2011. p. 21-60.
- CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Nuria Pérez de. **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Morata, 2013.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara, SP: JM, 1998.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; CARDOSO, Nilson de Souza. A integração ensino e pesquisa: pistas sobre a aula universitária. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; CARVALHO, Antonia Dalva. **Diálogos sobre a formação de professores.** Teresina: EDUFPI, 2013. p. 33-47.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade.** 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 95-112. (Coleção Práxis).
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção Fronteiras da Educação).
- HEALEY, Mick. Vínculos entre docencia e investigación: reflexión en torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado en la indagación. In: BARNETT, Ronald. **Para una transformación de la universidad:** nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 93-107.
- ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior:** Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84 (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

KRASILCHIK, Myriam. Docência no ensino superior: tensões e mudanças. In: PIMENTA, Selma. Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 147-164.

LAMPERT, Ernâni. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-149, jan./jun. 2008.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEMA, Fernando. La educación superior para una realidade compleja y múltiples futuros. In: BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, WranaMaria (Org.). **A educação superior frente a Davos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 177- 197.

LENOIR, Yves; VANHULLE, Sabine. La place de la pratique dans la formation à l'enseignement: vers un référentiel professionnel. In: HASNI, Abelkrim; LENOIR, Yves; CARTONNET, Yves (Dir.). **La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação-USP, 2009.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan./jun. 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Ensino e pesquisa nos cursos de graduação em educação e saúde: apontamentos sobre a prática e análise dessa relação. **Revista FACED**, Salvador, n. 10, p. 279- 293, 2006.

POZO, Juan Ignacio; ECHEVERRÍA, María Del Puy (Org.). **Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias**. Madrid: Morata, 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. Campinas, SP: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANZ DE ACEDO LIZÁRRAGA, Maria Luisa. **Competencias cognitivas en educación superior**. Madrid: Narcea Ediciones, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação-USP, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, v. 3).

SOUTO, Claudio. Educação superior e pesquisa científica na Constituição de 1988. **Revista de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 70, v. 165, p. 257-264, maio/ago. 1989.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. 6. ed. Madrid: Morata, 2007.

A ATIVIDADE INVESTIGATIVA COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA PROCESSOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS

Edleusa Nery Garrido

Busca-se, no presente texto, relatar a inclusão da atividade investigativa no ensino da disciplina Pesquisa e Processos Educativos (PPB) - Motivação e Emoção. A ideia de trazer a investigação para a sala de aula ocorreu, inicialmente, de forma intuitiva pela autora do presente texto, no ensino de outras disciplinas da área de psicologia nos cursos de Licenciatura em Matemática, Letras e História. Ao longo dos anos de docência, foi possível verificar que os estudantes se interessavam muito mais pelos assuntos das ementas à medida que eram atrelados a temas de seu interesse no âmbito da licenciatura específica, como por exemplo no curso de Licenciatura em História, trazer uma relação entre o conteúdo da disciplina e fatos históricos relativos a determinados períodos. Constatava-se que a prática pedagógica quando centrada apenas na transmissão do conhecimento exposto pela docente e, a partir das discussões sobre as leituras recomendadas, reduzia-se a aprendizagem para a memorização, o que levava à redução da criatividade, à dificuldade para fazer uma reflexão crítica sobre os conteúdos estudados e não se trabalhava o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, elementos imprescindíveis no processo de aprender, conforme defende Soares (2013a).

Também foi possível perceber que, ao acompanhar o desenvolvimento dos estudantes a partir de uma atividade que visava responder a uma questão formulada pelos próprios estudantes, a docente podia investir nos diversos aspectos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, como aqueles de natureza cognitiva (formular perguntas a partir da leitura crítica da realidade, adquirir conteúdos de forma reflexiva em oposição à memorização pura e simplesmente desses), os relativos a procedimentos (construir instrumentos, revisar a literatura, realizar entrevistas, dentre outros) e também no que diz respeito a aprendizagem social (dialogar com os colegas, dar e receber críticas, administrar conflitos, respeitar opiniões contrárias etc.).

Ao adotar a estratégia do ensino com pesquisa na graduação, parte-se, então, da compreensão de que o modelo transmissivo de conhecimento, via aulas expositivas e realizações de seminários circunscritos à acumulação de conteúdo, pouco contribui para a formação de profissionais reflexivos, autônomos, capazes de atuarem frente aos desafios que a realidade concreta lhes impõem. Isso porque

[...] assim como a ciência moderna não mais consegue responder às questões propostas pela sociedade, o professor em exercício da docência também se vê compelido a adotar uma nova postura diante do conhecimento. (SOUZA; MEDEIROS; GÜNTZEL, 2012, p. 220).

O termo atividade investigativa adotado é compreendido como um modo de diferenciar as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação, nos grupos de pesquisa, daquela com o propósito de suscitar, nos estudantes, a aprendizagem construtiva, voltada para um problema concreto trazido por estes, mas sem a obrigatoriedade de apresentar resultados para a comunidade científica.

De acordo com Lima Júnior e Andrade (2012), as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas têm valorizado, tradicionalmente, a pesquisa em detrimento da docência, com “[...] tendência a resumir a atividade do ensino à aplicação das teorias e técnicas, separando assim o trabalho docente em dois polos, como se fosse possível separar o pensar do agir”. (LIMA JÚNIOR; ANDRADE, 2012, p. 93). Essa dissociação corrobora com a manutenção de um padrão de ensino centrado no professor e pautado na transmissão do conhecimento acumulado. O estudante, nesse modelo, exerce o papel predominantemente de receptor de conteúdo.

Veiga (2012, p. 72) defende que o distanciamento entre ensino e pesquisa, em nossa realidade, não se adequa ao contexto atual, pois novas configurações de ensino têm sido adotadas na graduação,

[...] sendo a prática da pesquisa condição de um ensino que desenvolve a capacidade do estudante de pensar criticamente e de superar a especialização estreita em que a aprendizagem se faz rápida e superficialmente.

Tal compreensão é convergente com o que já vem ocorrendo em vários países: a inserção da pesquisa no ensino superior

[...] tem se configurado nos debates como uma proposta de prática educativa inovadora, capaz de desenvolver atitudes fundamentais para o profissional de que a sociedade contemporânea necessita. (SOARES, 2013b, p. 227).

Isso porque esse espaço de formação representa um lócus

[...] onde o professor deve refletir, diagnosticar, estruturar os problemas (espaço de ação-reflexão-ação), pesquisando e buscando novos conhecimentos para

melhorar sua prática. (LIMA JÚNIOR; ANDRADE, 2012, p. 93).

O processo de “[...] aprender na universidade deve estar no centro de uma formação intelectual, integradora, reflexiva e crítica.” (PAIVANDI, 2015, p. 28).

Apesar de minoritários, no contexto brasileiro, alguns estudos mostram efeitos positivos sobre experiências de ensino que incorporam a pesquisa como estratégia de aprendizagem. Fernandes e Hoepers (2012) afirmam que, nos cursos de formação inicial de professores, o acesso dos estudantes à experiência da pesquisa se dá a partir da iniciação científica para uns poucos ou em disciplinas como metodologia científica, nesse último caso de “forma ‘passageira’”. Buscando romper com essa lógica de contato com a pesquisa na graduação, as autoras relataram a proposta do curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) que teve como propósito

[...] desenvolver alguns processos formativos que oportunizasse aos estudantes (todos) espaços de aprendizagem por meio do ensino com pesquisa, diminuindo as fronteiras entre as disciplinas e os campos de conhecimento. (FERNANDES; HOEPERS, 2012, p. 21).

A experiência pedagógica foi concretizada no componente transversal Pesquisa e Processos Educativos, oferecido do primeiro ao oitavo semestre, culminando com a monografia final do curso. Tendo os quatro campos de atuação profissional (Educação Infantil, Anos Iniciais, Gestão e Modalidades da Educação) como campos de investigação, os estudantes vivenciaram um aprendizado, no qual ensino e pesquisa estiveram imbricados. As autoras avaliaram que aquela experiência tem fomentado

[...] a capacidade investigativa e problematizadora do e no campo profissional/prática social possibilitando aos estudantes uma experiência singular da pesquisa, do método e metodologia. (FERNANDES; HOEPERS, 2012, p. 14).

Em outro estudo, tendo como foco de investigação o desenvolvimento da disciplina Didática do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade pública brasileira, Ribeiro (2012) teve o intento de compreender como estudantes do ensino superior percebiam o ensino com pesquisa na sala de aula; quais saberes e habilidades construía nesse processo. Por meio de planejamento participativo, o processo investigativo foi realizado durante um semestre, a partir do tema “relações entre professores e alunos”, esse definido “[...] após uma visita de observação da prática pedagógica em escolas de ensino fundamental.” (RIBEIRO, 2012, p. 16).

De acordo com a avaliação da pesquisadora sobre os resultados, os estudantes, além de ter contato com a realidade na qual iriam atuar, expandiram sua visão sobre a mesma e tomaram consciência do papel hodierno do educador. Além disso, garantiu a possibilidade de

[...] trabalhar em grupos, e obter a constatação de que podem gerar conhecimentos, percepção da existência de novos caminhos que conduzem o ensinar/aprender, enfim, o aprendizado do próprio processo investigativo. (RIBEIRO, 2012, p. 22).

Já Correia e Lessa (2014, p. 237) descreveram a proposta de ensino com pesquisa na disciplina Contabilidade Pública I do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Sergipe (UFS), assumindo como objetivo geral

[...] analisar se as ações na área de saúde, cultura, turismo, desporto e lazer identificadas na Lei Orçamentária Anual (LOA) refletem as necessidades dos cidadãos na comunidade pesquisada.

Divididos em subgrupos, os estudantes não só aprofundaram os aspectos teóricos concernentes à disciplina como também fizeram visitas de campo para observação da realidade e coletar e analisar dados levantados junto à população alvo das ações da LOA.

Segundo as autoras, a adoção do ensino com pesquisa viabilizou a oportunidade de os estudantes apreenderem os conteúdos específicos da disciplina, a partir de uma visão crítica sobre a falta de democratização no modo como a LOA, geralmente é constituída, uma vez “[...] que instrumentos de gestão, tal como a LOA, ainda são construídos sem a participação da sociedade e sem o diagnóstico real das necessidades dos indivíduos”. (CORREIA; LESSA, 2014, p. 242). Como consequência dessa compreensão, os estudantes se envolveram na construção e execução das diversas etapas que uma pesquisa exige e, ao final da disciplina, 96% deles avaliaram a experiência positivamente. As autoras concluíram que a proposta contribuiu de forma expressiva para motivar os estudantes “para uma aprendizagem significativa”. (CORREIA; LESSA, 2014, p. 250). Trata-se, portanto, de uma possibilidade de ensinar

[...] que produz rupturas com a prática tradicional, se assenta na ideia de integração dialética entre um pensar, sentir e agir [...] ultrapassa os limites da dimensão intelectual e cognitiva na direção de uma formação integral do ser humano. (CORREIA; LESSA, 2014, p. 251).

O ensino com pesquisa também representa uma chance de os estudantes praticarem a escrita ao construir texto próprio. Isso porque é necessário redigir sobre a concepção, execução e resulta-

dos da pesquisa no formato de relatórios ou no exercício da escrita de artigos. Barbosa e Campos (2014, p. 21), tendo como objeto de análise as produções escritas de estudantes de cursos de licenciaturas de duas universidades brasileiras, buscaram, dentre outros objetivos, verificar a importância do ensino com pesquisa “na constituição do sujeito que escreve”. Aquela investigação levou as autoras a concluir que ao se depararem com a tarefa da leitura e ter que produzir sua própria escrita o estudante,

[...] ao se pôr em busca de resposta para uma questão de pesquisa, ganha condições para perceber e construir os movimentos necessários de inscrição da sua própria palavra nos dizeres e discursos da cultura acadêmica, construindo, com isso, um caminho novo para si. (BARBOSA; CAMPOS, 2014, p. 33).

Com base no estudo de Barbosa e Campos (2014), infere-se que não é apenas a leitura da bibliografia recomendada que instrumentaliza os estudantes para a escrita, mas a busca por responder a uma questão de pesquisa funciona como uma espécie de “mola” propulsora para a construção de um discurso autoral que se materializa na produção textual.

Como se vê nos textos mencionados anteriormente, o ensino com pesquisa na educação superior tem mostrado a viabilidade dessa estratégia, pois promove ganhos substanciais no processo formativo dos estudantes tais como: o ganho de conhecimento sobre a realidade que vão atuar futuramente; a teoria e a prática são postas neste fazer como indissociáveis; tem-se o exercício de tomada de decisões, contribuindo para o fortalecimento da autonomia, além de permitir a participação ativa do estudante em seu processo de aprendizagem. O professor, por sua vez, tem como desafio em sua prática

docente, buscar formas mais efetivas de ensinar e aprender que se contraponham a uma prática pedagógica sedimentada na valoração dos conteúdos memorizados e apartada dos problemas do mundo contemporâneo.

Em termos de legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da educação no Brasil salienta a importância da pesquisa, de modo a favorecer o entendimento sobre o ser humano e o meio em que este vive (BRASIL, 1996). Todavia, no referido documento, ensino e pesquisa são instâncias dissociadas, já que o ensino é apontado como um meio de divulgação dos conhecimentos produzidos na pesquisa. Essa concepção traz implicações, notadamente para o ensino superior, uma vez que ensino e pesquisa nem sempre são praticados de maneira integrada.

A despeito dessa realidade, no que se refere ao ensino superior no país, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de graduação são documentos normativos que orientam o planejamento dos currículos das diversas profissões e, no caso das Diretrizes referentes aos cursos de Psicologia, estas preveem articulação entre conhecimentos, habilidades e competências no processo de formação (BRASIL, 2011). Pensar o desenvolvimento desses atributos, inevitavelmente, remete à importância de se fomentar o ensino com pesquisa, defendida neste artigo como condição mais que necessária para uma aprendizagem construtiva, que, de acordo com Pozo e Echeverría (2009), é aquela que orienta para a compreensão em oposição à repetição dos conteúdos estudados e que estimula a utilização competente dos conhecimentos adquiridos na solução de novos desafios, contrapondo-se, portanto, ao modelo de aplicação de conteúdos aos exercícios repetitivos formulados com o propósito de memorização.

Retomando as DCN, no que se reporta aos cursos de Psicologia em âmbito nacional, dentre os eixos estruturantes do currículo recomendados, destaca-se o estudo dos Fenômenos e Processos Psicológicos (BRASIL, 2011). No curso de Psicologia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos está organizado a partir de uma gama de disciplinas que, geralmente, são objeto de investigação dessa área, de forma a propiciar vasto conhecimento sobre suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, considerando desde as teorias clássicas até os estudos mais recentes. Dentre outras que compõem esse eixo, três disciplinas denominadas Processos Psicológicos Básicos (PPB), organizadas em: Percepção, Memória e Atenção; Aprendizagem, Pensamento e Linguagem; e Motivação e Emoção.

Os PPB foram objeto de estudo de teóricos clássicos no campo da psicologia, a exemplo de Jean Piaget, Lev Semenovitch Vigotski e Henry Wallon. Na atualidade, outras correntes teóricas como a psicologia evolutiva, a psicologia cognitiva e outros campos de saber, como o das neurociências, têm buscado um maior entendimento sobre tais processos. Essa diversidade de olhares para explorar os PPB torna-se um campo fértil para aguçar a curiosidade dos estudantes, uma vez que esses fenômenos, para serem compreendidos, abarcam aspectos tanto biológicos, quanto psicológicos e sociais que precisam ser discutidos de forma inter-relacionada e daí muitos questionamentos podem surgir o que mobiliza os estudantes para o aprender. Aliada a essa especificidade do componente, em concordância com Tunes, Tacca e Martínez (2006), parte-se do pressuposto de que o processo de aprendizagem é de natureza social e, portanto, diversos aspectos que envolvem a aprendizagem podem ser trabalhados a partir do ensino com pesquisa, considerando que este modelo de ensino requer uma atitude colaborativa.

PESQUISA COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM: APONTAMENTOS TEÓRICOS

A pedagogia voltada para o ensino superior de maneira geral tem ocupado

[...] ainda um lugar largamente invisível – solitário, privado, silenciado, desvalorizado... –, e reconfigurar o seu estatuto implica transgredir culturas instituídas, interrogando e reconstruindo os cenários em que ela se situa. (VIEIRA; SILVA; ALMEIDA, 2012, p. 147).

Neste sentido, a aproximação entre ensino e pesquisa é uma forma de transgressão da cultura instituída em que a graduação é lócus do ensino e a pós-graduação está destinada à pesquisa.

Corroborando com essa contravenção, diversos autores se amparam no entendimento de que ensino e pesquisa são instâncias indistinguíveis (ANDRÉ, 2001; CUNHA, 1996; LIBÂNEO, 2011; SOARES, 2013b; STENHOUSE, 1996). Freire (1996, p. 29) sintetiza essa imbricação ao afirmar que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Ao argumentar em favor da pesquisa como uma estratégia inovadora de ensino, toma-se a definição de pesquisa trazida por Soares (2013a). Para a autora,

A pesquisa como eixo do processo formativo na universidade é dessa forma entendida como uma prática educativa centrada nos estudantes, com o objetivo do desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia dos futuros profissionais. Baseia-se na problematização, questionamento e criatividade, suscitando um engajamento ativo dos estudantes em atividades de investigação e, portanto, contribuindo para processo de aprender a aprender, aprender a compreender e intervir na realidade. (SOARES, 2013a, p. 231).

Cunha (1996, p. 120) enfatiza que o ensino com pesquisa

[...] valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento e privilegia a intervenção no conhecimento socialmente acumulado.

Magalhães (2013), por sua vez, ao refletir sobre o ensino de Psicologia, defende a busca de novas bases epistemológicas que possam estimular transformações no âmbito pessoal e coletivo dos seres humanos. Para tanto, se vale das contribuições de Edgar Morin, realçando que o paradigma da complexidade fornece abertura para

[...] rever os princípios fundamentais que regem a produção do conhecimento, os fenômenos e o pensamento, logo, da mesma forma, tem-se a oportunidade de superar entraves teórico-metodológicos diante dos objetos de estudo que, para serem compreendidos, em sua complexidade, exigem uma nova perspectiva epistemológica. (MAGALHÃES, 2013, p. 268).

De acordo com a autora, um modo de perseguir esses princípios seria “[...] não obstaculizar a riqueza de relações que podem ser estabelecidas via jovens propostas educacionais inovadoras”. (MAGALHÃES, 2013, p. 268).

A estratégia de ensino com pesquisa foge, portanto, do modelo tradicional centrado no professor, detentor do conhecimento, cuja principal função é a de passar adiante o que sabe. Em oposição a este modo de ensino voltado para uma aprendizagem de repetição de conteúdo, na prática relatada no presente texto, adota-se o modelo da aprendizagem construtiva defendida por Pozo e Echeverría (2009). Segundo essa proposta é necessário que:

- a) o ensino esteja voltado a compreensão dos conteúdos elencados e, para isso, é preciso organizar atividades e tarefas que levem ao desafio cognitivo, uma vez que compreender é confrontar o que já se sabe com o conhecimento novo reorganizando-o;
- b) avaliar a qualidade da aprendizagem evitando perguntas que levem a respostas reprodutivas, permitindo consulta a materiais diversos para que os estudantes possam responder a uma atividade/desafio de forma assertiva, avaliar o processo e não apenas, valorizar as ideias próprias dos estudantes e sugerir tarefas que levem a mais de um percurso de resposta ou que tenham mais de uma solução;
- c) o ensino esteja voltado para a resolução de problemas, definindo objetivos e percursos metodológicos, construindo e aplicando planos de ação das tarefas e, por fim, avaliando se os objetivos foram alcançados.

Compreende-se que um dos modos de ensinar para a aprendizagem construtiva é a pesquisa, uma vez que esta pressupõe os mesmos parâmetros já elencados por Pozo e Echeverría (2009), com o intuito de produzir conhecimento. Ao fazer uma indagação, ou seja, construir um problema de pesquisa “[...] o estudante deve descobrir os conhecimentos baseando-se em sua experiência e partindo

do ponto em que se encontra ensino com pesquisa na graduação.” (MARTINS, 2014, p.114). Sendo assim, o estudante, ao invés de repetir conhecimento, estará produzindo-o.

É preciso assumir que o processo de ensino-aprendizagem na universidade só será significativo se for sustentado por uma permanente atividade de construção do conhecimento, sendo necessário que tanto o professor quanto o estudante estejam imbuídos pelo espírito da pesquisa. (MARTINS, 2014, p. 114).

Dessa forma, ao admitir o ensino com pesquisa, a prática pedagógica se volta para

[...] o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos que são ensinados criticamente, ou seja, coerentes com a produção social e histórica da sociedade. Ensinar na graduação significa não desvincular o ensino da pesquisa. (VEIGA, 2012, p. 72).

A PRÁTICA INVESTIGATIVA NA DISCIPLINA PPB - MOTIVAÇÃO E EMOÇÃO: O PERCURSO

Conforme mencionado anteriormente, a proposta de ensino com atividade investigativa era circunscrita à terceira unidade do semestre nas disciplinas ministradas pela autora do presente texto, mas foi tomando corpo e, atualmente, compreende uma proposição que ocorre durante todo o semestre, em confluência com as aulas expositivas com participação ativa dos discentes, envolvendo os estudos dirigidos e outros fazeres pedagógicos utilizados. Tal proposição leva o estudante a questionar, a confrontar a teoria, a fazer reflexões sobre

esta e a produzir conhecimento. Segundo Pozo e Echeverría (2009, p. 14):

Nuestros alumnos, como todos nosotros, están cada vez más saturados de información a la que no siempre logran dar sentido u ordenar. De hecho, una de las metas esenciales de la formación universitaria debería ser hacer a los alumnos capaces de gestionar la información que reciben para convertirla en verdadero conocimiento.

Em conformidade com a compreensão de autores que defendem o ensino com pesquisa, entende-se que ele suscita compromisso dos estudantes com seu processo de aprendizagem, estimula sua curiosidade através de questionamentos, auxilia no desenvolvimento de sua autonomia e o convida a refletir sobre a produção do conhecimento científico e sobre a realidade na qual está inserido. O ensino com inclusão da atividade investigativa na graduação é uma proposta transformadora, uma vez que contribui para a aquisição de diversas habilidades dos estudantes que são importantes para sua vida pessoal e profissional.

No presente texto, toma-se como objeto de análise, um modo de ensino que se utiliza da atividade investigativa, esta desenvolvida na disciplina com carga horária de 60 horas, PPB - Motivação e Emoção, oferecida no quarto semestre do curso de Psicologia da UNEB. A turma de 2014, composta por estudantes de graduação, em sua maioria jovens, predominantemente do sexo feminino, totalizou 35 estudantes, que se organizaram em seis equipes.

A experiência consistiu em discutir o conteúdo previsto na ementa da disciplina e aprofundá-lo, a partir da investigação de temáticas de interesse das equipes. Foi colocada para a turma a estrutura parcial do plano de atividades nas duas primeiras aulas, após ex-

posição geral do programa da disciplina, pois o mesmo se encontrava em aberto para reformulações, caso a proposição não fosse aceita, ou para acrescentar sugestões dos discentes, oportunidade também em que foi construído o contrato de convivência.

O plano previa que os estudantes realizassem um trabalho investigativo em grupo, de livre escolha, com apenas uma restrição: o tema escolhido deveria estar relacionado ao programa da disciplina, ou seja, seria discutir aspectos relativos à motivação e/ou à emoção. Não houve opinião contrária à proposta por parte dos estudantes, uma vez que este modelo de atividade já havia sido desenvolvido pela docente na disciplina PPB – Aprendizagem, Pensamento e Linguagem no semestre anterior com a mesma turma e os resultados se mostraram bastante satisfatórios, tanto na avaliação da docente quanto dos discentes.

Precisamente para essa atividade, as turmas foram organizadas em pequenos grupos (de três a seis participantes), reunidos, preferencialmente, por interesse nos temas, ainda que as afinidades pessoais também tivessem definido aquelas aglutinações. Para fins de orientação e acompanhamento dos trabalhos, foram previstos e realizados encontros da docente com cada uma das equipes para esclarecimento de dúvidas e orientação quanto aos aspectos metodológicos envolvendo a tarefa, bem como a busca por diálogo entre os conteúdos obrigatórios previstos na disciplina e vertentes teóricas da psicologia e outros campos do saber.

Se por um lado, a proposta foi inicialmente delineada pela docente com anuência dos estudantes, por outro, esses últimos tinham a liberdade de escolher temas de seu interesse, aprofundá-los, elaborar uma questão de pesquisa e decidir sobre o percurso metodológico que iriam fazer. Algumas equipes tiveram mais facilidade

para chegar a um consenso quanto ao tema a ser investigado, outras, contudo, de início não conseguiram, uma vez que essa etapa envolve negociação entre os componentes, pois, surgiu mais de um tema de interesse. Além disso, habitualmente, atividades em grupo exigem esforços para aceitação das diferenças. Diante desses acontecimentos, os docentes precisam agir como mediadores de conflitos, apoiar a equipe em suas decisões e para isso, devem solicitar que “[...] as diferenças de opinião e comportamentos não desejáveis sejam revistos tendo no objetivo do trabalho o vínculo para a superação das dificuldades.” (GOMES; COSWOSK, 2015, p. 249). Nesses casos, para sensibilizar os estudantes a fazerem suas escolhas de modo consensual, a docente os estimulou a conhecer um pouco mais cada tema antes de decidirem, a partir de leituras, de contato com profissionais especialistas no assunto, de visitas às instituições etc., ou seja, fazendo o exercício de aproximação com a realidade a ser estudada.

A cooperação entre os membros de cada grupo e entre grupos também foi estimulada à medida que foi incentivada a divisão justa e negociada das tarefas bem como o compartilhamento de materiais. Sobre cooperação, apoiados em Dillembourg (1999 apud COLOMINA; ONRUBIA, 2004) sinalizam tipos gerais de intervenções do docente com o propósito de elevar as interações construtivas e favorecer um clima de cooperação, quais sejam: definição das condições de estruturação dos grupos e das tarefas; “incorporação contextualizada de regras de interação” e “regulação das interações no grupo” (COLOMINA; ONRUBIA, 2004, p. 292). Esse esforço ocorreu no andamento do semestre e verificou-se que não houve contratempos severos que prejudicassem ou inviabilizassem o andamento das tarefas.

Uma vez definido os temas (que serão apresentados a seguir), estes foram socializados na turma, no primeiro encontro de acom-

panhamento, para que todas as equipes tomassem conhecimento e colaborassem umas com as outras na delimitação do problema de investigação com questionamentos, críticas e sugestões. A dinâmica consistia em esclarecer as dúvidas, apresentar o problema de investigação, definir os objetivos. Um segundo encontro ocorreu entre a docente e cada equipe, com o intuito de orientar o andamento da atividade. No terceiro encontro de acompanhamento, mais uma vez, houve apresentação de cada equipe para as demais, dessa vez, incluindo o percurso metodológico que seria adotado.

Naquele semestre, três grupos escolheram revisão de literatura e três optaram por pesquisa de campo de natureza qualitativa que, por sua vez, envolveu a construção de instrumentos para coleta de dados. O quarto e o quinto encontro entre a docente e cada equipe teve o propósito de supervisionar as etapas de coleta e análise dos dados, bem como orientar na revisão de literatura com as equipes que optaram por esse modelo de investigação.

É preciso ressaltar que os estudantes não possuíam experiências anteriores com pesquisa e que a adoção da prática investigativa naquele componente não tinha como meta formar pesquisadores, ainda que os levassem à experimentação das diversas etapas desta e, conseqüentemente à aprendizagem de habilidades requeridas ao sujeito pesquisador. Entende-se que:

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. (SOARES, 2013b, p. 49).

Nesse sentido, sistematizar e analisar os dados das entrevistas foi desafiador para as equipes. Com frequência, recorriam à docente buscando aval se estavam “no caminho certo”. A leitura sobre Análise de Conteúdo de Bardin (2009) e alguns exercícios de sistematização e análise dos dados, colaboraram para que os estudantes se sentissem mais seguros e pudessem avançar no processo. No caso das equipes que optaram por revisão de literatura, percebeu-se o desequilíbrio cognitivo, por exemplo, ao se depararem com a possibilidade de exercer uma escrita autoral, a partir do diálogo com outros autores buscando responder a uma pergunta. Esta atitude se contrapõe ao modelo muito difundido no ensino médio que é o de “pesquisar sobre um assunto”, ou seja, organizar em um único texto, uma espécie de compilação tudo que foi encontrado sobre um determinado tema de forma reprodutiva e acrítica.

Também se revelou bastante profícuo o exercício de dialogar com abordagens distintas em torno de um determinado tema. Exemplificando, a equipe que discutiu aspectos motivacionais e emocionais envolvidos no amor e na sexualidade humana fez um diálogo com as neurociências e a psicanálise. O percurso de construção variou de um texto inicial compartimentado (conteúdos relativos a neurociências em um tópico e sobre psicanálise em outro) para um texto, ainda que com limitações, que persistiu na busca do diálogo entre os aportes teóricos.

Para apresentar uma visão mais geral da condução do ensino com pesquisa, todas as etapas do processo foram sintetizadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Síntese das atividades investigativas na disciplina PPB - Motivação e Emoção, turma do quarto semestre de psicologia da UNEB em 2014

En- contro	Atividade	Partici- pantes	Encaminhamentos
01	Socialização do tema escolhido; delimitação do problema e dos objetivos	Todas as equipes e a docente	Redefinição do problema e dos objetivos (em caso de necessidade) recomendações de leitura
02	Apresentação do projeto da atividade investigativa	Cada equipe e a docente	Orientação sobre o percurso metodológico; recomendações de leitura;
03	Socialização do projeto	Todas as equipes e a docente	Redefinição do percurso metodológico (em caso de necessidade); Recomendações de leitura; Sugestões de instituições e/ou profissionais a serem contatados como colaboradores ou sujeitos da investigação.

En- contro	Atividade	Partici- pantes	Encaminhamentos
04	Apresentação dos dados coletados ou em andamento da coleta	Cada equipe e a docente	Orientação quanto à sistematização e análise dos dados
05	Apresentação do relatório parcial da atividade investigativa	Cada equipe e a docente	Orientação quanto a discussão dos resultados; Orientação quanto a observância das Normas ABNT*; Sugestões de leitura (caso necessário)
06	Socialização da atividade investigativa	Todas as equipes e a docente	Apreciação de cada apresentação; Orientações gerais para a elaboração do relatório final

Fonte: Sistematização da autora.

Nota: *Associação Brasileira de Normas Técnicas.

A dinâmica de socialização das diversas etapas da pesquisa teve como propósito, levar os estudantes a atuarem no coletivo, trocando experiências, pois à medida que um grupo opinava sobre o trabalho do outro, também refletia sobre a condução de seu próprio trabalho. Nesse processo, muitas dúvidas em comum surgiam: o ob-

jetivo estava claro? Era possível realizar a pesquisa no período de apenas um semestre? A investigação trazia alguma contribuição para mudança da realidade? Em quais sítios era possível buscar a literatura pertinente? É possível contar com a contribuição de outro docente do departamento ou outro profissional que possa colaborar com a proposta? Qual o melhor instrumento para a coleta de dados? Como produzir um texto atentando-se às normas da ABNT?

Um dos aspectos mais relevantes que rompeu com a lógica de aprender a teoria e depois aplicá-la na prática, foi que, a partir de questionamentos levantados pelos próprios estudantes, tornou-se possível responder a uma questão de pesquisa em diálogo com a literatura existente. Trata-se do que Pozo e Mateos (2009) denominam de gestão efetiva da própria aprendizagem e para que ocorra, faz-se necessária uma base mínima de conhecimento sobre o assunto. Para essa finalidade, as aulas expositivas foram realizadas, cujo teor se ateve aos aspectos gerais trazidos nos estudos sobre motivação e emoção.

Uma vez delimitado o trabalho de investigação e seu percurso metodológico, o papel da docente foi acompanhar o percurso, refletindo com cada equipe, conforme cronograma delineado e algumas necessidades mais específicas, o andamento dos trabalhos, com vistas a esclarecer dúvidas e orientar os próximos passos. Ao todo, foram realizados seis encontros de supervisão previstos no calendário construído. A docente também se colocou à disposição do grupo para receber, via *e-mail*, versões parciais da produção textual, para leitura, correções e sugestões de aperfeiçoamento, iniciativa que foi utilizada por todos os grupos com o envio do copião, ou seja, do texto em construção, uma ou duas vezes durante o semestre, conforme a necessidade de cada grupo. As dificuldades para construir um tex-

to autoral no formato acadêmico em diálogo com a bibliografia consultada e dificuldades em formatá-lo segundo as Normas da ABNT foram as demandas mais recorrentes na ocasião da leitura dos textos parciais (copiões).

As correções, questionamentos e sugestões nos textos provisórios bem como nos encontros de supervisão entre cada equipe e a docente contribuíram para a condução da atividade investigativa. Outro elemento facilitador foi o de uma vez que todos tiveram conhecimento sobre o que cada grupo escolheu para investigar, questionamentos, reflexões sobre os temas específicos foram trazidos para as discussões em classe. Criou-se, assim, um ambiente em que as incertezas poderiam ser divididas com os colegas, mostrando que o conhecimento não está acabado, passa por indagações, escolhas, percursos. Para Charlot (2002 apud SOUZA; MEDEIROS; GÜNTZEL, 2012, p. 212),

[...] a pesquisa não deve servir para dizer ao profissional o que ele deve fazer, mas ser um instrumento para ajudá-lo a entender o que acontece em seu cotidiano e favorecer a busca da qualidade do processo de construção do conhecimento.

As apresentações das atividades relativas aos seis temas escolhidos ocorreram em três momentos distintos, conforme programado: no primeiro, em versão parcial, foram socializados o problema de pesquisa, os objetivos pretendidos. No segundo momento, a divulgação dos projetos de investigação contendo além dos itens apresentados no momento anterior, o percurso metodológico, as escolhas teóricas que os norteasse, o instrumento de coleta de dados (no caso dos trabalhos com coleta de dados empíricos), os recursos para tratamento dos dados e, por último, ocorreu a exposição dos trabalhos finalizados. Todas as equipes optaram pela exposição de

sua prática investigativa em *power point*, utilizando o recurso do *datashow*. Foram apresentados o tema, problema de pesquisa, objetivos, fundamentação teórica, resultados e considerações finais.

Os relatórios foram entregues na forma de cópiões, via e-mail, alguns dias antes do prazo previsto, para refinamento das versões finais, a partir de uma avaliação de natureza qualitativa (*feedback*), realizada pela docente, destacando os aspectos mais importantes do trabalho e eventuais lacunas que precisariam de aprimoramento.

Para a apresentação final, cada equipe ouviu as críticas, elogios e sugestões das demais assim como da docente. Foram considerados no processo avaliativo para efeitos de pontuação (notas) os seguintes critérios: clareza na delimitação do problema e dos objetivos, adequação do referencial teórico, o percurso metodológico, a discussão dos resultados e a desenvoltura da equipe durante a exposição. Mesmo que a finalização da atividade investigativa tivesse resultado em uma nota para atender à exigência institucional, entende-se aqui, que se trata de uma avaliação processual, pois ocorreu durante todo o percurso de desenvolvimento da atividade e também compartilhada, uma vez que a tarefa foi discutida coletivamente (docente e estudantes), com exceção da produção textual, esta última sob responsabilidade docente.

A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ALGUNS RESULTADOS DA ATIVIDADE INVESTIGATIVA

A experiência de ensinar, a partir do exercício da pesquisa, aqui nomeado como atividade investigativa trouxe ganhos importantes tanto para os discentes quanto para a docente. Para os primeiros,

favoreceu a oportunidade de aprender construindo conhecimento de forma coletiva ao invés de memorizar conteúdos; aprender refletindo, indagando, confrontando o saber com a realidade explorada, refazendo-o. Para a docente, a possibilidade de agir como mediadora do processo de aprendizagem dos estudantes, acolhendo escolhas, acompanhando o processo. A seguir, um breve resumo dos temas investigados retrata o que foi produzido por cada equipe durante o semestre:

- a) Aspectos motivacionais subjacentes ao suicídio. Embasados nas contribuições da psicologia cognitiva sobre os estudos relativos à motivação, os estudantes, além de traçarem um breve panorama sobre a compreensão do suicídio ao longo da história, realizaram uma revisão da literatura brasileira sobre as motivações que levam as pessoas a optarem pelo suicídio, utilizando-se da base de dados do *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*;
- b) É proibido sonhar: emoção e melancolia na obra de Oscar da Penha (Batatinha). Buscando dialogar com as contribuições da meta análise de Reeve (2011), sobre os estudos das emoções e as contribuições de Freud sobre a melancolia, a equipe investigou os sentimentos despertados em quatro sujeitos entrevistados ao escutarem duas composições do sambista baiano, Oscar da Penha, mais conhecido como Batatinha;
- c) Influência dos estados emocionais maternos para o bebê durante a gestação. Nessa investigação, a partir da interlocução entre os estudos atuais sobre as emoções humanas e o atendimento humanizado à gestante via Sistema Único de Saúde (SUS), a equipe fez uma revisão de literatura produzida sobre o assunto, a partir da base do *SciELO*;
- d) A odisseia do amor: motivação para a escolha dos parceiros; a equipe teve como objetivo analisar as motivações para escolha

do parceiro e as ferramentas utilizadas para a manutenção do relacionamento. A partir da interlocução entre o mito da “odisseia do amor”, as contribuições da etologia e da psicanálise, realizaram uma pesquisa empírica com 30 sujeitos, com aplicação de um questionário *on line*, construído pela própria equipe;

- e) Motivação e emoção no contexto da Psicologia Esportiva: a primeira proposta desse grupo pretendia discutir a motivação na reestruturação da vida de pessoas que se tornaram deficientes físicos. Todavia, ao se aproximar desse tema, a equipe optou por discutir os fatores motivacionais e emocionais que são trabalhados na Psicologia do Esporte. Para tanto, revisaram a literatura sobre o tema e realizaram entrevistas com um psicólogo e uma psicóloga que atuam nessa área;
- f) Motivação e emoção no amor e no sexo: nesse estudo, a equipe elaborou um ensaio trazendo as contribuições das neurociências e da psicanálise para o entendimento da motivação e da emoção envolvidas no amor e no sexo.

O lugar que ocupou a docente durante a atividade investigativa foi desafiador, no sentido de desconstruir o arraigado modelo de ensino transmissivo. Sua função, nesta proposta, foi a de facilitadora do desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais dos estudantes. Não se pode, entretanto, desconsiderar os conteúdos, o que mudou foi a forma de lidar com estes. Apesar da diversidade de subtemas escolhidos pelas equipes naquela disciplina, verificou-se o esforço de diálogo dos estudantes com a literatura recomendada no curso e com o conteúdo das discussões a partir das aulas expositivas. Para os estudantes, esse tipo de interlocução costuma produzir uma aprendizagem mais efetiva conforme eles próprios relatam.

Achei bastante interessante a proposta por duas razões: a primeira diz respeito a uma questão puramente “hedonista” por tirar o caráter de memorização como o mais importante de uma disciplina com tantos conceitos e muitas vezes dissociável do que se tem usualmente como prática; a segunda diz respeito a um modo “inovador” como se introduz essa possibilidade de “fazer ciência”, uma vez que podendo aplicar os conceitos básicos a uma temática que nos interessa somos instigados a produzir algo e a refletir sobre os conteúdos, tratando a ciência como ela deve ser tratada (um conjunto de atitudes críticas, interpretativas e de ação prática) e não como o é usualmente (um conjunto estanque de fatos, dados e conceitos). (BENTO).

Ao invés de receberem um “pacote” de leituras recomendadas, cada equipe tinha como tarefa a busca por uma bibliografia complementar, dito de outro modo, tiveram a liberdade para procurar outras fontes além daquelas sugeridas pela docente. Desta forma, os estudantes tomaram para si o processo de aprender munidos da curiosidade, de questionamentos feitos por eles próprios e não por atendimento a uma exigência da docente. Em complemento, sempre que possível, foi incentivada a aproximação com outros professores que tivessem aprofundamento no tema e/ou na abordagem teórica escolhidos do campo da Psicologia e até mesmo de outras áreas do conhecimento.

Além disso, somando as visitas à biblioteca, tendo como aliadas as Tecnologias de Informação (TIC), e a facilidade com que esses estudantes manejam essas tecnologias, os grupos buscaram aprofundar teoricamente os temas eleitos para os trabalhos. O uso dessas tecnologias deve ser visto como aliado da prática de ensino, conforme Pozo e Echeverría (2009, p. 14) sinalizam:

Como hemos dicho, tal vez el elemento que mayor impacto esta teniendo en las formas e relacionarnos con el saber en esta sociedad de comienzos del siglo XXI sea el

cambio introducido por las nuevas tecnologías del conocimiento. Recuperando la idea anterior, estaremos de acuerdo en que han modificado profundamente nuestras formas de acceder, distribuir y usar la información, no sólo en la vida cotidiana y profesional, sino también en nuestra tarea académica y de investigación, pero han alterado escasamente las formas de enseñar y aprender.

Ao chamar atenção para a importância de os professores considerarem as TIC como potenciais facilitadoras do processo de ensinar e de aprender, Pozo e Echeverría (2009, p. 14) ainda realçam que:

Y sin embargo, sabemos que las tecnologías del conocimiento son no sólo, como se suele asumir, un soporte o un formato, sino que más allá de ello afectan a la propia naturaleza del conocimiento y los espacios en que se transmite, con lo que su no inclusión en las aulas probablemente supone también dejar fuera ciertas formas de pensar y relacionarse con el conocimiento que, sin embargo, esos alumnos se van a encontrar, no ya cuando abandonen esas mismas aulas sino cada día al salir de ellas.

Foi notável o domínio crescente, por parte dos grupos, sobre as diversas tarefas que uma atividade investigativa requer. A estudante avalia:

Um dos aspectos a ser destacado é o fato de que a proposta da disciplina envolveu alguns procedimentos que fazem parte do processo de pesquisa, o que se constituiu como uma contribuição para a melhora no desempenho neste tipo de tarefa. (BRÍGIDA).

Em termos de desenvolvimento de atitudes, o trabalho em equipe, de forma colaborativa, foi percebido como um desafio, pois implicou em negociar interesses, conflitos, ritmos e tempo disponível para as tarefas. Uma das estudantes comentou:

“Um desafio. Por envolver gerenciamento da disponibilidade de cada membro do grupo diante das inúmeras atividades acadêmicas e outros compromissos; tornar prática as reflexões e discussões através das reuniões presenciais ou on-line e; escrever e organizar a produção escrita, considerando um grupo diverso e na tentativa constante de não dividir o conteúdo, para que todos pudessem contribuir em todos os capítulos/ tópicos. Contudo, pelas experiências anteriores do trabalho com as pessoas do grupo, tais dificuldades não atrapalharam o desenvolvimento da produção e fez com que pudéssemos amadurecer um pouco mais.” (BETE).

Mediar o processo de reconhecimento e enfrentamento crítico e reflexivo das dificuldades que surgem durante a execução de uma tarefa que envolve o grupo nem sempre é fácil para os professores. O papel de mediador das interações que ocorrem nos processos de ensino e aprendizagem também não costuma ser percebido como parte do exercício docente. No caso da experiência aqui relatada, orientar os estudantes diante do surgimento de conflitos ocorreu de forma limitada, uma vez que nem sempre tais conflitos chegaram até o professor. Vez por outra, foi necessário destacar a importância do fazer coletivo e o papel de cada um neste processo.

Também se observou aumento da competência para redigir trabalhos acadêmicos e apresentá-los. Isso porque a dinâmica das atividades busca, segundo a reflexão da estudante:

Incitar ao aluno a produzir textos que possam interligar a prática com o que já existe na literatura, ou seja, habilidades de escrita. (BEATRIZ).

Esse diálogo entre os dados encontrados, a literatura disponível e a reflexão que os estudantes fazem sobre aquilo que investigam, com a supervisão docente, propicia mais o exercício de uma escrita autoral, do que uma justaposição de textos lidos, na qual os estudantes ousam trazer suas considerações sobre o tema estudado. Não é um

processo simples e imediato: requer idas e vindas no aprimoramento da produção textual. Barbosa e Campos (2014, p. 23) entendem que aprender a escrever não é uma mera instrumentalização, mas

[...] um aprendizado que pressupõe que o aluno construa para si meios para mobilizar a linguagem e o conhecimento oferecido ao longo de cada disciplina, faça cálculos de possibilidades de futuro e dialogue com o outro – o texto, o possível leitor daquilo que produz; e, dialogando, construa uma leitura própria daquilo que lê e, conseqüentemente, faça da interpretação a base principal de sua produção escrita – o que implica na recusa de ser mero foyer de outros autores –, e, sobretudo, que consiga assumir a posição de sujeito enunciador não só nos espaços acadêmicos, mas os espaços sociais mais amplos.

Nesse percurso, o professor tem um papel importante ao observar, de perto, a produção textual dos estudantes. Para tanto, alguns grupos enviaram, por *e-mail*, os materiais que produziram para a docente, com o objetivo de obter *feedback*: foram pontuados os avanços, pois estes encorajam os estudantes a persistirem na tarefa assim como destacadas as fragilidades existentes a fim de aperfeiçoamento do texto.

Por fim, pode-se constatar que o ensino com pesquisa pode ser um importante meio de formar profissionais autônomos e reflexivos, em convergência com as recomendações das Diretrizes Curriculares. Como bem lembra Soares (2013a, p. 233) o “ensino com pesquisa possibilita a construção da autonomia profissional, em outros termos, a capacidade de lidar de forma consistente e reflexiva com as situações problemáticas da prática profissional”. Sobre autonomia, são os próprios estudantes que realçam o quanto puderam exercitá-la durante o andamento da disciplina:

É uma forma de trabalho que permite mais autonomia ao aluno (e mais trabalho pro professor) e facilita o exercício da liberdade com responsabilidade. (BRUNA).

O exercício da autonomia por parte dos estudantes requereu uma postura atuante do professor na orientação e acompanhamento das tarefas. Tal postura foi trazida na fala da estudante:

O papel do docente neste tipo de proposta é de grande valia, pois não é fácil administrar a autonomia dos alunos, pois o fato destes tentarem desenvolver sua autonomia, não significa dizer que o professor não terá sua importância, ao contrário, mais do que nunca, o mesmo será demandado, pois guiar o aluno, mediar a construção do conhecimento, favorecer um ambiente propício para o aprendizado são condutas importantes para o aluno em desenvolvimento. (BRANCA).

AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA

No geral, os estudantes avaliaram o processo positivamente, salientando a chance de exercitar a pesquisa. Reconheceram também que, ao invés de memorizar conceitos, a reflexão sobre os mesmos à luz de situações concretas foi vista como possibilidade de produzir conhecimento e, portanto, o estudante teve papel ativo no seu processo de aprender:

E como aspectos positivos, o de buscar relacionar os conteúdos visto em classe com a prática, saindo do ambiente da sala de aula para entender a realidade de uma outra forma, além de estimular as habilidades de escrita de uma forma mais científica, obedecendo por exemplo aos critérios da ABNT. (BEATRIZ).

Todos os trabalhos que fiz me proporcionaram muita satisfação e a sensação de ser-capaz-de. Isso é fundamental pro aluno, porque faz

com que ele perceba que não é um pote vazio à espera de ser preenchido pela sabedoria alheia. (BRUNA).

Todavia, foi possível constatar algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes na condução das atividades investigativas. Inicialmente, notou-se certa resistência em sair do modelo de exposição dos conteúdos pelo professor já que este tradicionalmente ocupa o lugar de detentor do saber, bem ao modo como Paulo Freire chama de “educação bancária”. Trata-se de um lugar cômodo para o estudante, uma vez que sua postura, nessa perspectiva seria a da passividade. Gradativamente, os estudantes foram compreendendo que não se tratava de executar tarefas solicitadas pela docente, mas a de construir um percurso de investigação, tendo a docente como facilitadora daquele processo. Convém lembrar que o modelo não era novo para os estudantes, uma vez que já haviam experimentado em outra disciplina no semestre anterior, conforme já relatado.

Outros entraves também se fizeram presentes, como o tempo exíguo para cumprir todas as etapas da atividade investigativa e isso se constituiu como uma das queixas. A dificuldade em administrar o tempo para as atividades foi atribuída como de cunho pessoal, como pode ser visto na fala a seguir:

A dificuldade pessoal na administração do tempo para a leitura dos materiais afins para a composição da pesquisa e da percepção crítica. (BETE).

Mas houve também o reconhecimento de que a diversidade de disciplinas por semestre e, conseqüentemente, o cumprimento das exigências de cada uma delas dificulta a administração do tempo:

Negativos: sobrecarga de trabalho quando unido de outras demandas acadêmicas e ter que lidar com prazos. (BENTO).

Negativos: tempo para desenvolver a atividade, diante da demanda das outras disciplinas. O compartilhamento das experiências foi comprometido pela ausência de alguns discentes. (BENEDITA).

No relato de Benedita descrito anteriormente, também é possível destacar a importância do compartilhamento das experiências de cada grupo. Como anteriormente, durante a condução dos trabalhos, a docente discutia a importância de buscar entender as propostas das outras equipes, colaborar com críticas e sugestões e como o ato de socializar o que foi produzido é mais um momento de aprender com os colegas:

Um terceiro aspecto positivo foi a possibilidade de conhecer outros temas, em razão de cada grupo apresentar para os demais o assunto pesquisado. (BRÍGIDA).

Apesar de a maioria das equipes reconhecer que estar presente durante a apresentação de outros grupos é também fonte de aprendizado, especialmente se esta se processa de forma dialogada, na apresentação final das equipes houve um pouco de dispersão. Essa é uma pecha no cotidiano da sala de aula. A ideia da apresentação restrita a uma forma de avaliação foi discutida várias vezes e, ainda assim, alguns não conseguiram ampliar sua compreensão sobre aquele momento. Uma das hipóteses que se aventa é a de que a produção de conhecimento do estudante é vista como de menor credibilidade e, portanto, mereça pouca atenção.

Outro aspecto que pareceu favorecer esse tipo de atitude foi o fato de as apresentações terem ocorrido no final do semestre, ocasião em que os estudantes estão às voltas com as diversas atividades e

avaliações do conjunto das disciplinas. Para adoção da atividade investigativa como métodos de ensino e aprendizagem em novas turmas, será necessário desenvolver estratégias que facilitem a mudança de atitudes dos estudantes, de modo a sensibilizá-los para a importância desses momentos de compartilhamento, pois como expressa Zabalza (2000, p. 27) as atitudes “[...] não são algo definido, fixo, estável e inalterável [...] As atitudes constroem-se, ensinam-se modificam-se, substituem-se por outras.”

Verificou-se ainda que o diálogo com outras disciplinas é desejável, pois enriquece este tipo de proposta, de modo a tornar a experiência de ensino mais eficaz. Soares (2013a, p. 234) pontua que

[...] para que o potencial formativo da abordagem de ensino com pesquisa se concretize, é fundamental que o conjunto dos componentes curriculares desenvolva experiências de pesquisa, sempre que possível de forma articulada.

As críticas dos estudantes acenam para essa direção:

Senti falta de um aporte maior das teorias com as quais fiz interface. Por isso, penso que se o projeto pudesse ter, por exemplo, uma ligação mais formal com a disciplina da interface [referindo-se à escolha teórica do grupo], teria sido mais enriquecedor. (BRUNA).

A análise dos estudantes descrita acima também é convergente com a posição de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 172):

[...] a 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 [...]. Essa preparação não deve ser entendida como outro componente, mas como uma atitude profissional no contexto das diferentes disciplinas.

Entre os professores do curso de Psicologia da UNEB o ensino com pesquisa, lamentavelmente, não se configura como uma prática recorrente o que coloca a iniciativa aqui relatada como um esforço solitário, embora alguns colegas se mostrem receptivos ao modelo. Ainda assim, considerando os resultados alcançados e as falas dos estudantes, compreende-se que este modelo de ensino conduz a uma aprendizagem mais efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso de graduação em Psicologia da UNEB, a adoção da prática investigativa nas disciplinas dos PPB, notadamente nos estudos sobre Motivação e Emoção, gerou resultados expressivos do ponto de vista do desenvolvimento de atitudes e competências cognitivas. Verificou-se o domínio crescente de uma postura mais autônoma e reflexiva dos estudantes sobre os conteúdos estudados e também o interesse em discutir os conteúdos previstos na ementa do currículo, a partir de problemas atuais, ou seja, tratou-se de um investimento na formação dos estudantes, de modo a prepará-los para os desafios que o exercício da profissão exige de forma crítica e comprometida.

Como proveitos desta prática pedagógica, destacam-se a possibilidade de o estudante estabelecer relações entre conceitos discutidos em classe e fatos do cotidiano e o de poder protagonizar seu processo de aprendizagem, ou seja, exercer sua autonomia. Outro ganho importante, refere-se ao aproveitamento daquela experiência para socialização em eventos acadêmicos científicos ocorridos na UNEB, e fora desta, incluindo outros eventos nacionais. As equipes que decidiram participar desses eventos consideraram valiosa a

oportunidade de socializar seus trabalhos, pois isso eleva a autoconfiança dos estudantes.

Também houve esforço da docente em estimular uma atividade de ensino que dialogasse com outras disciplinas do currículo e, para que isso ocorresse, foi recomendado que os estudantes fizessem contato com professores e outros profissionais do campo da Psicologia e de outras áreas de conhecimento para fins de aprofundamento de seus trabalhos investigativos. Por consequência, a disciplina extrapolou a sala de aula e os estudantes puderam conhecer algumas atuações dos psicólogos (situações que comumente só ocorrem durante os estágios em final de curso).

No caso dos cursos de Psicologia, cujo modelo de atuação profissional, historicamente centrado na clínica e no adoecimento, acredita-se que é de suma importância os estudantes estenderem o olhar para os fenômenos humanos e os desafios para compreendê-los e perceberem a importância de a profissão atuar em outros espaços. Concordando com Lisboa e Barbosa (2009, p. 735) ao afirmarem que

[...] forma-se, atualmente, para o passado, para poucos, para a manutenção, para a alienação. Há que se formar para o futuro, para o compromisso social, para a transformação, para a libertação.

Pozo e Echeverria (2009) defendem que a produção de conhecimento acadêmico-científico deve ter, como meta, a solução de problemas e produção de novas indagações. Tal posição se coaduna com a ideia defendida no presente texto: ao invés de aplicação direta de teorias desenvolvidas face ao enfrentamento de outros dilemas em outros contextos, tem-se a possibilidade de formar profissionais que estejam aptos a produzir e a utilizar de maneira autônoma e com criticidade os conhecimentos adquiridos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- BARBOSA, Marinalva Vieira; CAMPOS, Sulemi Fabiano Campos. A difícil arte de dialogar com a palavra do outro para produzir palavra própria. **Interdisciplinar**, Itabaiana, v. 20, p. 21-34, 2014.
- BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 5/2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 mar. 2011. Seção 1, p. 19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- COLOMINA, Rosa; ONRUBIA, Javier. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. v. 2, p. 280-293.
- CORREIA, S. A.; LESSA, D. S. Ensino com pesquisa: relato de uma experiência no curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Sergipe. In: SOARES, Sandra Regina; SILVA, Neilton

da; BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite (Org.). **Protagonismo do estudante e intersubjetividade no ensino superior**. Salvador: Eduneb, 2014. p. 223-255. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 3).

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, 1996. p. 31-46.

FERNANDES, Sônia Regina de Souza; HOEPERS, Idorlene da Silva. A formação com pesquisa: uma possível didática em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p. 14-25. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1667c.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

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

GOMES, Ivo Fernando Gomes; COSWOSK, Edila Dalmaso. A produção de materiais audiovisuais numa perspectiva investigativa: uma experiência na formação de professores de biologia para a educação básica. In: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva de Sousa; MIRANDA, Dayse Lago de (Org.).

Problematização e produção criativa: ressignificando o ensino e a aprendizagem na universidade. Salvador: Eduneb, 2015. p. 221-253. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 4).

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

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de; ANDRADE, Dídima Maria de Mello. De “como ser professor”: uma impressão da subjetividade. In: LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de (Org.). **Educação e contemporaneidade**: contextos e singularidades. Salvador: Edufba, 2012. p. 81-102.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia Ciência e Profissão**, n. 29, v. 4, p. 718-737, 2009.

MAGALHAES, Solange Martins Oliveira. Ensino de Psicologia: limites do atual paradigma e a complementaridade do paradigma da complexidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 265-287, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2015.

MARTINS, Édiva de Sousa et al. Ensino com pesquisa na graduação: reflexões sobre a possibilidade de inovar. In: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva de Sousa (Org.). **Qualidade do ensino**: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade. Salvador: Edufba, 2014, p. 107-144.

PAIVANDI, Saeed. Que significa o desempenho acadêmico dos estudantes? In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; CARVALHO, Ava. **Observatório da vida estudantil**: avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo? Salvador: Edufba, 2015. p. 23-59.

POZO, Juan Ignacio; ECHEVERRÍA, María del Puy Pérez. Aprender para comprender y resolver problemas. In: POZO, Juan Ignacio; ECHEVERRÍA, María del Puy Pérez (Coord.). **Psicologia**

del aprendizaje universitario: la formación em competencias. Madrid: Morata, 2009. p. 31-53.

POZO, Juan Ignacio; MATEOS, M. **Aprender a aprender:** hacia una gestión autónoma. In: POZO, Juan Ignacio; ECHEVERRÍA, María del Puy Pérez (Coord.). **Psicología del aprendizaje universitario:** la formación em competencias. Madrid: Morata, 2009. p. 54-69.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e emoção.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

RIBEIRO, M. L. Ensino com pesquisa: um desafio na formação do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p. 14-24. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1536c.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SOARES, Sandra Regina. A pesquisa como norteadora da formação profissional na universidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 224-245, 2013a.

SOARES, Sandra Regina. A pesquisa como princípio formativo: experiência em uma disciplina na pós-graduação. In: SOARES, Sandra Regina; SOARES, Ilma Maria Fernandes; BARREIRO, Mariana Soledade (Org.). **Ensino para a autonomia:** inovando a formação profissional. Salvador: Eduneb, 2013b. p. 23-52. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 2).

SOUZA, Alba Regina Battisti de; MEDEIROS, Denise Rosa; GÜNTZEL, Camila. A relação ensino e pesquisa no ensino superior na perspectiva dos alunos: perspectivas e desafios. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 207-223.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1996.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MARTÍNEZ, Albertina M. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 109-1030, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1688/1312>>. Acesso em: 22 maio 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

VIEIRA, Flávia; SILVA, José Luís; ALMEIDA, Maria Judite. Transformar a pedagogia na universidade: um caminho de transgressão? In: LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de (Org.). **Educação e contemporaneidade: contextos e singularidades**. Salvador: Edufba, 2012. p. 145-170.

ZABALZA, Miguel. O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In: TRILLO, Felipe (Org.). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 19-97.

OFICINA PEDAGÓGICA DE LEITURA: entrelaçando experiências de ensino- -aprendizagem, de ser leitor e de ser docente da escola básica

Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso

A nossa caminhada, como docente-pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e também como professora atuante na escola pública de educação básica, pelos meandros da educação constituída no chamado Território do Sisal baiano, em especial na cidade de Serrinha, permite-nos tecer os comentários que seguem: os sujeitos, a cada dia que passa, distanciam-se das práticas leitoras, tanto na escola quanto na vida social. Segundo Gomide (2010), a avaliação do desempenho leitor dos alunos do ensino fundamental e médio, no Brasil, através do *Programme for International Student Assessment*, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), aponta que ocupamos posição indesejada: somos o 53º colocado em leitura, que nos deixa atrás de México, Uruguai, Jordânia, Tailândia e Trinidad e Tobago (GOMIDE, 2010).

Os dados anunciados pelo PISA são, na verdade, a radiografia daquilo que a educação atribui como resposta nos últimos tempos, pois, apesar de vivermos a hegemonia da cultura grafocêntrica (a qual coloca a linguagem escrita em posição hegemônica e como centro privilegiado de produção/transmissão cultural) e digital, a cada período letivo que a escola encerra, a cada teste avaliador do desempenho

leitor dos nossos alunos, anunciam-se dados alarmantes, o que tem preocupado todos aqueles que acreditam ainda na educação como ferramenta possível de transformação das pessoas e das suas realidades.

Diante dos dados revelados acima, precisamos agir nas escolas, na sociedade, na família, construindo espaços e tempos de fomento da leitura, semeando pequenas ações, sistematizadas, harmônicas para que as pessoas tenham, de fato, as vivências leitoras como ferramentas de acesso e construção do conhecimento e de exercício da cidadania.

Com déficit de situações de leitura, teremos sujeitos com dificuldades de argumentar, criticar, de se posicionar diante do mundo, da vida, e das demandas sociais. O distanciamento das práticas leitoras, por parte de crianças, jovens, adultos e idosos, tanto daquelas mediadas pelos sistemas analógicos quanto pelos digitais, produz como resultado o analfabetismo funcional, digital e a geração de grupos sociais excluídos dos processos de cidadania, uma vez que, sem condições de compreensão e interpretação do cotidiano, passam a reproduzir e aceitar os fatos sem contestação e sem modificação.

Diante das demandas impostas pela sociedade das letras, e da necessidade dos sujeitos construírem as práticas leitoras, constituir-se-ão como sujeitos leitores em processo constante, Soares (1999, 2003) desenvolveu um corpo teórico que vem ganhando destaque nos cenários educativos, a que ela própria intitula de teoria do Letramento. O letramento pode ser definido como um processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, revistas, embalagens comerciais etc.) e se prolonga por toda a vida, com crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Diante disso, fica subentendido que letramento não é um ato mecânico, de só ensinar a ler e escrever, mas mostrar ao indivíduo que ele está inserido em uma sociedade e que pode exercer suas práticas sociais de leitura e escrita, permitindo-se viver de maneira crítica e reflexiva. Assim,

O exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: Capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se para interagir com outros, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio a memória, para catarse..., Habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 32).

Quem aprende a ler e a escrever, passa a usar a leitura e a escrita no seu cotidiano, envolvendo-se com essa prática, torna-se uma pessoa diferente, mudando o modo de viver, as relações com o outro e com a cultura. Ainda segundo a autora, neste conceito está implícita

A ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. (SOARES, 2003, p. 23).

Portanto, letramento é um termo de significação complexa, que provoca nos educadores uma gama de reflexões, de anseios e inquietações. Constitui-se assim, em uma pista teórica provocativa

e extremamente importante para todos os educadores interessados em discutir a construção da leitura, como prática escolar e social. A Teoria do Letramento, torna-se, deste modo, um profícuo instrumento, um recurso teórico a subsidiar as construções metodológicas empenhadas na formação de sujeitos leitores. Ademais, a teoria do Letramento nos possibilita tecer reflexões processuais sobre o necessário aprendizado contínuo da leitura, em que se consideram todas as situações sociais como cenários férteis para interações entre sujeitos, textos e atos de leitura.

Paradoxalmente, os dias contemporâneos, embora demarcados e configurados pela emergência das novas tecnologias da informação e comunicação, registram um certo distanciamento dos sujeitos das práticas leitoras, sobretudo quando os portadores textuais são físicos como livros e impressos. Por outro lado, precisamos refletir sobre a avalanche de informações e a facilidade de acesso aos conteúdos digitais, veiculados por meio dos dispositivos tecnológicos, o que demanda dos cidadãos a construção da capacidade de leitura e interpretação crítica das informações e de edificação autoral de conhecimentos, condições essenciais para que o sujeito seja agente da sua própria história. Isso significa que, na contemporaneidade,

Muito mais que decifrar letras, ler na era digital é traçar o próprio caminho em busca de aprendizagens mais significativas, que são disponibilizadas em recursos tecnológicos modernos como *tablets*, celulares de última geração, livro digitais, dentre outros. (QUEIROZ, 2014, p. 23).

Diante da emergência das tecnologias da informação e comunicação e da configuração das comunidades virtuais, cada vez mais entrelaçadas pelas redes de comunicação, interação, torna-se mais que urgente e necessário que as escolas, os educadores e os

pais fomentem espaços e tempos de práticas de leituras, de modo crítico. Uma vez que, nos dias contemporâneos, os textos impressos se configuram como vivos e circulantes na sociedade, mas tendo a companhia dos textos digitais, (também impulsionadores de práticas leitoras ricas e férteis) continua sendo plenamente oportuna, nos meios acadêmicos, a discussão e, especialmente, a consolidação de experiências de leitura numa perspectiva construtiva, crítica e social.

O fato dos textos digitais chegarem, de modo quase instantâneo, aos leitores das redes sociais, dos sites, entre outros, demanda da escola também a aceitação e o trabalho sistemático com estes gêneros, em nome da formação leitora ética, cidadã e empenhada nos valores humanos essenciais ao convívio responsável e democrático nesse mundo que se move, cada vez mais, pela mediação tecnológica e pela geração de diversos gêneros textuais, abertos, plurais e desafiadores das competências leitoras dos cidadãos.

A formação leitora é processo e, como tal, edifica-se com pequenas ações do dia a dia, nas crônicas que lemos para um aluno, na poesia que chega na sala de aula, na tela do computador, nas imagens que trabalhamos em artes visuais, nas letras de músicas, nas receitas de bolo e por aí em diante. Deste modo, compreender a situação real do desempenho leitor dos alunos, as causas dos baixos índices, as relações construídas entre estudantes e leitura, assim como refletir sobre as práticas de leitura constituídas pelos sujeitos discentes e docentes, no cenário da educação básica, pode também contribuir para o exercício da reflexão-ação-reflexão acadêmica, principalmente no percurso formativo dos futuros educadores que terão como desafio a construção da docência no ensino fundamental.

Neste sentido, na função de educadora pesquisadora, mediadora de experiências formativas no curso de Pedagogia, do *Campus*

XI, UNEB, percebemos a importância da promoção do exercício acadêmico de buscar a aproximação entre licenciandos e a realidade vivenciada na escola de educação básica em termos das experiências de formação leitora. Além disso, é também essencial fomentar entre os acadêmicos, em processo de formação, a reflexão sobre os seus próprios itinerários vividos em relação a suas formações leitoras, sobre as experiências de leitura edificadas e vividas nos contextos: escolar, familiar, acadêmico e social.

Diante de tais argumentos, evidenciou-se a necessidade da tessitura **da prática em formato de oficinas pedagógicas de leitura**, como uma construção coletiva, articuladora de esforços entre universidade e escola para o fomento de práticas leitoras e produtoras de textos, como exercício profícuo de reflexão-ação-reflexão entre os acadêmicos, sendo potencializado o processo formativo dos futuros docentes pelos princípios da pesquisa, da reflexividade e colaboração.

Neste enfoque, desenhamos a ideia das oficinas pedagógicas, cujo caráter inovador se constituiu na possibilidade de articulação entre dois elementos formativos do educador: a reflexão sobre o seu próprio processo de construção como sujeito leitor e a capacidade de refletir sobre a realidade vivenciada na escola, sendo possível com a ilação indissociável teoria-prática propor alternativas metodológicas criativas para contribuir com o processo formativo-leitor dos estudantes, especificamente nas escolas da rede pública do município de Serrinha, onde se insere o *Campus XI* da UNEB.

Tal experiência se desenvolveu no componente curricular Fundamentos e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa, durante um semestre acadêmico, do curso de Pedagogia. A turma era composta de 37 licenciandos, oriundos de diversas cidades circunvizinhas a Serrinha, onde está inserido o *Campus XI* da UNEB.

O perfil do grupo, de um modo geral, apontava para necessidade de um esforço maior quanto a consolidação dos elos entre teoria-prática na formação pois dos 37 alunos, apenas nove acadêmicos anunciaram que tinham experiências com a docência. Fato que nos alertou para repensarmos o planejamento, adequando situações e propondo ações de imersão nas práticas de docência.

Destarte, configurou-se mais um desafio a ser tencionado na e pela práxis docente no contexto da sala de aula universitária: possibilitar aos licenciandos uma reflexão apurada sobre a questão do ensino dirigido aos alunos da escola básica no que concerne à construção da leitura de forma compreensiva e crítica. Tal questão se constituiria em um bom motivo para que eles próprios refletissem sobre seus próprios percursos leitores, suas experiências de aproximação (ou não) com práticas de leituras prazerosas, dinâmicas, criativas. Repensassem em reaprender a ler, reaprendendo a serem leitores críticos, ativos, pois como ensinar aquilo que não sabemos ser e fazer (não apenas dizer). Logo, vislumbramos o planejamento e a realização de oficinas pedagógicas de leitura na escola básica como oportunidade de os graduandos avançarem na aprendizagem de dois papéis: de leitor e de professor formador de futuros leitores.

OFICINAS PEDAGÓGICAS: BREVES REFLEXÕES TEÓRICAS

Para edificação das ações integrantes da prática constituída, subsidiamo-nos na perspectiva do sócio interacionismo de base “Vygotskiana” uma vez que atrelamos a visão da Pedagogia organizada em projetos, à força das interações sociais do movimento de construção do conhecimento e da cultura humana através das relações esta-

belecionadas entre os sujeitos e o mundo social que os circundam. Neste sentido, também encontramos aproximações e subsídios para orientação da prática pedagógica na perspectiva da formação do educador reflexivo e da pesquisa nos trabalhos de: Freire (1997, 2001); Schon (2002); Pimenta e Ghedin (2002); Imbernón (2001); Alarcão (2005) e Perrenoud (2002).

Sobre a perspectiva reflexiva, como possibilidade orientadora dos processos formativos dos educadores, Imbernón (2001 p. 48-49) assevera que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

De acordo com os trabalhos de Schön (2002), pensamos ser essencial a ponderação e a compreensão de que a prática reflexiva deve ser consolidada e sistematizada através das chamadas operações que integram o modelo reflexivo da prática docente, “[...] a partir de quatro movimentos básicos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação.” (SILVA; ARAUJO, 2005, p. 5). **O conhecimento na ação** é definido como o conjunto de saberes internalizados e mobilizados através da experiência e da atividade intelectual. Já a **reflexão na ação** é aquela desencadeada durante a realização da ação pedagógica sobre o conhecimento implícito na própria ação. **A reflexão realizada sobre a ação e para a ação** é de fundamental importância, pois elas podem

ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação. **A reflexão sobre a ação** é aquela desenvolvida após a realização do fazer pedagógico. **A reflexão para a ação** é a reflexão efetivada antes mesmo da realização da ação pedagógica, mediante a necessidade de tomada de decisões, no planejamento das atividades que serão desencadeadas (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Partimos da compreensão da prática docente como exercício reflexivo, crítico, e evidentemente alicerçado na pesquisa colaborativa. Nesse sentido, apoiamos-nos em estudos classificados como crítico-colaborativos, ancorando nossa argumentação nos trabalhos de: Longarezi e Silva (2013); Ibiapina (2008); Garrido, Moura e Pimenta (2000); Carvalho e Ferreira (2004) que definem a investigação de foco colaborativo. Para Cabral (2012, p. 37) a pesquisa colaborativa pode ser compreendida e conceituada como aquela que:

Contribui para mudar qualitativamente a realidade da sua atividade docente, visto que, por meio dela, o pesquisador colaborativo, ao conceber a realidade estudada como seu objeto de investigação, além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, constrói conhecimentos com base em contextos reais, descrevendo, explicando e intervindo nesta realidade, o que possibilita contribuir para transformar, de forma coerente e significativa, tal realidade, já que se instaura um processo produtivo de reflexão, de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas. Processo produzido com os professores, não apenas para os professores.

A oficina pedagógica de leitura se configura como uma prática, que assume o princípio crítico-colaborativo como elemento articulador, capaz de tecer interconexões entre teoria e prática através da escuta sensível dos acadêmicos, da conversa fecunda com as expe-

riências construídas e da valorização pelos licenciandos da realidade dos alunos como ponto de partida para refletir e tecer possibilidades de intervenção no contexto escolar. Deste modo,

Nas oficinas pedagógicas, a sala de aula se transforma (física – psicológica e didaticamente) em espaços livres, dinâmicos, abertos. Local para dizer e ouvir coisas, experiências, vivências as quais serão compartilhadas por todos os sujeitos, que efetivamente, tornar-se-ão atores e atrizes sociais das suas histórias e dos seus conhecimentos. (CARDOSO, 2013a, p. 4-5).

A oficina pedagógica constitui-se em uma modalidade, uma forma distinta de organizar e realizar o ato educativo, uma vez que, demanda do educador a postura de ser pesquisador e a elaboração de uma prática pautada pela criatividade e a incorporação de elementos como a reflexividade, a escuta do outro e o planejamento sistematizado da ação. Requer conhecimentos aprofundados do educador sobre metodologias criativas e a assunção da educação pela perspectiva sócio interacionista a partir da qual os sujeitos se assumem como atores e atrizes do processo de construir conhecimentos de forma colaborativa.

A oficina pedagógica se consolida, assim, como um processo coletivo, no qual se busca ir além de uma simples construção cognitiva.

É por excelência, espaço para vivências, diálogos, partilhas. É um processo permeado pela polifonia de vozes dos sujeitos que tecem o conhecimento numa rede dinâmica de vozes compartilhadas. (CARDOSO, 2013a, p. 5).

Neste sentido, organizar o espaço-tempo pedagógico em forma de oficina

[...] é buscar referendar a ideia de que a educação baseia-se na linguagem como interação que é aquilo que assegura o intercâmbio (participação, perguntas, respostas, esclarecimentos, estímulos) durante o processo de ensino-aprendizagem. (CARDOSO, 2013a, p. 5).

Na oficina pedagógica, fomenta-se o diálogo como sendo atividade necessária entre docente e discentes sendo que, dessa forma, os espaços de aprendizagem tornam-se relevantes porque buscam

[...] um trabalho didático voltado para a atenção pedagógica da oralidade dos sujeitos, sobretudo porque durante a realização da oficina criam-se estímulos, buscam-se a cooperação entre os participantes em termos de se construir os conhecimentos como atos sociais.” (CARDOSO, 2013a, p. 6).

O planejamento e a realização de oficinas pedagógicas devem contemplar aspectos como: pluridimensionalidade, criatividade e colaboratividade. No aspecto pluridimensional, podemos trabalhar e desenvolver, durante uma oficina, várias habilidades as quais, mais tarde, poderão gerar as competências que se desejam desenvolver/construir junto aos alunos, dentre as quais: percepção, atenção, memória, raciocínio lógico, a criatividade, a inventividade, a solidariedade, capacidade de dialogar e produzir em grupo. Para Cardoso (2006a, p. 62):

Sendo pluridimensional e envolvendo tantas dimensões humanas, sobretudo o desafio, o trabalho, o prazer, e a criatividade inventiva onde o novo, tanto no que diz respeito ao modo de trabalhar como ao que se busca construir, é que concebe a oficina como sendo um processo **NECESSARIAMENTE PLANEJADO E COORDENADO**.

Ademais, o aspecto da criatividade está diretamente conectado ao planejamento e à pesquisa, uma vez que, ao produzir uma oficina pedagógica, o docente deve primar pela originalidade das atividades, das dinâmicas, dos recursos, de modo a garantir uma pauta didática coerente e tecida com aspectos lúdicos, linguagens artísticas que convidam os sujeitos participantes a se envolverem nos trabalhos, na elaboração solidária do conhecimento. Entretanto e seguramente, os aspectos teóricos (quanto ao conceito e etapas constitutivas de uma oficina pedagógica) são importantes na elaboração de uma oficina, sendo, portanto, necessário que o educador também conheça os aspectos inerentes a produção, planejamento e realização de uma oficina pedagógica.

Daí a importância do planejamento criterioso e sistematizado da oficina pedagógica, sobretudo quando o foco de trabalho está nas práticas de leitura e escrita numa perspectiva processual, aberta, polimorfa e social da linguagem, em que entendemos o ato de ler como prática solidária, compartilhada e textos como constructos também sociais de mensagens, ideias.

RELATO ANALÍTICO DA PRÁTICA: OS CAMINHOS TRILHADOS PARA CONCEPÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA

Diante da necessidade de uma maior aproximação entre os alunos graduandos em Pedagogia com a realidade vivenciada na sala de aula da escola de ensino fundamental e, principalmente pelos dados publicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, que apontam para problemas no desempenho leitor dos estudantes da educação fundamental e ensino médio, tomamos

como ponto inicial de trabalho no semestre acadêmico uma roda de conversa sobre a relação que os licenciandos estabeleceram com a leitura, ao longo dos seus processos formativos na escola e na Universidade.

A roda de conversa, intitulada de celebração das memórias escolares, foi aberta com a leitura do Poema *Aula de Português* do poeta Carlos Drummond de Andrade, que apresenta profundas reflexões sobre as relações que docentes e discentes constroem, nas escolas, em termos da aprendizagem da Língua Materna. Com a leitura do poema, abriu-se a discussão sobre as memórias dos estudantes em relação aos contatos que tiveram na educação básica, as experiências leitoras, as práticas que foram construídas, as angústias, as aprendizagens. Tal exercício promoveu o desejo da evocação das memórias, o que favoreceu a compreensão ampla do presente, tendo em foco as aprendizagens, os percursos construídos ao longo do processo de escolarização dos sujeitos.

Assim, propusemos uma atividade evocativa das memórias, mediante uso de *slides* em que selecionamos imagens antigas de escolas, de livros e vários objetos com aspectos antigos. Nesse exercício, a proporção que expúnhamos as imagens, fomos ouvindo os relatos orais de cada aluno e tecendo uma colcha de emoções. Na sequência, partimos para o diálogo e propusemos a elaboração do registro escrito das histórias de cada um, sendo que, a partir das narrativas expressas, captamos diversas informações, muitas delas destacando lacunas nos processos leitorizadores efetivados ainda na educação básica, de modo que, grande parte, acabou por reconhecer que sentiam profundas dificuldades de compreensão e interpretação de textos, inclusive nas atividades e nos textos veiculados na academia.

A atividade de registro escrito se processou de modo surpreendente, ocasião em que presenciamos muitos dos graduandos com os olhos marejados por lágrimas e pela emoção de revivificar o pretérito. Na sequência, fomos lendo as narrativas elaboradas, dando espaço para a oralidade em forma das narrativas vividas, muitas vezes silenciadas no ambiente acadêmico. A atividade deu lugar ao aflorar de emoções, sentimentos, como uma explosão de histórias, muitas das quais, demarcando aspectos como: medo, silenciamento, sensação de distanciamento da língua materna, exercício intermináveis de Sintaxe.

Isto nos faz refletir a partir da fala de Chauí (1996, p. 125):

A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais.

Nessa ótica, um trabalho didático que suscite as memórias tem um sentido pedagógico, uma vez que

[...] pleiteia a construção das ideias de preservação e registro das memórias coletivas da comunidade, ajudando os alunos a compreenderem melhor, ao mesmo tempo que terão constituído relações e interpretações, ilações entre o passado, o presente e o futuro, situando-se melhor no local onde vivem. (CARDOSO, 2013b, p. 3).

Assim, mobilizados por tal discussão, os licenciandos fizeram imersão em uma atividade empírica, de visita a escolas buscando fazer uma espécie de “inventário de práticas de leitura” presentes nas salas de aula das escolas visitadas. Nesta etapa, os estudantes de Pedagogia foram orientados a fazer observações e registros escritos, imagéticos,

fotográficos, nos seus “cadernos de percurso” (caderno comum onde os estudantes vão registrando suas impressões das vivências ao longo do percurso de estudos, anotando as aprendizagens desenvolvidas no componente curricular) e a problematizar em torno da formação do sujeito leitor. Essa problematização que, em princípio referia-se ao contexto escolar investigado, também se deu quanto ao próprio processo de formação dos acadêmicos como leitores. Neste sentido, promovemos o momento de reflexão no qual os próprios professores (em formação) se reconheceram como necessitantes de práticas de leituras diferenciadas, envolventes e capazes de estimular o ato de ler para além das antigas práticas, como evidenciam os relatos de alguns licenciandos, que, por razões éticas, tiveram seus nomes substituídos por um código:

Eu tenho assim poucos boas lembranças das aulas de Português. Que eram aulas muito chatas. Exercícios e conjugação verbal interminável. Momentos de ler só na hora da leiturinha, que todos deviam fazer para a pro ouvir. Eu mesmo não gostava porque tinha muita vergonha de ler uma palavrinha errada e medo da zoeira dos colegas. Não bastasse o medo da professora. (Aluna X6, 2013).

Eu lembro de uma colega minha lá da sétima série. Coitada... A professora mandou ela ler. Sabe aquela história. Os mais distraídos ela mandava ler. Daí a coitada tava no mundo da lua e a professora mandou ela ler. Falo mandou porque era assim. Ela ordenou. Agora fulana leia.... Tadinha! Ela ficou caladinha e nada de sair a voz... Se ela era tímida...Deste dia ficou mais ainda. (Aluna X30, 2013).

Nesse momento em especial, pudemos tecer muitas reflexões sobre a necessidade de ressignificação de práticas, tradicionalmente veiculadas na escola, e no espaço-tempo da “aula de Português”, no sentido de aproximar os alunos de experiências prazerosas, lúdicas em que possam perceber os sentidos da leitura em aspectos de diver-

são, deleite, prazer, emoção, construção, imaginação, entre outros. A ocasião favoreceu também uma ponderação sobre a necessidade da formação do educador, uma vez que os desafios de promover práticas de letramento capazes de seduzir e, ao mesmo tempo, favorecer o desabrochar do leitor crítico, competente e produtivo, demandam profundas reflexões e ações efetivas por parte dos educadores que atuam na escola básica.

Diante da problematização tecida em sala de aula, quanto aos processos vividos e não vividos na busca pela formação leitora, enfocando as carências de experiências fomentadoras de práticas de leitura como atos sociais, sobretudo no cenário das escolas públicas, assim como, dada a necessidade de construir espaços e tempos singulares para aproximação do graduando de Pedagogia com a prática da docência, edificadas no contexto da educação básica, tecemos, ao longo do semestre acadêmico, um conjunto de atividades diversificadas, que nortearam o percurso reflexivo, crítico formativo dos estudantes de Pedagogia. As atividades, em seu conjunto se relacionaram e se constituíram como elementos fundamentadores da prática das oficinas pedagógicas. A partir da problematização sobre a formação leitora dos alunos das escolas visitadas foi unânime a disposição da turma de contribuir com a educação da escola pública, focando a formação do leitor numa perspectiva metodológica mais atraente e envolvente. Diante desta disposição, buscamos aproximar os licenciandos de abordagens teóricas ligadas ao ensino da leitura numa perspectiva construtivista, social e emancipadora. Nesse sentido, os graduandos realizaram uma atividade didática pautada no levantamento de estudos, artigos, monografias, livros e /ou artigos digitais com vistas à identificação de correntes teóricas norteadoras do ensino da leitura edificadas na perspectiva construtivista, social e

emancipadora, na educação básica. A turma foi dividida em grupos e cada grupo ficou responsável por realizar um estudo das principais concepções teóricas edificadas no trabalho pedagógico com leitura e a escrita.

Geralmente, quando propomos aos acadêmicos uma atividade de imersão teórica, enfocando a leitura como ferramenta de pesquisa, encontramos muitas resistências. Entretanto, no caso da atividade proposta, tivemos uma adesão grande de alunos, que se envolveram no ato da pesquisa, nas buscas por teóricos e autores que discutem leitura em vários vieses, sendo que, em linhas gerais, os próprios graduandos, por identificação com as premissas estabelecidas, as concepções que defendem sobre o ato de ler, apontaram as seguintes teorias como objetos de estudos: 1. Pedagogia crítica libertadora de Paulo Freire; 2. Leitura com enfoque Psicolinguístico; 3. Letramento; 4. Leitura como prática construtivista; 5. Leitura como práticas sociais. Essas correntes teóricas foram eleitas pelos graduandos como significativas e necessárias para leitura e aprofundamento acadêmico em face da reflexão e geração de alternativas metodológicas empenhadas no processo de formação de leitores, na perspectiva das práticas leitoras criativas, prazerosas e críticas.

Diversos autores, dentro das correntes teóricas já mencionadas, foram analisados e estudados. Esta atividade foi realizada prioritariamente no espaço da Biblioteca e no Laboratório de informática do *Campus XI*. Cada grupo, sendo responsável por uma daquelas correntes teóricas, deveria construir um quadro mnemônico e apresentá-lo à turma para discussão e ponderações finais, de modo que a leitura colaborativa feita proporcionasse a todos, uma discussão coletiva das principais tendências na pedagogia leitora no Brasil. O debate se deu de modo produtivo, com envolvimento de todos,

sendo que, o grupo considerou a atividade bastante enriquecedora, pois fizeram releituras de autores e de teorias que consideraram necessária à edificação da postura de educador construtivista, uma vez que servem de arcabouço para elaboração de práticas mais próximas à realidade vivida nas escolas, como possibilitam a criação de metodologias inovadoras e empenhadas na formação do sujeito leitor competente, crítico e proficiente.

Os alunos graduandos se apropriaram de elementos teóricos para auxiliar na reflexão sobre a criação de propostas metodológicas inovadoras para o trabalho com o letramento e para aplicação na escola. Neste sentido, houve por parte dos licenciandos, o reconhecimento da importância da fundamentação teórica para a criação de perspectivas metodológicas e ações fundamentadas para fomentar as práticas leitoras na escola, como atestam os depoimentos:

É importante, mesmo com o tempo apertado na universidade que todos os componente fizessem essa relação da prática vivida na escola com as teorias. (Aluna X7, 2013).

Mesmo sendo um exercício exaustivo, o ato de ler é básico para todo pedagogo. Ora, como vamos encontrar pistas para orientar nossa prática se não conhecemos as teorias educacionais e mesmo as que embasam o ato de ler?? (Aluna X3, 2013).

Eu sei que preciso ler mais... Mas como fazer isso, se tenho seis disciplinas pra estudar (...) Projeto de Pesquisa pra montar, estágio, tudo junto?? Seria bom se essa disciplina da pró viesse mesmo antes é do estágio, Tinha ajudado era muito. Porque essa professora faz oficinas práticas e agente vê ela fazendo e aprende a fazer. Muita coisa que aprendi com ela, eu uso em quase tudo. Mas é assim mesmo. Leitura e escrita está em tudo... De fato! (Aluna X32, 2013).

Diante de tais ponderações feitas pelos próprios alunos, ficou evidente a necessidade e a importância de uma reflexão apurada acerca das diversas teorias sobre leitura, em suas derivações e concepções distintas sobre o ato de ler. Pois, a partir do encontro entre as inquietações, diante da fragilidade das práticas leitoras e da leitura crítica da teoria, emergem as construções das práticas pedagógicas refletidas, fundamentadas nos aportes e ponderações das diversas tendências teóricas. Assim, tornou-se importante para formação do Pedagogo a busca pelas interfaces entre as várias disciplinas curriculares estudadas, para refletir e agir no que tange à visão crítica das metodologias recorrentes no ensino da leitura, bem como para a edificação de alternativas didáticas inovadoras empenhadas no processo de formação do leitor crítico, construtivo.

Propusemos a vivência de momentos, de experimentos, de socialização, reflexão, num espaço-tempo o qual denominamos de **Ateliê de metodologias criativas e inventivas** para fomentar práticas e metodologias para experiências leitoras. Neste espaço-tempo pedagógico, edificamos experiências práticas, que oportunizaram aos graduandos o exercício da reflexão teórico-metodológica em atos reais, vividos, possibilitando as trocas, as discussões e colaboratividade na produção dos conhecimentos tecidos e gestados durante o percurso das atividades elencadas/operacionalizadas no ateliê. Para além do estudo das teorias e metodologias já criadas, os ateliês de metodologias criativas e inventivas foi constituído como espaço para os licenciados refletirem, vivenciarem práticas e operacionalizarem metodologias alternativas para uso no ensino-aprendizagem nas oficinas pedagógicas de leitura que viriam a desenvolver.

Tivemos várias atividades desenvolvidas nos ateliês em duas etapas. Na primeira etapa: dobrando e desdobrando histórias com uso

do origami, confecção de fantoches, confecção de bichinhos usando Cds, salientando as oficinas de leitura que realizamos voltadas para os licenciandos. Foram ao menos duas oficinas realizadas em que houve a participação de todos, em todos os momentos e com a produção de registros, memórias das oficinas no caderno de percurso.

No desenvolvimento das atividades operacionalizadas nos Ateliês de práticas, destacamos **duas** oficinas pedagógicas de letramento. A primeira oficina, intitulada *Dobrando e desdobrando narrativas*, foi dirigida aos graduandos. Essa oficina foi elaborada para os pedagogos graduandos, na qual tiveram possibilidades de experimentar/vivenciar várias atividades lúdicas como: o uso de recortes, dobraduras, kirigamis, pinturas, recortes, entre outras técnicas que favorecem a formação do ambiente e das ambiências leitorizadoras. Na oficina vivenciada por todos, houve o envolvimento e a participação em atividades, à proporção que experimentaram dinâmicas de socialização, dinâmicas de formação grupal, dinâmicas lúdicas, os aspectos metodológicos iam sendo refletidos, de modo que os alunos universitários puderam pensar e agir sobre a ação em curso, construindo, através das práticas feitas nas aulas, percepções e conhecimentos como planejar, avaliar de modo criativo, inventivo as situações de leitura na perspectiva de uma oficina.

Em outras palavras, os Ateliês de práticas foram considerados pelos graduandos como momento de grande pertinência para formação pedagógica, uma vez que puderam perceber as relações entre o planejamento e a ação, assim como, puderam operar, evidenciar, na prática, artifícios e elementos pedagógicos necessários a condução de uma oficina. O ateliê de práticas foi um momento de vivenciar práticas de leituras inovadoras e, portanto, de preparação dos graduandos para planejarem e realizarem as oficinas pedagógicas.

Durante as atividades, emergiram, mais uma vez, a possibilidade da construção de reflexões pedagógicas da prática em ação e, também, sobre a ação feita, sobre os elementos que a constituíram, os entraves, as dificuldades e as potencialidades geradas pela atividade/oficina experienciada pelo coletivo.

Por meio das vivências em forma de oficina, (muitos alunos sugeriram chamar de ateliê de práticas, nome bastante sugestivo que incorporarei doravante a esta prática, pois considerei mais adequado e pedagógico) verificou-se o exercício da reflexão pedagógica mediante a ação, ou seja, fomos executando a oficina e ao final lançamos questões problematizadas para cada etapa trabalhada, para cada atividade feita ao longo da oficina. Isso favoreceu aos alunos construir uma percepção do todo, do encadeamento de uma oficina, possibilitando a tomada de decisões e também a consolidação das atividades como pensadas, refletidas e fundamentadas em aspectos teóricos. Em outras palavras, fazendo os alunos encontraram subsídios para aprender a fazer de modo planejado, sistematizado e articulado com a pesquisa.

Outra atividade prática desenvolvida, que carece de destaque, no espaço-tempo dos ateliês, foi a segunda oficina: *No reino das fâbulas*, a qual descreveremos a seguir: Para iniciar a oficina, propusemos a realização da dinâmica de socialização: *No tempo em que os bichos falavam*. Cada aluno foi convidado a imitar o bicho cujo nome estava escrito numa tarjeta que recebeu ao entrar na sala. O jogo funcionou assim: A fêmea fazia a voz do bicho e o macho da espécie vinha e dava um abraço, formando duplas. Na sequência, as duplas, assim formadas, elaboraram, usando jornais usados, o bicho que representavam. O desafio era usar jornais, cola e tintas para criar o bicho, de modo que ficasse bem caracterizado. Depois, cada dupla apresentou

o bicho confeccionado. Foram apresentados vários bichos: o casal de galo com a galinha, o gato com a gata, o cão com a cadela etc. Após isso, houve o desfile dos bichos no tapete dos bichos (espécie de tapete vermelho da fama, confeccionado com jornal velho) por onde os bichos desfilaram. Cada dupla deu um nome a seu bicho. Depois do desfile, eles foram convidados a formar quartetos que tiveram a tarefa de elaborar uma pequena história envolvendo os dois casais de bichos. Ao final do tempo, os alunos leram os textos elaborados e, em seguida, os afixaram num varal literário (feito de um barbante esticado) usando pregadores de roupas.

Como atividade final da oficina, promovemos uma sessão de “construção colaborativa” de uma história interativa em que mediamos a tessitura da narrativa e quando, na história, era citado o nome de determinado bicho, ele continuava a contar a história de onde o mediador havia parado. Dessa forma, o grupo criou uma história fictícia na qual houve o envolvimento dos nomes de todos os bichos da atividade anterior. A história terminou numa grande festa em que os bichos celebraram a vida e a proteção ao Meio Ambiente.

Com a realização da oficina, objetivamos propor um momento diferenciado de construção de conhecimentos pedagógicos sobre a forma de pensar, planejar e realizar uma oficina pedagógica, além de oportunizar aos graduandos experiências formativas práticas, de contato com metodologias inovadoras e promotoras de práticas de leituras prazerosas, construtivas e emancipatórias. Desse modo, concluídas todas as atividades integrantes da oficina, promovemos a discussão e a reflexão de cada atividade em torno das seguintes questões dirigidas aos graduandos: Por que será que fiz esta atividade? Com que finalidade fizemos esta atividade? Que relação tem isso com a leitura? Como isso aconteceu? Como repercutiu em vo-

cês, graduandos? E será que repercutirão positivamente junto aos estudantes da escola básica? Todos participaram? Vocês têm outra ideia de metodologias mais coerentes e mais envolventes para incorporar a oficina? Metodologicamente, vocês acham que usar estas atividades vivenciadas promoverá efeito para mobilizar os alunos da educação básica para atividades de leitura?

A mediação da discussão prosseguiu permitindo a todos o exercício da reflexão da prática vivida, sendo que, em linhas gerais, conseguimos que os graduandos percebessem que uma oficina se constitui por etapas, sendo que, todas as fases se conectam ao tema desenvolvido ao longo do conjunto dos trabalhos efetivados. Além dessa percepção, o exercício da reflexão coletiva permitiu aos licenciandos edificação e reelaboração das metodologias e dinâmicas vivenciadas, sendo que, muitos propuseram mudanças em uma ou outra dinâmica, visando à adequação ao público a que se destina a oficina. Em linhas gerais, houve o consenso de que uma oficina nasce de uma necessidade real e precisa ser meticulosamente planejada, fundamentada na pesquisa, sendo pois, articulada para que se alcancem os objetivos propostos.

Durante a realização da oficina, percebemos a adesão da turma à proposta, a participação integral dos alunos do início ao término das atividades. Por diversos momentos, ao longo das atividades, os alunos fizeram registros fotográficos da atividade, com uso do celular e posteriores postagens nas redes sociais. Fato que fortalece a prática e nos anima a seguir adiante, apesar de vários empecilhos, ligados mais à questão de infraestrutura, equipamentos e logística.

Este momento foi um dos mais ricos em discussões e aprendizagens, pois os licenciandos foram tecendo suas impressões, suas opiniões, seus comentários, suas percepções e, ao mesmo tempo, fo-

ram anotando/registando cada item, cada atividade feita no caderno e o percurso. Este momento se caracterizou como fértil e enriqueceu inclusive minha própria prática, pois, cada aluno foi percebendo e desdobrando cada atividade de um modo diferente, pensando inclusive em públicos diferentes, abordagens diferentes. Momento que explodiram várias ideias, várias possibilidades metodológicas ressignificadas no e pelo coletivo acadêmico. Vejamos o que disseram alguns acadêmicos sobre a prática vivenciada/oficina pedagógica:

Gente... Pra mim foi perfeito porque uma coisa é ver a professora fazendo, encadeando tudo. É incrível como ela consegue casar tudo. Da dinâmica que começa até a última coisa feita na oficina tudo deve ser pensado, casado. (Aluna X27, 2013).

Tudo ganha e tem um sentido. Adorei. É realmente a teoria sendo refletida na prática e a prática sendo referendada na teoria. Muito bom mesmo! (Aluno X31, 2013).

É uma pena que são poucos os laboratórios assim. Poderia ter mais. Porque assim a gente aprende a fazer fazendo, vendo a teoria sendo pensada e repensada. Muito bacana mesmo. (Aluna X4, 2013).

É uma coisa que poderia ser vivida aqui na UNEB. A questão da interdisciplinaridade... Poderiam por essa ideia em prática. Ajudaria bastante na nossa formação. É que sessenta horas de uma disciplina é pouco demais... para tanta coisa criativa que poderia ser feita. Mais práticas seria ótimo! (Aluna X12, 2013).

Como a carga horária do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa é de apenas 60 h, insuficiente para o volume de atividades e a dinâmica do exercício da prática diferenciada, os universitários foram convidados, no turno oposto, a participar de outras atividades práticas inovadoras e criativas de leitura: seria a segunda etapa dos ateliês de práticas, na qual

pesquisamos, usando *internet*, várias dinâmicas para utilizar nas aulas de leitura, as quais foram vividas, testadas, ressignificadas pelos estudantes, os quais se apropriaram e reformularam, construíram e fizeram re-elaboraões autorais, e edificaram as pautas pedagógicas das oficinas que iriam conduzir com os alunos da escola básica.

Ainda no turno oposto, foram elaboradas as pautas pedagógicas, entendidas como roteiro escrito, no qual os licenciandos imaginaram uma sequência didática, tendo como foco o ensino-aprendizado da leitura e da produção textual envolvendo crianças e ou adolescentes. Cada pauta pedagógica contruída pelos subgrupos era socializada e, após discussão, eram transformadas em propostas de oficinas pedagógicas de leitura e escrita.

Na aula seguinte, os licenciandos refletiram sobre o processo de planejamento da oficina que realizariam na escola. Na atividade proposta, os alunos foram provocados a discutir sobre suas concepções acerca da estratégia de oficina; o que conheciam de tal prática e a conceituar uma oficina pedagógica. Os alunos verbalizaram muitas ideias e, a partir das falas proferidas, conseguimos elencar e registrar no quadro muitos aspectos para aprofundar o debate. Na sequência, propusemos a leitura de aprofundamento de um artigo científico (CARDOSO, 2013a), no qual apontamos muitas ponderações sobre o aprender e ensinar pela metodologia das oficinas pedagógicas.

Em sala de aula, a partir do estudo do artigo proposto, os estudantes, já em subgrupos, elaboraram um roteiro guia orientador para uma oficina de leitura. Cada roteiro construído foi apresentado no grupão e os estudantes se envolveram no debate expondo várias ideias. Ao final da atividade, condensaram todas as ideias levantadas em um único instrumento, o qual denominaram de roteiro orientador para realizar oficinas. Vejamos uma fala bastante significativa

de uma aluna que coletamos *in loco*, durante a realização dessa atividade:

Para organizar uma oficina: um roteiro possível deve ser guiado, elaborado considerando os elementos que pontuo: 1. Planeje, organize todo o material possível. Pesquise músicas, textos, fragmentos, imagens... Serão bastante úteis na hora de montar a proposta (pauta da oficina) Faça o PROJETO.2. Organize todo o material com antecedência. Evite improvisos! (Aluna X17, 2013).

Após o debate, apresentamos o roteiro construído colaborativamente, ou seja, cada um expõe suas ideias que eram anotadas pela professora no quadro. Chegamos, assim, à sistematização escrita do seguinte roteiro: 1. Acolhida aos cursistas; 2. Dinâmica de socialização ou quebra-gelo (escolha uma adequada ao seu tema); 3. Leitura de um texto reflexivo; 4. Fundamentação teórica (aqui, lembrar de trazer e construir ou ressignificar conceitos relativos aos conteúdos que serão trabalhados); 5. Dinâmica de formação grupal; 6. Desafio pedagógico: preparar uma atividade em que os cursistas desenvolvam em grupos; 7. Dar tempo para os grupos realizarem as tarefas e também de haver a mediação nos grupos; 8. Socialização das produções; 9. Comentário geral dos trabalhos; 10. Avaliação da oficina; 11. Conclusão dos trabalhos.

Após a construção coletiva do roteiro guia, foi realizado um debate sobre a necessidade de nova imersão a campo, ou seja, na atividade de observação direta da realidade, estudando a dinâmica escolar, os projetos de leitura e escrita já elaborados na escola e as demandas que expressam. Para tanto, mais uma vez, colaborativamente, foi elaborado um roteiro coletivo, com questões nucleares sobre leituras, escritas e práticas pedagógicas no ato de ler, a servirem de suporte para a segunda visita de campo, para nortear a atividade

na escola escolhida pelo subgrupo para ser cenário da realização de oficinas pedagógicas de leitura.

Sendo assim, propusemos uma segunda visita de campo a qual se configurou como momento especial para a maioria dos alunos universitários, pois tiveram contato direto com a docência, através da observação, da entrevista a gestores, coordenadores, docentes e discentes. Várias escolas da cidade de Serrinha foram visitadas e receberam grupos de licenciandos, que analisaram a estrutura escolar, espaços de leitura, bibliotecas, o Projeto Político Pedagógico, projetos de leitura e escrita (quando fornecidos pela escola), entrevistas aleatórias a alunos e docentes sobre leitura/escrita na escola.

Ao retornarem para a universidade, após a segunda visita de campo, realizamos uma roda de conversa com intuito de ouvir as falas dos graduandos, atentando-nos para suas observações, suas visões, suas percepções quanto à realidade vivida nas escolas, quanto às práticas de leitura e sobre possibilidades de demandas para as oficinas (WARSCHAUER, 2002). Nesta roda, ouvimos vários depoimentos e várias postulações quanto ao tema gerador das oficinas que os graduandos iriam planejar e realizar mais tarde. Por meio da experiência da roda de conversa e registro, caracterizada como momento de polifonia de vozes dos licenciandos, selecionamos os seguintes relatos, que revelam riqueza e profundidade:

[...] Eu estou exuberante (risos) estou radiante, pois até aqui, o curso de Pedagogia era muito teórico. Ficamos estudando o tempo todo teorias... teóricos etc. Agora, com os pés fincados no chão, vejo uma escola pública cambaleando, pedindo socorro (isso é assustador). Mas meu susto veio da percepção da realidade. Lá na escola X, onde observamos, tem biblioteca, tem laboratório equipado [...] Ai fiquei perguntando... Por que o desempenho leitor dos meninos é tão fraco?? (Aluna X23, 2013).

Sabe professora? Até agora, sua disciplina foi a mais concreta que vi... Assim: A senhora teoriza conosco, mostra a teoria, mas a partir de coisas práticas. A oficina que fez semana passada, foi muito rica. Eu vi tudo claro... tudo encadeado. Tudo fluindo... e mais ainda, percebi que ensinar a ler e escrever está ligado... eu leio e escrevo, escrevo e leio. Isso numa naturalidade, numa simplicidade enorme... O que me encanta nesta forma de conduzir as suas aulas é a simplicidade, pois todo dia a senhora mostra que ensinar é possível... Com uma folha de jornal... com uma folha velha de papel, com sobras de lápis.... Me enche de esperança pela pedagogia... A senhora está me ensinando a amar a educação. [...] (Aluna X13, 2013).

Foi durante esta etapa que conseguimos captar e construir parceria com a Direção do CERN - Colégio Estadual Rubem Nogueira e com o curso Técnico em Informática e Ensino médio com Formação Geral. A direção da referida escola nos procurou depois do período de observações e anunciou o interesse de que as oficinas fossem realizadas na escola e manifestou seu total apoio a projetos de leitura.

Após a atividade da roda de conversas e registro sobre a visita de campo, tivemos a convicção de que precisaríamos efetivar agora, uma intervenção prática em forma de oficina. O próximo passo seria o planejamento. Segundo Costa (2010, p. 3),

Essa atividade, embora seja sempre desafiadora, não deve ser vista como mera burocracia: é o melhor momento para que todos os atores envolvidos no processo educacional estejam juntos para repensar a escola e sua missão, a atuação dos professores e quais finalidades desejam atingir.

Entendendo esta etapa como crucial para o processo de elaboração e execução das oficinas pedagógicas, tratamos de deixar bastante clara a riqueza do momento e aproveitamos a oportunidade

para rememorar autores como: Costa (2010) e Vasconcellos (2009), dentre outros que analisam a importância do planejamento para a prática pedagógica.

Cada subgrupo de trabalho escolheu um gênero textual e elaborou seu projeto de oficina (usando, agora, o roteiro guia, elaborado em atividade anterior). Para compor os subgrupos, não usamos critérios rígidos: os licenciandos escolheram livremente seus pares por afinidade. A turma estava amplamente envolvida com a ação e criou-se um clima de colaboração, de partilha, de solidariedade acadêmica intensa.

Decidimos também que as orientações por grupo deveriam acontecer no turno oposto, pois, nas aulas formais, ainda tivemos necessidade de aprofundar conceitos teóricos sobre planejamento e avaliação voltados para o ensino da Língua Portuguesa. Nestas aulas extras, realizamos a audição das ideias, orientação e aprimoramento das propostas para cada oficina, momentos em que se verificou uma forte interação entre os alunos e a docente, no que concerne à elaboração das pautas didáticas a serem trabalhadas com os alunos da escola básica.

O conjunto de procedimentos trabalhados nas oficinas foram selecionados pelos alunos, discutidos e estudados, ampliando o leque de possibilidades de procedimentos didáticos por parte dos acadêmicos, tentando desconstruir a ideia de que somente podemos fazer exposição teórica com uso de *Datashow*. Dentre vários procedimentos que foram usados nas oficinas, buscamos o aprofundamento dos estudos quanto à exposição dialogada, sessão de *slides*, estudo dirigido, painel integrado, dinâmicas de socialização, dinâmicas de formação grupal, jogos e brincadeiras, dinâmicas interacionais entre outras.

Após o estudo sobre as principais técnicas e procedimentos, que podem ser usados na condução das oficinas, os alunos refletiram:

Quando a gente pesquisa, usa criatividade, a gente surpreende o aluno. Assim, eu penso que antes de fazer a oficina é preciso pesquisar bastante, na internet, usar textos novos, brincadeiras novas [...] (Aluna X13, 2013).

Eu penso que os grupos devem estudar, pesquisar muito para elaborarem materiais, textos, slides, recursos a serem usados na oficina a partir de intensa pesquisa feita. Isso evita repetição e cair no acaso, ou mesmo na mesmice de tá usando sempre a mesma coisa, os mesmos textos. (Aluna X4, 2013).

A etapa de planejamento foi a que mais exigiu encontros e interação dos licenciandos entre si e destes com a docente, pois houve a necessidade de criar, inventar dinâmicas, gerar recursos para que, cada oficina, com duração prevista de quatro horas, surpreendesse e motivasse o alunado da rede para sua participação e produção nas oficinas. A preocupação maior de muitos alunos era com a docência, ou seja, com a regência da sala. O medo de enfrentar a docência foi muito externado, fato que me possibilitou evidenciar um fenômeno na turma: muitos estavam cursando Pedagogia, já no quarto ou quinto semestres, porém, sem experiências com a docência. De fato, essa realidade ficou estampada e muito clara para mim. Sobretudo, quando escutei depoimentos como:

Professora, eu não sei pra que lado vai... nunca nem dei aula para ninguém. Como a senhora acha que vou me sair! (Aluna X7, 2013).

Eita professora, Assim, vendo a senhora fazendo é fácil, O pior vai ser lá, no dia de enfrentar os alunos. Sei lá... Nunca tive contato com sala como professora...Meu Deus do céu [...] (Aluna X31, 2013).

O exercício da docência para formação do sujeito leitor demanda esforços coletivos, superação e ação contínua. Ação de buscar, pesquisar caminhos, novas trilhas que promovam o acesso dos sujeitos ao mundo das letras e a necessária transformação dos sujeitos e dos locais onde se inserem. O professor, então, desempenha papel de articulador, de mobilizador de experiências que favoreçam a geração do conhecimento pelos sujeitos de modo, que ele próprio também se transforma no evoluir do processo. Para Alarcão (2005, p. 176):

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Diante disso, a prática pedagógica está relacionada à transmutação dos sujeitos, das realidades e do próprio ser docente. A prática pedagógica está enlaçada à criação fecunda e, não apenas, restrita à mera reprodução de normas conteudistas e de receitas prontas com métodos recorrentes derivados das certezas das grandes teorias edificadas pelos cânones da educação. O exercício de ser docente efetiva-se no percurso, na labuta diária da busca da prática profissional, sendo concebida como espaço de reflexão e construção sobre a própria essência da docência.

Diante da ansiedade dos licenciandos, a estratégia que adotamos foi investir no planejamento colaborativo da oficina, usando o

roteiro envolvendo quatro/cinco alunos por oficina, sendo que todos deveriam realizar uma parte da oficina. O que, associado à própria vivência como participante de oficina e à possibilidade de testarem com os colegas, de receberem *feedback* e de revisarem suas estratégias, possibilitou a ampliação da segurança para conduzir a oficina.

A socialização das ideias, das pautas didáticas das oficinas, de acordo com o roteiro guia, e as contribuições para seu aperfeiçoamento, foram muito bem aceitas pelos graduandos, gerando sensação de conforto, de segurança e especialmente a compreensão do sentido da colaboratividade como princípio pedagógico favorecedor da aprendizagem e gerador do conhecimento.

Na atividade o que mais gostei foi do respeito e da opinião das colegas, quando elas diziam assim ficaria melhor... nosso grupo fará assim.... Ou seja, uma ideia vai puxando outras e outras. Assim, no conjunto todos aprendem e todos ajudam uns aos outros [...] (Aluna X7, 2013)

Nesta dimensão, encontramos pertinência no pensamento da “colaboratividade” como premissa capaz de favorecer a construção do conhecimento numa perspectiva não dissociativa da teoria-prática, mas sim, abrindo canais de diálogos e espaços para a prática refletida, como afirmam Longarezi e Silva (2013, p. 219):

Assim constituída, compreende-se que um dos pilares da pesquisa colaborativa é a reflexão crítico-compartilhada que serve como base para a promoção de desenvolvimento profissional nos professores, pois permite aliar os conhecimentos teórico e prático, excluindo a suposta oposição existente entre eles. Nesse movimento, o pesquisador tem a função de estimular os sujeitos a expressarem suas opiniões e análises, pois se parte da compreensão de que, quando diferentes formas de pensar são concretizadas na discussão, inúmeras percepções e conhecimentos circulam no

grupo, possibilitando a solução das problemáticas enfrentadas.

Com tal perspectiva, evidenciamos a força mobilizadora da colaboratividade, a qual favorece a coalizão de esforços sociais para construção solidária de caminhos, alternativas, conhecimentos e possibilidades pedagógicas gestadas não pela separação da teoria-prática. Pela assunção da ideia de que a prática precisa ser refletida e teorizada, os professores carecem de pensar criticamente sobre o fazer pedagógico, problematizando, interpretando e tentando compreender a dinâmica da realidade vivenciada por cada turma, cada grupo social constituído nas salas de aula. Para Fontana e Fávero (2013, p. 8):

De acordo com Freire (1996), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, a reflexão provém da curiosidade sobre a prática docente, uma curiosidade inicialmente ingênua, que, transformada em exercício constante, transforma-se em crítica. Essa reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação por meio de sua prática educativa.

Sendo assim, a prática de refletir, pensar sobre a realidade vivida, sobre a prática encarnada, edificar propostas, elaborar colaborativamente conhecimentos, consolidou-se e o dia da intervenção se consubstanciou como um momento de ação, de confluência de esforços em que cada grupo teve a seu dispor um coletivo de sujeitos ávidos por novidades, experiências e sede em produzir, expressar, dizer e ouvir coisas, num processo de “colaboratividade”. Experiência que fluiu com a realização de um conjunto de vinte oficinas pedagó-

gicas de leitura, realizadas em torno de dez gêneros textuais: a) Poemas; b) Charges; c) Cartuns; d) Crônicas; e) Contos de assombração; f) Contos policiais; g) Causos; h) Contos indígenas; i) Literatura africana; j) Contos Africanos.

Após a realização das oficinas na universidade, aconteceu uma roda de diálogo na sala de aula em que os alunos avaliaram o percurso, as aprendizagens, as dificuldades e os avanços construídos. Este momento foi bastante significativo, pois na atividade dialógica eles tiveram espaço para expressar suas opiniões, sentimentos e sugestões, de forma oral e escrita (com uso de instrumento de autoavaliação), para aprimorar novas intervenções de outros colegas, como ilustram os depoimentos:

Para mim foi uma experiência muito rica. Confesso que como não tinha experiência alguma com sala de aula, fiquei bastante receosa em não dar resultados positivo. Foram dias intensos, nervosos, mas após a oficina, quando terminou percebi, com nitidez que eu poderia sim, fazer uma oficina de qualidade. Prova disso são as mensagens, os recadinhos que recebemos onde os alunos do Rubem disseram que amaram nosso trabalho e nos convidaram a voltar [...] (Aluna X37, 2013).

A oportunidade foi para além da nota, de tirar 10, 20 ou que nota fosse... A nossa nota maior é nossa capacidade de aprender e ensinar [...] (Aluna X13, 2013).

Sabe, sempre tive curiosidade de entender como planeja e executa uma oficina, nesta disciplina vivemos um pouco de tudo... vivencias, dobraduras, possibilidades de aprender formas de ensinar... Seria muito bom que as aulas da disciplina Metodologia viessem junto a Estágio... Pois fiquei refletindo assim.... No estágio sofri tanto sem apoio, sem aproximação da prática. Pensem nisso! (Aluna X17, 2013).

Os depoimentos evidenciam a importância do trabalho efetivo, suas relações com a práxis, com a formação dos Pedagogos,

principalmente porque pudemos aliar teoria e prática e, sobretudo, aproximar os estudantes universitários da realidade vivenciada nos cenários da educação básica. Cabe destacar que, para a concretização das ações pensadas coletivamente, o elemento fundante e essencial das nossas aulas foi o diálogo. O diálogo produtivo e fecundo que mobilizou, que incentivou e que deu espaço para as vozes dos sujeitos. Neste sentido, ancoramos nossas reflexões derradeiras no pensamento de Freire (2001, p. 42):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Foram necessários vários encontros, vários momentos de escuta, de audição e de falas ricas, dialógicas, para dar corpo e dar tempo aos licenciandos para que, de modo criativo e “autoral”, elaborassem suas pautas didáticas, seus roteiros, dando vida às suas propostas de Oficinas Pedagógicas, transformando as aulas em um grande laboratório de ideias, dinâmicas e metodologias leiturizadoras.

Entretanto, ressaltamos como relevante, na prática efetivada, o exercício sistemático de reflexão, entendida conforme Freire (2001, p. 42-43) como: “[...] o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no ‘pensar para o fazer’ e no ‘pensar sobre o fazer’”. Imprescindível, ainda segundo o autor, que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2001, p. 43).

Na experiência pedagógica relatada neste artigo, a prática da reflexão emergiu em vários momentos e no percurso da prática das oficinas. A ação de refletir iniciou, mediu, conduziu e avaliou a prática pedagógica construída. Configurou-se, portanto, como uma espécie de fio condutor do fazer pedagógico, exigindo esforço, coragem e desenvolvimento da criticidade, a qual, com as experiências vivificadas, tenderá a ser corporificada, amadurecida e transmutar-se da posição de ingenuidade para a crítica fundamentada.

EM CONCLUSÃO

A intervenção, no formato das oficinas pedagógicas, foi inusitada para os alunos da escola pública, entretanto, para os acadêmicos se configurou como ação cuidadosamente planejada, articulada, acompanhada, refeita, repensada, apurada. Tal intervenção envolveu um intenso exercício de pesquisa e de busca construtiva de dinâmicas articuladas com o tema nucleador da oficina.

Portanto, a realização de cada oficina representou horas de estudos para os licenciandos, uma intensa experiência formativa, envolvendo aspectos como: didática, formação do professor pesquisador, articulação prática-teoria, exercício de reflexão, elaboração de metodologias voltadas para a formação do sujeito leitor crítico, competente, mas, acima de tudo, a própria prática de pensar sobre o autoprocesso formativo leitor em que, cada graduando foi desafiado a pensar sobre suas experiências leitoras e como poderá modificar-se e transformar a realidade nas escolas públicas onde poderão atuar como professores.

Esta experiência vivenciada, efetivamente, demandou esforços também da minha parte, sobretudo pela intensidade das ações, a ex-

trapolação necessária de carga horária de trabalho e principalmente pelas lacunas identificadas no processo formativo dos discentes em termos das experiências sólidas, frente às práticas da docência. Tal fato, nos leva a refletir sobre possíveis e necessárias intervenções a serem construídas, no âmbito do Curso de Pedagogia, com intento de aproximar cada vez mais os Pedagogos da prática da docência.

A experiência vivida promoveu também em mim, educadora-pesquisadora, a reflexão sobre o fazer a docência acontecer no contexto da educação superior. Constitui-se num exercício profícuo marcado por grandes desafios, principalmente pela manutenção do diálogo constante e necessário entre o ensino, a pesquisa e a extensão. No diálogo fecundo entre esses elos constitutivos do exercício docente, encontramos suporte para criação de espaços alternativos, que fomentam o necessário interagir entre os graduandos e a escola de educação básica, favorecendo a construção colaborativa do conhecimento.

Os desafios que emergiram no desenvolvimento dessa experiência foram muitos e variados, desde aqueles ligados à infraestrutura até aqueles de ordem operacional e didáticos: este último, representado pelo tempo escasso, acúmulo de tarefas e pela dificuldade de articulação interdisciplinar. Elemento que ainda e amiúde, a meu ver, desfavorece as práticas acadêmicas pelo isolamento e também pela compartimentação/fragmentação do saber acadêmico em disciplinas isoladas, incomunicantes, herméticas.

Quão rica teria sido esta experiência se tivéssemos a oportunidade de dialogar com outros valorosos saberes que emergem de outras áreas! Por enquanto, isso ficou no campo do desejo!

As experiências vividas foram fundamentais para o nosso próprio processo formativo, especialmente, quanto à busca da aproximação

mação entre os conteúdos discutidos com profundidade nas salas de aulas na universidade e o que, de fato, se vivencia no chão da escola pública. O diálogo e a reflexão sobre a prática permitiram não apenas aprendizagens teórico-metodológicas, mas, traduziram-se em exercícios profícuos para consolidação da formação do professor, pois a construção da postura reflexiva não requer apenas do educador o saber conceitual, ou mesmo o saber fazer. A construção da posição reflexiva demandou de mim, educadora, e também dos licenciandos, futuros Pedagogos o “saber explicar”, o saber argumentar de forma consciente sobre as suas metodologias, sobre os recursos didáticos usados e/ou construídos, sobre a prática e sobre as decisões tomadas.

Além do mais, entendemos que o percurso formativo iniciado na graduação deve ser ampliado na formação continuada dos profissionais da educação, em razão dos enormes desafios que a escola de educação básica tem a enfrentar na elaboração de respostas favoráveis, sobretudo no que tange à melhoria e elevação dos índices de competência leitora dos alunos. Dito isso, consideramos a experiência exitosa porque despertou nos licenciandos e em mim o desejo e a necessidade de continuar buscando alternativas inovadoras para efetivamente articular, de forma crítica e investigativa, o processo de formação dos educadores à realidade vivida nas salas de aula da escola pública da região.

Logicamente, alguns aspectos poderão ser repensados, repositionados e adequados, sobretudo no que tange à interdisciplinaridade, necessária de ser construída nos espaços acadêmicos, uma vez que, unindo esforços, certamente poderemos tecer novas histórias e novas abordagens para favorecer a formação de educadores mais críticos, investigativos, mais comprometidos com a transformação da escola e da prática da leitura, sobretudo pelo fomento da qualida-

de e melhoria dos índices de desempenho leitor dos nossos alunos, cidadãos de um mundo que se move e se organiza também por meio da cultura letrada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 2005.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações Teóricas e reflexões práticas. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 8., 2012, Recife. **Anais...** Recife: Biblioteca Anpae, 2012. v. 13, p. 1-8. CD-ROM.

CARDOSO, Jusceli. **A criança com dificuldades na oralidade e a prática discursiva na sala de aula: a travessia do silêncio excludente para a didática da oralidade**. 2006.106 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Latino Americano de Referência em Educação Especial - CELAEE, Cuba, 2006a.

CARDOSO, Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso. **Aprendendo e ensinando com oficinas pedagógicas**. **Portal Educação**, São Paulo, 2013a. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/32772/aprendendo-e-ensinando-com-oficinas-pedagogicas-caminhos-e-possibilidades>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

CARDOSO, Jusceli Maria Oliveira de Carvalho. **Memórias, histórias de vida e sala de aula: narrativas orais e escritas**. **Portal Educação**, São Paulo, 2013b. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/30237/memorias->

historias-de-vida-e-sala-de-aula-narrativas-orais-e-escritas>.

Acesso em: 10 jul. 2016.

CARVALHO, Maria da Glória; FERREIRA, Adir Luiz. **A pesquisa colaborativa e a formação continuada do professor de educação de jovens e adultos**: uma reflexão necessária. Teresina, 2004.

Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.1/GT1_3_2004.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 1996.

COSTA, Renata. Planejamento: momento de repensar a escola.

Nova Escola, 1º jan. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/planejar-objetivos-427809.shtml>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **REI Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, p. 1-14, jan./jun. 2013.

Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/30_1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2016.

GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel Oriosvaldo; PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**: reflexões alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 89-112.

GOMIDE, Camilo. Desempenho do Brasil no PISA melhora mas ainda estamos longe de uma educação de qualidade. **Educar para**

- Crescer**, São Paulo, 7 dez. 2010. Seção Boletim da Educação . Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/boletim-educacao/tag/ciencias>>. Acesso em: em 11 jul. 2016.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro, 2008. (Série Pesquisa, v. 17).
- LONGAREZI, Andrea M.; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos Eletrônica**, v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390/pdf_8>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- QUEIROZ, Alessandra N. Reis. **O papel mediativo das tecnologias de informação e comunicação na construção da competência em leitura**. 2014. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Letras) – PARFOR, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2014.
- SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins. **Reflexão em Paulo Freire**: uma contribuição para a formação

continuada de professores. In. V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., Recife, 19-22 set. 2005. Disponível em: <[mhttp://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf](http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE, 1999.

SOARES, Magda. **Português**: uma proposta para o Letramento no ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2003.

VASCONCELLOS, Celso. Planejar e antecipar ações para atingir certos objetivos. **Nova Escola**, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/planejar-objetivos-427809.shtml>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE LETRAS VERNÁCULAS

Juliana Santana Moura

Patrícia Ribeiro de Andrade

No curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, do Campus V, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, temos o desafio de promover um ensino e uma aprendizagem, nos diferentes componentes curriculares, de forma contextualizada e significativa, que possibilitem aos discentes construir conhecimentos teóricos e práticos necessários à sua formação como futuros professores e que os instrumentalizem para desenvolver, posteriormente, práticas pedagógicas que estejam relacionadas às necessidades dos alunos que encontrarão nas diferentes turmas em sua trajetória profissional.

Desenvolver uma prática significativa e contextualizada vai além do simples domínio do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Um trabalho assim passa por uma prática condizente com uma concepção de educação bem fundamentada e concatenada com as exigências da atualidade; requer uma constante observância das bases pedagógicas que fundamentam essa prática, demanda reflexão em torno do currículo do curso e, por fim, sugere a necessidade de um planejamento interdisciplinar, baseado em metodologias adequadas, como, por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso, investigação e pesquisa da realidade e dos problemas que emergem dela.

Para tanto, o processo de formação deve primar pelo desenvolvimento de um profissional crítico e reflexivo, engajado e comprometido com a sua profissão e com a sociedade, agente de transformação da realidade que vivencia. Esse profissional deve ser gestor da sua práxis pedagógica e capaz de incrementar um projeto pedagógico individual. De fato, cabe ao professor a gestão clara e consciente do pedagógico (CANCIAN; FERREIRA, 2008), atitude essa de fundamental importância para a construção de uma práxis substancial e significativa, respaldada na ação-reflexão-ação no processo de ensino e aprendizagem.

Se, por um lado, a docência acadêmica trabalha no sentido de formar professores com esse perfil, por outro, não raramente, encontramos futuros professores, profissionais recém-formados e, ainda, docentes, não identificados com a profissão, e muitos também descompromissados com um fazer pedagógico condizente com a formação recebida. Encontramos também a problemática acima exposta, entre os alunos da graduação, ainda em processo formativo, que revelam não ter afinidade com o curso, e almejam fazer outros cursos de graduação, mas vão permanecendo e acabam por concluir o curso e adentrar na sala de aula como professores, embora também insatisfeitos com a escolha profissional. Alunos com problemas de leitura e compreensão textual, lacunas deixadas pela formação precária e deficiente na escola básica.

Diversos instrumentos permitem que façamos tal constatação: o conteúdo de relatos e de questionários avaliativos aplicados pela coordenação do curso aos alunos; relatos dos docentes de Estágio Supervisionado, bem como as reflexões contidas nos relatórios dos discentes de Estágio Supervisionado; e questionários diagnósticos aplicados pelas turmas do componente Prática Pedagógica II.

Especificamente, esses instrumentos diagnósticos nos permitiram tomar ciência das lacunas oriundas na formação em nível de educação básica como consequência da formação universitária.

Na academia, os professores em formação se descobrem insatisfeitos com a escolha profissional, sobretudo, em função dos currículos defasados, excessivamente teóricos e engessados, ocasionando dificuldades com a prática pedagógica, carente de contextualização, cujos planejamentos se fazem distantes da realidade e da necessidade dos alunos da escola básica. Conseqüentemente, professores já formados não se reconhecem como produtores de saber. Ao lado disso, falta também criatividade, compromisso, engajamento para gestar o pedagógico, levando, algumas vezes, à aplicação de receitas pedagógicas prontas, à adoção de metodologias inadequadas ou defasadas, em detrimento da construção de um planejamento mais significativo, articulado e baseado no perfil do alunado da escola pública.

Mediante tal problemática, iniciamos um trabalho interdisciplinar, cujos elementos centrais foram a construção de um lastro teórico sobre a importância de desenvolver uma prática pedagógica contextualizada, a realização de um processo de pesquisa que forneceu insumos para a construção de sequências didáticas para o ensino de língua portuguesa, mais especificamente para o desenvolvimento dos eixos de compreensão e produção textual, com a finalidade de contribuir para a superação dos obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem significativo em língua portuguesa. Tal prática pedagógica realizou-se em conjunto, por nós, as autoras, em 2014, a qual continuamos a desenvolver, com a mesma turma do curso de Letras Vernáculas, nos semestres subsequentes, da UNEB, Campus V. Trata-se de prática pedagógica baseada na cooperação entre os campos epistemológicos da Linguística e da Pedagogia, que tem se

concretizado nos componentes curriculares Prática Pedagógica I, II e III, cuja carga horária é dividida entre nós.

A viabilidade do procedimento pautado na cooperação entre a Linguística e a Pedagogia deve-se, *a priori*, ao caráter interdisciplinar dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras da UNEB, reformulados no início dos anos 2000, passando a vigorar a partir de 2004, sob a égide pedagógica e teórica da denominada “virada pragmática” ou “guinada pragmática”, caracterizada pelo rompimento, no campo da filosofia da linguagem, com pressupostos estruturalistas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa trazem um dos primeiros discursos voltados para inauguração de um ensino e aprendizado do português embasado numa concepção de língua e ensino em consonância com a virada pragmática:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante

o processo de produção que essas escolhas são feitas. (BRASIL, 1997, p. 25).

Com o advento dos PCN, tem-se estabelecido que ensinar e aprender a língua materna não é ensinar e aprender conteúdos específicos, como tradicionalmente se fez, e ainda se faz, ao se cumprir tópicos da gramática pedagógica tradicional de forma exaustiva. Os PCN sugerem que o componente deve ser conduzido, de modo que o aluno desenvolva, paulatinamente, o uso da linguagem oral e escrita, através de atividades de leitura, produção de textos orais e escritos e de reflexão linguística.

Em termos práticos, as teorias linguísticas e pedagógicas, originárias da guinada pragmática, aliadas às políticas educacionais demandam ao professor posturas como essas, conforme Andrade (2014, p. 50-51):

- i) a prática de leitura passa a ser ela mesma um objeto de ensino e aprendizado. O estudo do texto, enquanto realização discursiva, pressupõe um trabalho notadamente mais complexo, voltado para a própria produção do texto, a sua constituição enquanto unidade de sentido, cabendo explicitar os meios que o produtor utiliza para essa construção, as condições sociais e históricas que envolvem essa produção, a fim de se (re)construir, efetivamente, o sentido do discurso;
- ii) para se realizar uma abordagem gramatical adequada, não cabe mais um estudo metalinguístico, em que simplesmente são transmitidos conhecimentos sobre a estrutura da língua, expondo-se conceitos, definições e nomenclatura. E essa gramática não deve ser concebida como conjunto de regras categóricas, pois se trata de um organismo

funcional que se atualiza consoante aspectos sociais indissociáveis do falante e se caracteriza pela sua heterogeneidade, marcada pela variação e diversidade.

Articuladamente a essas teorias e aos seus respectivos procedimentos, o ensino de língua materna deveria dedicar-se à tarefa de promover o letramento do estudante:

As teorias do letramento não cessaram de nos revelar as diferentes instâncias, agentes e procedimentos que, numa determinada cultura, determinam as funções, os valores e as dinâmicas sociais da escrita. Assim, terminamos por reconhecer a escola – ao lado das igrejas e de diferentes esferas de trabalho, por exemplo – como uma instância de letramento entre outras; e o professor e o educador como agentes que, no âmbito da cultura, articulam-se, de forma a ser melhor conhecida, com o bibliotecário, o livreiro, o editor, o jornalista. (RANGEL, 2005, p. 18).

No campo da Pedagogia, o aparato teórico advindo das Teorias Construtivistas aponta uma nova concepção de ensino e aprendizagem, postulando, entre outros, o conceito de sujeito histórico e social, “sujeito aprendente”, distintamente da concepção até então vigorante de aluno que precisa receber iluminação.

De forma a alinharem-se com essas transformações, que se promulgaram por meio de leis e documentos oficiais, os cursos de Letras da UNEB foram reestruturados em eixos (Eixo de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, Eixo de formação docente e Eixo interdisciplinar), que tendem a motivar o estabelecimento de parcerias entre docentes, desencadeadas, sobretudo, pelos professores que lecionam os componentes figurantes como centrais

(Seminário Interdisciplinar de Pesquisa, Prática Pedagógica e Estágio), e promover a articulação, operacionalização do conhecimento neles produzido com o conhecimento construído nos demais componentes do currículo.

Os cursos assim estruturados têm um grande potencial interdisciplinar, mas o que garante, de fato, uma relação interativa entre os componentes curriculares é aquilo que Bakhtin (2006) e o seu Círculo denominam de “relação dialógica” entre os indivíduos. Portanto, a proposta interdisciplinar por nós assumida, no microuniverso da Prática Pedagógica II, deve-se, principalmente, à nossa vontade de investir num trabalho compartilhado, de modo a aproveitar o ensejo criado pela ementa desse componente, a qual

[...] discute o planejamento, a relação professor-aluno e a avaliação, vivenciando situações de ensino-aprendizagem de temas linguísticos e literários relacionados aos conteúdos abordados na Educação Básica.²

A partir dessa ementa, estabelecemos como objetivos: discutir os avanços científicos referentes à linguagem e ao seu ensino, quando da abordagem de questões relacionadas à leitura, à escrita, e à reflexão sobre o uso da língua na sala de aula; abordar a importância do planejamento e da avaliação como elemento articulador da prática pedagógica; vivenciar situações de ensino/aprendizagem de temas linguísticos e literários do cotidiano escolar; criar condições para a ampliação da formação linguístico-pedagógica do aluno de Letras, visando promover um encontro entre as teorias que são estudadas na

² Ementa do componente curricular Prática Pedagógica II do curso Letras: Língua Portuguesa e Literaturas, Departamento de Educação, Campus V, Teixeira de Freitas, Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://www.uneb.br/teixeira-de-freitas/dedc/letras-por/ementario/>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

universidade e a prática do ensino da língua materna; planejar, aplicar e avaliar práticas didático-pedagógicas em contextos escolares.

PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR: BASE PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM SALA DE AULA

Segundo Zabala (1998, p. 13), “[...] o objetivo de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. E o alcance dessa meta depende do conhecimento do seu trabalho, das variáveis que nele interferem e da experiência para controlá-las. A melhoria e a evolução do trabalho exigem do professor, como de qualquer outro profissional, uma análise e avaliação da sua própria atuação, no caso do professor, este necessita observar e avaliar a sua prática pedagógica.

Mas o que configura a prática? Sabemos o quanto a prática pedagógica é complexa e fluida, por isso, identificar as suas variáveis pode ser uma tarefa árdua, exigindo atenção, observação constante, revisão do planejamento, reflexão sobre as ações e revisão dos objetivos, metas e metodologias para a intervenção pedagógica.

Para compreender a prática pedagógica, precisamos partir do pressuposto de que a aula:

[...] se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso de recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados nesse sistema. Assim, o que acontece na aula só pode ser examinado

na própria interação de todos os elementos que nela intervêm. (ZABALA, 1998, p. 17).

Tomar conhecimento e consciência dessa premissa é importante para focar a atenção na aula e no momento em que ela se processa, como também nos processos que a precedem e a sucedem. Isso exige do professor a reflexão. A prática, na visão de Zabala (1998), deve ser reflexiva. O **planejamento** e a **avaliação** aparecem nessa perspectiva, como variáveis que configuram a prática pedagógica, juntamente com a **atividade ou tarefa e as sequências didáticas**.

No que tange ao **planejamento e avaliação**, a importância desses instrumentos reside no fato de que a intervenção pedagógica não pode se desenrolar sem uma reflexão em torno das intenções, previsões, expectativas e avaliação do processo e dos resultados alcançados. Uma prática reflexiva exige do professor uma visão processual que engloba o planejamento, a aplicação e a avaliação.

Sobre **atividade ou tarefa**, Zabala (1998) afirma que é uma das unidades mais elementares de constituição do processo de ensino e aprendizagem, sobre a qual todas as variáveis incidem nesse processo. No entanto, muitas vezes, a tarefa é desenvolvida pelos professores de forma aleatória, sem planejamento e acompanhamento, atenção ou intenção. Tomar conhecimento e consciência de todos esses processos e variáveis pressupõe do professor “[...] uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva” (ZABALA, 1998, p. 15). O autor destaca ainda a importância de os professores disporem de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja realmente reflexiva.

As **sequências didáticas** aparecem, na perspectiva de Zabala (1998), como nova unidade de análise ou unidade de análise pre-

ferencial, por permitir o estudo, a análise e a avaliação numa perspectiva processual, que envolve as fases de planeamento, aplicação e avaliação, além de permitirem se trabalhar na perspectiva interdisciplinar. Por esse motivo, escolhemos, juntamente com os alunos, conforme veremos na terceira seção, as sequências didáticas como produto final do componente. Passemos agora a uma breve apresentação e reflexão sobre a prática interdisciplinar.

O conceito de interdisciplinaridade, estudado por diferentes autores, ganhou força e espaço nas discussões na área de educação, nas últimas décadas, destacando-se como novo modelo de ensino (FAZENDA, 1999). Mas o que é interdisciplinaridade e como ela se configura na prática pedagógica?

A interdisciplinaridade pode ser definida como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes. Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora. (JANTSCH; BIANCHETTI, 2002 apud LEIS, 2005, p. 9).

Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre as visões marcadas pela lógica racional, instrumental e subjetiva. (LENOIR; HASNI, 2004 apud LEIS, 2005, p. 9).

Por último, ela tem a ver não apenas com um trabalho de equipe, mas também individual. (KLEIN, 1990 apud LEIS, 2005, p. 9).

Entendemos, a partir das contribuições citadas acima, que o trabalho interdisciplinar exige dos professores flexibilidade e visão ampliada para conceber as áreas de conhecimento como confluente, com possíveis cruzamentos que interconectam os diferentes saberes

e que, por sua vez, enriquecem o processo de construção do conhecimento. Nos PCN a interdisciplinaridade é concebida conforme lemos a seguir.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89).

As disciplinas, conforme mencionado acima, não deixam de existir, mas se complementam e sua individualidade é mantida. Elas se intercambiam.

Em conformidade com o que promulga o texto dos PCN, buscamos relacionar as áreas de Letras e Pedagogia para desenvolver um trabalho pedagógico interdisciplinar no componente de Prática II, de modo a atender a postura pedagógica indicada nesse documento. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A reorganização curricular determinada em áreas de conhecimento, estruturada pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da diversidade e autonomia, estabelece uma relação entre os sistemas de ensino e as escolas, que proporciona uma influência mútua entre as áreas curriculares e desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de contextualização. (BRASIL, 1999, p. 2).

Uma das importantes contribuições dos PCN é fundamentar a relevância de um alinhamento entre o que é ensinado nas escolas, nas diferentes disciplinas, e as práticas de ensino desenvolvidas na academia. A prática interdisciplinar dispensa comodismo e solicita

do docente proatividade, iniciativa, flexibilidade, inovação e capacidade de comunicação. Assim, os docentes que se propõem a desenvolver uma prática interdisciplinar devem desenvolver boa comunicação ou dispor de mecanismos comunicacionais eficazes, evitando ruídos na interação. Precisam dispor de instrumentos tecnológicos que facilitem o desenvolvimento de práticas dinâmicas e interativas, devem elaborar e dividir de forma equitativa as tarefas. Devem assumir posturas flexíveis e colaborativas. O professor que trabalha dentro dessa perspectiva deve ensinar e mediar, mas precisa, sobretudo, ser também pesquisador, desenvolver situações-problema, investigar diferentes soluções, conduzir os discentes por diferentes caminhos ou por novos caminhos. É preciso desenvolver um planejamento que oportunize aos licenciandos uma transposição didática, a despeito das adversidades que comumente encontramos no ambiente escolar, na sala de aula. É um trabalho árduo, de médio e longo prazo porque exige ensaios, previsões, ajustes, revisões, avaliações constantes, a fim de alcançar a meta:

Um trabalho interdisciplinar não se começa de um dia para o outro; requer mudanças no conceito que se tem de aula, de professor e de aprendizagem. É preciso que haja um grupo de professores que estejam dispostos a trabalhar de forma conectada, interligada. Isto pressupõe um trabalho de planejamento e de intercâmbio entre eles, porém há a possibilidade de um único professor realizar este projeto interdisciplinar. (LEAL et al., 2014, p. 10).

Aproveitamos o suporte dos autores acima mencionados para atestar a necessidade da disposição dos docentes para empreender um trabalho interdisciplinar e para ultrapassar o ensino tradicional disciplinar, centrado na transmissão engessada e estática de conteú-

dos conceituais. A pedagogia e as concepções pedagógicas tradicionais concebem o ensino como transmissão de conhecimento e o aluno como tábula rasa a ser preenchida por conhecimentos e conteúdos. Aprendizagem dentro dessa perspectiva é concebida como acúmulo de conhecimento e o aluno é passivo, não interage, nem se predispõe à interação. As concepções pedagógicas atuais, que fazem parte das Teorias Construtivistas, Teorias Sociointeracionistas ou ainda Teorias Psicogenéticas, concebem o aprendiz como sujeito ativo, que tem voz, que interage com o objeto do conhecimento, que pensa por si, e chega a conclusões diversas, que provoca e é provocado, que interage com o professor, com os colegas. O professor, nessa perspectiva, é mediador (VYGOSTKY, 1993), oportuniza e potencializa a aprendizagem do aluno por meio de diferentes recursos e situações didáticas.

A proposta interdisciplinar no ensino de língua portuguesa e literaturas, aliada a fundamentos pedagógicos e linguísticos e ao uso de diferentes tecnologias, possibilita o vislumbre de novas práticas e novos horizontes para o ensino e aprendizagem. Aprendizagens personalizadas, que acontecem de forma colaborativa, dinâmica e em rede, com o suporte de um novo estilo de pedagogia. Conforme pontua Levy:

Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimento. (LEVY, 2008, p. 158).

Pensar e planejar o trabalho interdisciplinar para o ensino de língua pressupõe pensar em metodologias que promovam uma

aprendizagem articulada com as necessidades dos alunos. Os PCN contribuem para esse novo pensar e planejar quando orientam o ensino baseado em práticas sociais reais mediadas pela linguagem, que estejam alinhadas com a cultura e a vida social dos discentes e ao sistema linguístico. Conforme nos ensina Bakhtin (2006, p. 125):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Aproveitar as situações cotidianas de uso da língua é condição para um ensino interdisciplinar e contextualizado. Permitir que o discente fale, expresse-se, confronte e reflita sobre situações reais e cotidianas do uso da língua, estimula a linguagem e permite a construção de discursos mais autorais.

A prática pedagógica interdisciplinar impõe desafios ao professor. Primeiro, por que envolve um empreendimento que necessita de um trabalho coletivo e articulado, o qual, muitas vezes, exige do professor renúncia e revisão dos seus pontos de vista. Exige sensibilidade para o contexto, pois toda prática pedagógica necessita estar vinculada a um contexto específico, de modo a conferir à intervenção pedagógica significado, relevância. Planejar com base no contexto é crucial para uma aprendizagem rica e significativa.

O desenvolvimento de um ensino contextualizado e interdisciplinar, baseado no desenvolvimento de sequências didáticas, permite ao professor e ao aluno contemplar o ensino e a aprendizagem de forma consciente, processual e global. Permite aos atores (pro-

fessor e alunos) da prática pedagógica uma ação reflexiva e problematizadora, propiciando a ambos consciência crítica, engajamento e compromisso no desenvolvimento das tarefas, sabendo o que se pretende alcançar.

Dessa forma, planejamos o estudo dos eixos de Língua Portuguesa, incentivando nossos discentes a: identificar o contexto de atuação; desenvolver pesquisa; dialogar entre si e refletir sobre o conhecimento compilado, por intermédio da interação face a face e também por meio virtual, culminando em discussões mais gerais realizadas em sala de aula, conforme relatamos posteriormente.

DA TEORIA À PRÁTICA INTERDISCIPLINAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICA PEDAGÓGICA II

Dentro da perspectiva exposta no tópico anterior, no componente Prática Pedagógica II, realizamos um planejamento interdisciplinar, contextualizado, levando em consideração as diretrizes curriculares do curso, as necessidades e carências trazidas e sinalizadas pelos alunos sobre o ensino de Língua Portuguesa, Literaturas, como também o estudo e o desenvolvimento do currículo e planejamento. Essas sinalizações aconteceram por meio de relatos e diagnósticos coletados nas discussões e avaliações produzidas pelos alunos no início da disciplina.

Os conteúdos conceituais do componente Prática Pedagógica II englobam, tanto o conhecimento específico da área de Letras, quanto o conhecimento referente à Pedagogia: 1) Situações de ensino e aprendizagem de temas linguísticos e literários; 2) Concepções

de ensino/aprendizagem; 3) A avaliação da aprendizagem escolar; 4) O planejamento como elemento articulador da práxis pedagógica.

Iniciamos o semestre letivo apresentando a ementa, o plano de curso, bem como a proposta de planejamento para ser discutida e analisada. Após essa apresentação inicial, realizamos uma avaliação diagnóstica, através de uma discussão sobre as necessidades da turma e as lacunas que o componente precisava suprir. Essa avaliação contou com um espaço de discussão no ambiente virtual de aprendizagem denominado *Fórum de questões acadêmico-pedagógicas*. Nesse espaço, os alunos se posicionaram criticamente, fornecendo dados importantes sobre o desenvolvimento do componente Prática Pedagógica I (componente anterior) e sobre a necessidade de se explorar atividades que possibilitassem uma conexão teórico-prática e uma transposição didática dos conteúdos que eram trabalhados na ementa dos componentes.

Esses relatos foram analisados por nós e, a partir dessa avaliação empreendemos um debate virtual, usando o fórum mencionado, sobre a seleção de atividades mais significativas para o desenvolvimento do componente. Os alunos tiveram a oportunidade de pontuar as reflexões sobre as aulas, registrando seus posicionamentos, sugestões de melhoria, *feedback* das aulas e das atividades.

Isso possibilitou maior entrosamento entre os sujeitos aprendentes, fundamental, considerando que construímos, a partir desse espaço, uma reflexão constante e frequente em torno do fazer pedagógico e sobre a relação entre as leituras propostas, atividades práticas na sala de aula da graduação e a transposição didática para prática na escola básica. Aproveitamos esse momento diagnóstico inicial para reorganizar e revisar a proposta inicial de planejamento, focalizando as sugestões pontuadas pelos discentes. Essa leitu-

ra diagnóstica possibilitou-nos uma maior aproximação e sintonia com os alunos, criando uma oportunidade excelente de desenvolver uma atividade significativa, engajada e prazerosa. Por outro lado, desafiou-nos a manter, durante todo o tempo, a atenção às variáveis do processo que estávamos empreendendo, exigindo revisões e reflexões constantes no desenvolvimento das atividades, demandando mais leitura, mais *feedbacks* e acompanhamento frequente da turma.

A partir do diagnóstico, estabelecemos os tópicos de linguagem e de prática concebidos por nós e pela turma como mais relevantes. Assim, também no início do semestre, focalizamos (através da exposição dialogada, da pesquisa bibliográfica e da discussão em sala e nos fóruns online) o contexto histórico e político, concernente à implementação da língua portuguesa como objeto de ensino e aprendizado. Para isso, baseamo-nos no histórico desenvolvido por Soares (2002), no qual a autora demonstra os fatores que determinaram a instituição da língua materna como disciplina escolar, enfatizando determinantes que contribuíram para o surgimento da concepção de língua e de ensino que as instâncias condutoras do processo educativo no Brasil estabelecem, atualmente, como adequada à formação do aluno do Ensino Fundamental.

Para essa atividade, indicamos a leitura do referido texto, com a devida preparação para a leitura, a qual consistiu na apresentação de elementos prospectivos, como o tema, a autoria e a explicitação da cadeia discursiva, além de apresentarmos questões que serviram de pistas para a compreensão crítica do texto. Nesse e em todos os momentos de indicação de leitura, fizemos considerações e enviamos *feedbacks* avaliativos sobre as discussões postadas pelos alunos, mencionamos outros textos que compõem a coletânea de referências do componente curricular em questão.

Desse modo, nessa altura do curso, o relato dos procedimentos para condução do processo de leitura, feito precedentemente, indica que seguimos, em nossa classe, os modelos que desejamos que os nossos graduandos desenvolvam na sua futura prática docente. Foi uma forma de ensinar a pôr em prática a teoria, que era objeto de estudo; representou, ainda, uma forma de demonstrar, pela prática, que a discussão teórica não é esvaziada de relevância; e, por fim, tal postura ensinou uma forma de auxiliar nossos discentes a desenvolver sua proficiência leitora, que é um dos importantes objetivos do trabalho com a leitura.

Com o ensino oportunizado pela discussão do texto de Soares (2002), que nos põe em ligação direta com o postulado da guinada pragmática discutida anteriormente e, por conseguinte, com os objetivos do nosso plano de curso para aquele componente, iniciamos a abordagem dos tópicos relativos aos conteúdos elencados, conforme demonstramos a seguir, após a observação das pertinentes palavras da autora:

Considerando a história da disciplina português, verifica-se que em cada momento histórico ela se define pelas condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino – os fatores externos: que grupos sociais têm acesso à escola? a quem se ensina a língua? Que expectativas, interesses, objetivos têm esses grupos e a sociedade como um todo em relação à escola e ao que se deve ensinar e aprender nela, a respeito da língua materna? Em que regime político se insere a escola e o ensino da língua? Em que estrutura de sistema educacional? [...] – os fatores internos: em que estágio de desenvolvimento se encontram os conhecimentos sobre a língua? Sobre seu ensino? Consequentemente, que aspectos da língua são privilegiados? Que concepção se tem da língua e, portanto, de seu ensino? Que formação têm os que ensinam a língua? (SOARES, 2002, p. 175-176).

Todos esses questionamentos integraram, em boa medida, o conhecimento que procurávamos abarcar no componente, demonstrando para o nosso público os imperativos que determinam a implementação de um ensino e aprendizado de língua materna distinto do tradicional. E, com a indicação do estudo detido dos PCN (BRASIL, 1997), os discentes tomaram ciência de como o discurso acadêmico é refletido no plano político, gerando respostas que se propagam, por exemplo, através de documentos oficiais.

Toda a turma se revelou surpresa com a proposta do documento. Os discentes relataram desconhecimento da proposta, que na visão deles, é a ideal, mas muito distante ainda da realidade encontrada nas escolas. Articulamos a leitura e discussão dos PCN em grupo na sala de aula, com a sintetização dos pontos mais importantes do mesmo para o ensino de Língua Portuguesa, e posterior pesquisa de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e levantamento das Orientações Curriculares oficiais, para comparar e verificar a presença e influência dos PCN nos documentos pesquisados.

Os PCN funcionaram, portanto, como a porta de entrada dos graduandos no amplo espaço epistemológico da Pedagogia e das Letras, no que concerne ao ensino e aprendizado dos eixos da leitura, produção de textos orais e escritos e análise linguística, bem como o planejamento curricular, observando-se o descompasso entre o que dita os documentos oficiais e o planejamento escolar.

Presencialmente, discutimos com os graduandos o princípio da articulação entre os eixos. Demonstramos que todo o trabalho deve ser planejado, de modo que haja uma confluência para a temática estudada, podendo ser ela ligada a quaisquer outros campos do conhecimento, e os eixos de ensino e aprendizagem. Propomos, então, aos discentes, a escolha de um tema e que, em grupo, selecionassem

textos a ele relacionados, de qualquer esfera (midiática, acadêmica, escolar, jornalística impressa ou televisiva etc.) para discutirmos em sala. Cada grupo apresentou o texto escolhido e, conjuntamente, trabalhamos sua configuração enquanto gênero discursivo/textual: retomamos sua rede discursiva, explicitando o diálogo existente entre os discursos trazidos para a sala e tecemos considerações em torno dos aspectos constituintes dos gêneros (construção composicional, conteúdo temático e estilo)³; solicitamos, depois, a produção de um relato da aula.

Empreendemos a construção teórica acima relatada contemplando o eixo Língua e Literatura e, em paralelo, também empreendemos a construção teórica com o campo pedagógico através de discussões online e produções textuais (envolvendo os recursos do AVA, *Envio de tarefa* e *Fórum de discussão*) sobre a práxis (prática consciente baseada na ação-reflexão-ação para a transformação da realidade). Utilizamos das aulas expositivas, de debates presenciais e online, sobre a importância da Gestão do Pedagógico e do Projeto Pedagógico Individual na formação do professor para empreender uma práxis significativa (CANCIAN; FERREIRA, 2008). Além de estudar as contribuições de Zabala (1998), para compreender as variáveis (conforme apresentamos na seção 1), que consubstanciam a prática pedagógica do professor.

Os discentes interagiram bastante com as leituras, através dos fóruns de discussão que, a princípio, eram participações tímidas e careciam de maior fundamentação. No entanto, à medida que enviávamos os *feedbacks*, os discentes retornavam aos fóruns e reescreviam as postagens com mais embasamento e reflexão.

3 Sobre os aspectos integrantes dos gêneros discursivos, ver o capítulo “Gêneros do discurso” em Bakhtin (2010).

Provavelmente, o nosso leitor já terá observado que o ensinar a ensinar é por nós concebido como um instrumento imprescindível a toda e qualquer atividade que desenvolvemos. As atividades ora relatadas, a construção de um lastro teórico através das leituras e discussões e, posteriormente, a observação investigativa sobre a prática e o contexto escolar foram postas em constante diálogo com o aparato teórico discutido. (KLEIMAN, 1997; GERALDI, 1997; ROJO, 2009; ZABALA, 1998).

Nesse componente, demos ênfase ao conteúdo de linguagem, aos processos de compreensão leitora e produção textual, indicando como leitura básica a obra de Marcuschi (2008). A partir dessa obra, os alunos postaram, no ambiente virtual, apreciações críticas relativas ao conteúdo sobre o qual, presencialmente, realizávamos debates, com a finalidade de consolidar o conhecimento, preparando-os para o trabalho posterior de pesquisa *in loco*, visando à proposição de sequências didáticas destinadas ao enfrentamento dos problemas identificados nas escolas.

Em vários momentos, atestamos a relevância da proposta de oferta semipresencial, visto que essa modalidade proporcionou aos alunos o contato com o ambiente virtual, aprendizagem e domínio das ferramentas, a interação online, a aprendizagem colaborativa e a possibilidade de registrar a aprendizagem através das diferentes ferramentas.

Problematização da prática e a pesquisa de campo

Após a construção da base teórica sobre as **Concepções de Leitura**, sobre as **Variáveis da prática pedagógica** e a importância de um **Projeto Individual Formativo** para a **Gestão do Pedagógi-**

co, passamos à segunda fase da prática pedagógica interdisciplinar, que envolveu o desenvolvimento de uma pesquisa de campo. Organizamos em conjunto com os discentes, em sala de aula, o percurso da pesquisa e roteiro da entrevista, esboçando de forma coletiva um percurso que permitisse a coleta de dados, por meio da observação investigativa na sala de aula de Língua Portuguesa da escola básica e entrevista com o professor. Essa construção coletiva permitiu aos graduandos desenvolver certa autonomia no processo investigativo, aproximou-os da sala de aula da escola básica e viabilizou a observação de problemas decorrentes das interações que ocorrem nesse espaço, através de uma escuta atenta do discurso do professor e da reflexão, análise e comparação entre o discurso e a prática.

A proposição da pesquisa de campo revelou-se um procedimento importantíssimo, visto que o percurso oportunizou segurança e clareza na construção das sequências, além de ter iniciado o grupo nesse tipo de pesquisa.

Em sala, antes de construir o percurso investigativo, apresentamos através de aula expositiva com auxílio de *slides* e projetor, os passos e elementos da pesquisa, pois os alunos do componente ainda encontravam-se à época no segundo período do curso, sem noções dos elementos que compõem um percurso ou projeto de pesquisa. Após a explanação, discutimos a viabilidade da proposta e os alunos concordaram e se dispuseram a ir a campo aplicá-la. Por fim, tiramos ainda algumas dúvidas e propusemos a análise de alguns projetos de pesquisa, que foram levados em cópia para que os alunos apreciassem diferentes roteiros, a fim de tomarem conhecimento da estruturação a ser utilizada na construção do esboço da nossa investigação. Assim a **pesquisa na escola básica teve como objetivo geral**: investigar os desafios do ensino e da aprendizagem de Língua

Portuguesa, com vistas ao Estágio e ao fomento de uma prática pedagógica significativa, que contemple em especial o planejamento e o desenvolvimento de atividades de compreensão textual e produção textual e avaliação. E como **objetivos específicos**:

- observar as aulas de Língua Portuguesa;
- entrevistar os professores de L.P. sobre as dificuldades de ensino e aprendizagem nos eixos de compreensão e produção textual;
- desenvolver um caderno de sequências didáticas para compreensão e produção textual. Como Espaço de pesquisa temos: - Turmas Ensino Fundamental II- 6º ao 9º ano e - 1º e 2º ano do Ensino Médio. Listamos a série de escolas básicas da região para direcionar os alunos.

Posteriormente à elaboração desses primeiros passos, construímos, coletivamente, o Roteiro de Entrevista, contendo 13 questões para o professor de Língua Portuguesa, dentre as quais destacamos:

- O que você entende por Educação e Aprendizagem?
- Quais são as principais dificuldades do planejamento em Língua Portuguesa?
- O que você pensa a respeito do currículo de Língua Portuguesa? (Peça para o professor apontar falhas, críticas etc.).
- No planejamento anual escolar existe alguma ação, projeto ou atividade interdisciplinar? Se sim, qual? (Peça para o professor exemplificar e descrever o projeto - Tema/Conteúdos/ Atividades).

- Você já trabalhou ou trabalha com as sequências didáticas no ensino de Língua Portuguesa?
- De que forma a gramática é abordada?
- Há, nesse tipo de abordagem, possibilidade de se trabalhar a variação linguística? Se sim, de que forma a mesma é trabalhada? (Peça para o professor exemplificar descrevendo a abordagem).

Com o percurso de pesquisa e o roteiro da entrevista em mãos, os alunos se preparam para a ida a campo seguindo nossas orientações com relação a apresentação da dupla na escola para a direção e para o professor, bem como a postura e o comportamento no momento de observação e entrevista. Após as orientações passadas, os alunos foram liberados para visitar as escolas listadas e solicitar, por meio de ofício, autorização para observação e entrevista com o professor de Língua Portuguesa.

Essa não foi uma tarefa fácil. Embora a maioria das escolas tenha aceitado, prontamente, receber os alunos, que se organizaram em duplas (totalizando 12 duplas), os professores resistiram a dar entrevista gravada. A maioria solicitou o roteiro de questões para responder na forma de questionário. Depois de muitas negativas por parte dos professores e insistência dos pesquisadores graduandos, o que gerou muito estresse na turma, desmotivação e cansaço, as entrevistas foram concedidas, mas dos 12 professores, apenas dois aceitaram que fosse gravada. Muitos ficaram desapontados e pensaram em procurar outras escolas, depois de muita insistência dos alunos com os mesmos professores, a atividade foi concluída.

O momento da entrevista foi tenso para a maioria dos pesquisadores, pela resistência e recusa dos professores em conceder a

entrevista. Muitos desistiram e depois voltaram atrás, impondo condições, como não gravar a entrevista ou responder a entrevista individualmente e devolver para o pesquisador, transformando-a em questionário. Os alunos aceitaram a contragosto essa proposta, no entanto, ou aceitávamos ou não poderíamos concluir o levantamento dos dados.

Embora os discentes do curso de Letras tivessem recebido com surpresa a resistência e a recusa dos professores entrevistados, e, no primeiro momento, apresentassem desapontamento, reagiram de forma positiva e proativa, tentando compreender e refletir (com base nas leituras realizadas e reflexões teóricas empreendidas) sobre as causas que levam o professor a adotar determinada postura ou comportamento, a se relacionar com os alunos de determinada forma. Empenharam-se em identificar as lacunas na formação dos profissionais com relação ao ensino de Língua Portuguesa e o trabalho com compreensão e interpretação textual. Segundo uma das duplas de pesquisadores:

Foi possível, através da pesquisa, identificar os obstáculos para ensinar, como a falta de estrutura, a ausência de materiais didáticos e a dispersão dos alunos, contudo, esses problemas não devem interferir no processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor, enquanto sujeito social e histórico, saber driblar os entraves que interferem no ensino e aprendizagem significativa.

Observação e registros escritos das observações

O processo de observação das aulas transcorreu de forma mais tranquila que a entrevista. Encontramos nos relatos dos discentes muitas percepções importantes e impactantes, como surpresa e o choque diante da realidade escolar da escola pública: salas depreda-

das, falta de infraestrutura, cadeiras quebradas, ausência de bibliotecas e de recursos pedagógicos de suporte ao professor, desrespeito dos alunos para com os professores.

Quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos durante as aulas, com relação ao ensino de Língua Portuguesa nos aspectos focalizados (compreensão e produção textual), destaca-se que muitos alunos que não sabiam ler e escrever, ou sabiam ler e escrever com muita dificuldade, embora já se encontrassem em séries avançadas. Além da realidade escolar, o que mais chamou a atenção dos discentes foi a postura e o comportamento do professor em sala de aula: a grande maioria apresenta-se de forma desmotivada no desenvolvimento da aula, agressiva no trato com os alunos, alguns revelaram insegurança e desconforto na presença dos observadores.

Dentre tantos relatos, encontramos também observações positivas: algumas duplas tiveram a oportunidade de observar aulas muito bem planejadas, por professores experientes e comprometidos, conhecidos e admirados pelos alunos como exemplos a serem seguidos. Esses professores apresentaram segurança, organização, calma e controle da turma, bom humor, planejamento articulado e contextualizado, assim como atividades criativas e motivadoras.

A partir dos relatos, constatamos a importância e o sucesso do trabalho, sobretudo com a avaliação dos graduandos quanto à pertinência da pesquisa para compreender a prática pedagógica e seus problemas, as questões e desafios impostos aos professores, as dificuldades no ensino da língua e da literatura e o trabalho com compreensão e produção textual.

A análise dos dados foi dividida em blocos por categoria de discussão, agrupando as questões com temáticas próximas: concepção de língua, planejamento e sequência didática, dificuldades com

o ensino de Língua Portuguesa. Nos relatos e análises dos discentes sobre a pesquisa de campo, encontramos algumas revelações interessantes como as seguintes: desarticulação entre o discurso e a ação empreendida na aula; desconhecimento do que seria sequência didática; insegurança ao falar e discorrer sobre o processo de planejamento; falta de planejamento; a compreensão de texto é trabalhada de forma superficial, como forma de memorização de conteúdo, o que dificulta o desenvolvimento do senso crítico do aluno; embora apresentem queixas ao livro didático, muitos professores conseguem abordá-lo de forma diferenciada, pois a compreensão do texto ultrapassa os limites que os livros impõem; a maior dificuldade, segundo os professores entrevistados, na realização das atividades de compreensão e produção textual, está na concentração do aluno, eles acham hoje tudo fácil na internet e muitas vezes recusam-se a pensar e produzir; constataram que há dificuldades encontradas no ensino de língua portuguesa, mas que essas podem ser, a depender do comprometimento do educador, em ensinar seus alunos.

Todo o processo em campo foi sistematizado na forma de relatório pelas duplas e depois socializado em sala em uma roda de conversa sobre as impressões do percurso investigativo. Esse momento de partilha na roda de conversa possibilitou aos discentes do curso de Letras a troca de experiência, conhecimento de diferentes contextos, realidades e formas de atuação.

Produto final: elaboração das sequências didáticas

Após a sistematização, entrega e socialização dos relatórios de pesquisa, passamos à fase de preparação para a elaboração do caderno de sequências didáticas, levando em consideração os dados

encontrados em campo e as dificuldades dos professores em desenvolver um trabalho planejado com atividades sequenciadas voltadas para compreensão e produção de textos.

Para o desenvolvimento do produto final do componente: as sequências didáticas (produto anunciado desde o início do semestre, na apresentação do plano de curso e do planejamento do componente), orientamos os alunos a refletirem sobre os problemas relativos às práticas de leitura e produção textual, observados durante a incursão na escola básica. Planejamos e realizamos oficinas de formação para o desenvolvimento de sequências didáticas, com aula expositiva, pesquisa e estudo de modelos e construção do planejamento com os elementos que uma sequência didática deve conter.

As duplas desenvolveram as suas sequências, com momentos de pesquisa de atividades e dinâmicas e momentos de orientação para construção do trabalho e, posteriormente, apresentaram em sala para apreciação e avaliação do componente. Como exemplo, apresentamos uma das sequências produzidas pelos grupos de discentes.

Quadro 1 – Sequência didática

INSTITUIÇÃO: Colégio MX		
DISCENTES: AM, EC, TS1		
SÉRIE: 7º ano do Ensino Fundamental		
Número de aulas: 9		Carga Horária: 50 minutos
Tema Central: Sexualidade e as mudanças corporais na adolescência.		

Objetivos:

- i) Compreender a importância da produção textual, analisando oralidade e escrita;
- ii) Com base no texto discutido, escolher palavras chaves, e apresentar um trabalho;
- iii) Produzir textos que envolvam a temática sexualidade e as mudanças corporais na adolescência.

Conteúdos a serem trabalhados:

Sexualidade;

Mudanças corporais;

Oralidade e escrita.

Orientação didática:

- Orientar o aluno sobre o tema sexualidade e mudanças corporais;
- Dinâmica com a bola, que tem como estratégia trabalhar a oralidade e a escrita por meio do tema citado;
- Apresentação dos vídeos, mostrando com acontece mudança corporal na mulher.

Desenvolvimento:

Módulo I (duas aulas):

- Entregar o texto “Mudanças corporais marcam a fase da adolescência” aos 8 grupos de 5 pessoas;
- Apresentar o assunto por meio de *slides*, com imagens;
- Abrir uma discussão em sala sobre o tema abordado, através da leitura do material entregue;
- Os alunos escolherão palavras-chave com base no texto, para a exposição de um trabalho oral e produção de um texto descritivo.

Módulo II (duas aulas):

- As equipes deverão se apresentar, tendo cada uma o tempo de no máximo 10 minutos;
- O tempo restante será aproveitado pelo professor para as observações.

Módulo III (uma aula):

- Entrega dos trabalhos escritos e exposição do vídeo que a professora ira trazer para fechamento do assunto.

Fonte: Elaboração das autoras.

Nota: Utilizamos apenas as iniciais para preservar a identidade dos discentes do curso de Letras.

Além do tema abordado no quadro precedente, a turma trabalhou outras temáticas interessantes, que possibilitam uma prática

interdisciplinar no ensino da Língua Portuguesa e que merecem destaque: ideologia e música, que envolveu o estudo e as contribuições do campo da sociologia e da história; violência contra a mulher, que tem articulação com as áreas da sexualidade, psicologia, saúde, sociologia e até mesmo a matemática (podendo os professores solicitar pesquisas de dados estatísticos, através de números e gráficos sobre violência contra a mulher); a arte e a poesia, solicitando o estudo de movimentos artísticos e a influência na literatura e na poesia, estudo do contexto histórico; ensino com o uso de temas considerados melindrosos, como religiosidade, tendências políticas e sexualidade, envolvendo a contribuição da história, política, geografia, sociologia, biologia; trabalho de compreensão e produção textual com textos antigos (literatura clássica) *versus* nova literatura, temática pensada e planejada com o objetivo de contribuir com a professora da sala observada, pois, segundo relatório dos discentes do curso de Letras que realizaram a pesquisa, a professora não conseguia trabalhar com textos clássicos, que usam linguagem mais tradicional e rebuscada, pois os alunos não compreendiam os textos indicados, revelando desânimo com o que liam.

Com essa proposta de produto final, percebemos, ao concluir o processo, que os discentes seguiram as orientações com relação ao planejamento das sequências didáticas, fazendo a escolha de temas que possibilitassem um trabalho interdisciplinar, suscitando a comunicação e confluência com outras áreas do ensino, além das áreas de Letras e Pedagogia. As sequências didáticas apresentadas demonstraram que a escolha de gêneros textuais, bem como dos temas, teve como base a observação realizada nas escolas, levando em consideração o interesse dos alunos da educação básica e as dificuldades dos professores em planejar atividades com base em conteúdos específicos.

As atividades voltadas para os eixos de compreensão e produção textual cumpriram o princípio da articulação entre eles. No que concerne à composição da sequência, os graduandos especificaram adequadamente os conteúdos que seriam trabalhados, os objetivos a alcançar, a orientação didática para nortear o trabalho a ser desenvolvido e o planejamento de cada atividade que deveria ser desenvolvida na sequência das aulas.

É importante ressaltar que todos esses requisitos, necessários a uma pedagogia significativa, foram satisfatoriamente contemplados a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, articulando conhecimento teórico e prático, com o objetivo de colaborar com soluções para os problemas encontrados na investigação.

No bojo desse processo, notamos que os discentes operacionalizaram conceitos teóricos fundamentais, como Prática e Práxis, Planejamento e Sequências Didáticas, demonstrando desenvolvimento da autoria e autonomia, na medida em que, diante das dificuldades e lacunas encontradas no ensino de Língua Portuguesa, realizaram transposições didáticas e articularam adequadamente conhecimento pedagógico e conhecimento do campo da linguagem. Embora não tenham aplicado as sequências didáticas nas escolas, orientamos os alunos a retornarem às escolas com uma cópia do *Caderno de Sequências Didáticas* para deixar com os professores entrevistados.

Além da avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos de graduação, promovemos o momento da autoavaliação, que nos oportunizou tomar conhecimento de aspectos importantes do processo, conforme elencamos: a maioria dos alunos pontuou segurança quanto à apreensão do conteúdo; a maioria constatou o cumprimento dos compromissos assumidos, sendo que parte deles revelou dificuldades na interação com o ambiente virtual por problemas

técnicos e falta de *internet*, além da falta de domínio dos recursos tecnológicos; praticamente toda turma considerou boa a interação e a colaboração nas discussões para decidir o percurso das atividades práticas; também, a turma como um todo atribuiu ao processo uma maior integração com os colegas e com o professor; um grupo significativo relatou o incremento de uma certa autonomia nas decisões e no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à proposta pedagógica do componente e o desenvolvimento das atividades, os graduandos fizeram as seguintes considerações autoavaliativas: a pesquisa, a observação e a entrevista, bem como o produto final *sequência didática* permitiram aos alunos da graduação maior contato com a sala de aula da escola básica e com o público-alvo que fará parte da sua atividade profissional; as sugestões de diversas atividades práticas proporcionaram maior segurança para atuar na sala de aula; foi possível trabalhar e pensar o desenvolvimento das sequências didáticas de forma interdisciplinar; o trabalho propiciou ampliação do repertório de leitura e a consequente construção de conhecimento sobre a importância da gestão do pedagógico; conhecimento e compreensão das unidades de análise e variáveis da prática pedagógica.

A autoavaliação dos alunos e a avaliação de aprendizagem nos permitiram, enquanto mediadoras do processo, perceber o avanço dos alunos e uma revisão dos objetivos do componente. Em muitos momentos, o desdobrar das tarefas exigiu muito esforço, dedicação e leitura dos alunos, causando cansaço e sobrecarga, no entanto, os mesmos conseguiram driblar as dificuldades e não perder de vista os objetivos listados na apresentação da disciplina, por conhecer e compreender a importância do componente para a sua formação integral.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta reflexão, buscamos reconstituir discursos e atitudes responsáveis dos discentes da graduação referentes ao desenvolvimento do componente curricular Prática Pedagógica II, de modo a oferecer ao nosso interlocutor a possibilidade de contemplar aspectos teóricos e práticos de um trabalho interdisciplinar, envolvendo os campos epistemológicos da Pedagogia e das Letras, para a formação do professor de Língua Portuguesa da educação básica.

Todo esse investimento e esforço possibilitou aos alunos empreender o desenvolvimento de um produto final, a sequência didática, que focalizou não apenas o trabalho com os eixos de compreensão e produção textual, mas também oportunizou desenvolvimento de uma atividade baseada na interdisciplinaridade, no trabalho com diferentes gêneros textuais, e a confluência com diferentes áreas do ensino. Planejar esse tipo de tarefa exigiu dos alunos pensar de forma flexível e ampla em temáticas que integrassem de forma criativa a colaboração de outros campos do saber, já que a leitura, a interpretação e a produção textual são instrumentos fundamentais para empreender uma discussão, um diálogo ou entendimento em qualquer área.

Com essa prática, temos logrado êxito, conforme avaliamos, pela verificação do crescimento intelectual dos nossos discentes, ao demonstrarem uma aprendizagem significativa, fundamentada nos pressupostos teóricos e na realidade, de forma problematizadora, reflexiva, articulada e sintonizada com as necessidades da sala de aula, dos professores e alunos que vivenciam o processo escolar. Constatamos os efeitos positivos da proposta que foi relatada nesse artigo, através das atividades realizadas, da observação e da qualidade das participações e tarefas desenvolvidas e também pela avaliação e *feed-*

back apresentados pelos alunos nos fóruns de discussão, nos debates em sala de aula, nos relatos sobre a pesquisa de campo e nas etapas do processo.

Além disso, acreditamos que a experiência, embora trabalhosa e árdua, tanto para nós docentes, quanto para os discentes do curso de Letras, possibilitou o aprimoramento de habilidades como organização, preparação, compromisso e saber ouvir, saber se adaptar a situações para transpor os obstáculos do caminho, saber socializar as dúvidas, dificuldades e reflexões antes, durante e depois do processo, saber planejar com base no diagnóstico, saber refletir e reorientar a ação com base na reflexão. Possibilitou também o desenvolvimento de valores como: compromisso, colaboração, proatividade, responsabilidade, respeito à diferença e à diversidade, tolerância e perseverança, para não desistir diante da primeira dificuldade ou obstáculo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patrícia Ribeiro de. **Manual do professor:** constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna. 2014. 293 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter), Porto Alegre, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF, 1997. v. 2.

CANCIAN, Vivane Ache; FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico e os processos de formação de professores: uma reflexão sobre o lugar dos estágios e práticas educativas em cursos de licenciatura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, p. 253-267, 2008.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus; 1999.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor**. Campinas, SP: Pontes; Ed. Unicamp, 1997.

LEAL, Andressa dos Reis Neles et al. **Interdisciplinaridade no ensino de língua inglesa**. [S.l], 2014. Disponível em: <<http://www.fsj.edu.br/wp-content/uploads/2014/04/Letras-INTERDISCIPLINARIDADE-NO-ENSINO-DE-L%C3%8DNGUA-INGLESA.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 6, n. 73, p. 2-23, ago. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/2176/4455>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. 7. reimpr. São Paulo: 34, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A EXPERIÊNCIA DA ESPIRAL DO MOVIMENTO/CONHECIMENTO COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

Neila Cristina Baldi

Plié, tendu, jeté, relevé... E de novo. E mais uma vez. Durante anos, os(as) profissionais da dança executam esses passos. Dissociando-os. Combinando-os. Repetindo infinitamente, mesmo que em outra sequência. E quando estão bem treinados, vão para uma sala de aula ensinar. Basta ter anos de treinamento para que se “vire” professor(a) de dança.

Parece estranho? Não é... durante muito tempo, esse foi o modo como um(a) professor (a) de dança se formava: de mestre(a) para mestre(a). Copiando o(a) mestre(a), depois de anos em sala dançando (e no palco), a pessoa se tornava, no caso do balé clássico, o *maître de ballet*. Foi assim comigo! Desde que o balé clássico foi sistematizado, há cinco séculos, tem sido assim. Com outras técnicas de dança também não é muito diferente.

No caso do balé clássico, a sistematização do ensino nasceu com a criação da *Académie Royale de la Danse*, em 1661, “[...] desenvolvendo um esquema básico e rígido de posições de cabeça, tronco, braços e pernas [...]”. (SOUZA, J., 2009, p. 42). Foi a partir dali que nasceu uma espécie de alfabeto desta técnica. Surgia naquele momento, também, um modo de se ensinar esta dança que

estava diretamente relacionado ao modo de se pensar o corpo: como instrumento.

O corpo nessa concepção é algo a ser controlado, adestrado e aperfeiçoado, segundo padrões técnicos que exigem do dançarino uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental àquilo que está sendo requerido dele externamente. (MARQUES, 2005, p. 110).

Seguindo essa concepção, a decomposição dos movimentos leva à síntese, o aprendizado é fragmentado. “Nas aulas de balé ainda perdura essa noção [...]. Os passos são treinados separadamente e juntados posteriormente para uma determinada finalidade”. (ANDRADE, 2011, p. 18). Este tipo de aprendizagem pode ser classificado dentro da tendência pedagógica denominada de Pedagogia Tradicional.

De acordo com Souza, A. (2008), prevalecem na dança – e não está se referindo apenas ao balé clássico - formas de ensino e aprendizagem que imperaram nos séculos XVIII e XIX e que transformam bailarinos(as) em mestres(as), vindos de uma educação rígida e autoritária, que é repetida em seus fazeres pedagógicos. Este tipo de ensino ocorre tanto na educação de dança formal quanto informal. Ferreira (2010) entrevistou professores(as) de balé clássico em escolas de Goiânia (GO) e descobriu que eles(as) adotam apostilas, elaboradas pela direção, ou seja, no modelo de mestre(a) para mestre(a), com cópia e repetição. No ensino formal – aqui incluído também o nível superior – não é diferente. Segundo Domenici (2010), a maioria dos treinamentos em dança considera uma epistemologia mecanicista de corpo, entendendo o movimento como ação – “[...] evento visível que resulta de um comando cerebral previamente aprendido, agindo

sobre a periferia do corpo”. (DOMENICI, 2010, p. 77). A forma do movimento, portanto, vem de fora para dentro, é imposta.

Muitos(as) estudantes de dança acreditam que só exista este modelo de aprendizagem. Geraldi (2007, p. 82) diz que esse modelo de ensino e aprendizagem tem “[...] contribuído para construir uma visão particular do que seja treinar um corpo e potencializar suas capacidades.”. Segundo Woodruff (1999, p. 33-34):

Em geral, os alunos veem o treinamento na dança como uma atividade mecânica. Eles esperam aprender determinados movimentos, ou seja, passos característicos da dança ocidental e adquirir habilidades como girar, equilibrar e dominar a articulação do pé. A aula de técnica para eles deve ser ensinada segundo esta tradição, através da repetição de movimentos e de sequencias realizadas por um grupo de alunos e com acompanhamento musical. O professor é visto como uma autoridade que assume, por vezes, o papel de um “guru”. O treinamento deve exigir “trabalho” no sentido físico e mental. Em consonância com o método pedagógico ocidental que prioriza e objetiva o produto sobre o processo, a atenção e expectativa dos estudantes estava voltada para os resultados adquiridos através deste tipo de treinamento.

Fortin (1998) afirma que muitas pesquisas apontam o fato de os(as) professores(as) de dança seguirem o padrão pelo qual aprenderam quando eram estudantes. Assim, se aprendi pela cópia e repetição, sigo essa fórmula. Teóricos(as) da educação também colaboram com a ideia de que o processo formativo influencia a prática docente. De acordo com Saveli (2006), a prática docente é resultado tanto do mundo subjetivo quanto do mundo objetivo do(a) professor(a), o que significa que suas crenças e teorias implícitas definem o modo como planeja e atua pedagogicamente. Neste sentido, atuar de ma-

neira diferenciada com licenciandos(as) de dança pode significar uma mudança no modo como a dança – para além das estéticas e técnicas – vem sendo ensinada e aprendida. Isto porque, o que se viu, ao longo da história da dança cênica ocidental, foi uma mudança na estética, mas não na pedagogia dessa arte.

O balé clássico imperou como estética da dança cênica ocidental por séculos, trazendo em seu bojo uma concepção de corpo (etéreo, desmaterializado, mas que, ao mesmo tempo, era um instrumento do bailarino ou da bailarina) e de dança – cuja temática não tocava nos problemas da humanidade. A partir do início do século passado, houve uma descida ao chão (RIBEIRO, 1997), ou seja, a saída da estética clássica, das sapatilhas de ponta, para o pé no chão, que materializava também uma mudança na temática da dança, buscando retratar os problemas pelos quais a humanidade passava – como as guerras mundiais. Na segunda metade do século passado, a dança cênica ocidental deu mais uma guinada, buscando experimentar movimentos, dançar o cotidiano etc. O que vemos hoje, na chamada dança contemporânea, é uma diversidade de corpos, movimentos e temáticas. No entanto:

A arte mudou, mas isto não afetou decisivamente o ensino de dança. Efetuadas as experiências corporais e cênicas das décadas de 60 e 70, outra concepção de ensino de dança deveria estar hoje em pauta. Mais além, desconstruído o experimentalismo, o conceito de dança trabalhado pelos dançarinos/coreógrafos dos anos 60 e 70 poderia estar fornecendo elementos para que a ação educativa de hoje pudesse levar à participação, compreensão, desfrute e reconstrução das atuais aberturas de arte. (MARQUES, 2007, p. 26-27).

Há, nesse sentido, um descompasso entre a produção cênica – o que vemos em espetáculos e performances – e a aprendizagem em dança. A formação inicial do(a) bailarino(a) se dá em escolas não-formais, em escolas ou academias de dança, em cursos livres, etc. Lugares estes que são ocupados, em sua maioria, por profissionais sem formação pedagógica – que seguem a linha discutida anteriormente de, depois de muito treinar, passar a lecionar – e que predominantemente pensam o ensino a partir da tendência pedagógica denominada de Pedagogia Tradicional. Em uma pesquisa realizada por Olarte (2007), em nove de dez aulas de dança, de diferentes técnicas, verificou-se que o(a) professor(a) fala enquanto executa o movimento ou o explica verbalmente, referindo-se ao que é e não ao como. Seu estudo não difere de outras colocações, de diferentes partes do mundo, a respeito da pedagogia da dança. Sööt e Viskus (2013) dizem que ainda se vê uma pedagogia tradicional, em que os alunos e alunas “[...] aprendem imitando vocabulários específicos de movimento modelados por um professor especialista”¹ (SÖÖT; VISKUS, 2013, p. 1192, tradução nossa).

Esta situação é semelhante em muitas das licenciaturas em Dança no Brasil. Há um predomínio, no ensino de dança, da Pedagogia Tradicional, a qual valoriza o(a) aluno(a) que apenas recebe informações, que não discute, não critica. No entanto, a maior parte do mercado de dança – excetuando-se as chamadas companhias oficiais – busca outro perfil de profissional. Portanto, repensar a formação docente em dança se faz necessário, considerando que este(a) profissional irá atuar em frentes diversas – desde a escola básica até cursos informais e companhias ou coletivos.

¹ “[...] *the students learn by imitating specific movement vocabularies modelled by an expert teacher.*”

Essa realidade há muito tempo me incomoda. Assim, antes mesmo de me graduar em Dança, quando ainda era aluna do antigo curso de Magistério, comecei a repensar a minha prática pedagógica em dança e buscar, nos mais diversos referenciais, outro modo de ensinar. A partir do construtivismo pós-piagetiano, da pedagogia feminista e da educação somática, venho desenvolvendo, ao longo dos últimos 20 anos, uma prática de ensino centrada na experiência e na reflexão que se concretiza num conjunto de etapas que denomino Espiral do movimento/conhecimento - que privilegia a vivência, a articulação entre o pensar, sentir e agir no processo de busca da construção dos conceitos para só posteriormente chegar à codificação dos movimentos. Uma prática que pensa a dança para além da prática, que pensa a formação em dança para além da técnica, que pensa a formação do docente de dança a partir das singularidades de cada um(a), entendendo que este processo é contínuo, que se dá antes, durante e depois das aulas e/ou da estada na universidade – a chamada professoralidade (VILELA, 2013).

Neste artigo, relato essa prática desenvolvida no Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no componente curricular Técnica de Corpo II, do quinto semestre do referido curso. Trata-se de uma disciplina eminentemente prática, mas que, a partir do meu entendimento pedagógico, não apenas une teoria à prática, mas também dá espaço para a reflexão sobre a experiência e para a discussão sobre a mesma.

O relato analítico da prática é referente ao que foi desenvolvido no primeiro semestre de 2014. A turma era constituída de nove alunas, sendo a maioria sem experiência anterior à técnica de dança trabalhada no componente curricular – neste caso, balé clássico – todas realizando naquele semestre o primeiro estágio docente, sendo

que três delas já tinham experiência docente anterior – uma delas, em História.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS – A EXPERIÊNCIA COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA

Há algum tempo, a experiência vem sendo discutida em educação e diversos(as) autores(as), a exemplo de Larrosa Bondía (2002), têm contribuído para um entendimento diferenciado acerca desse fenômeno. Pensar em experiência é, inevitavelmente, se referenciar no construtivismo pós-piagetiano, uma vez que, de acordo com Ramozzi-Chiarotino (1988, p. 3), conhecer, para Piaget, tem o sentido de: “[...] organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado).”

Assim, a prática pedagógica aqui descrita parte do pressuposto de Contreras e Pérez de Lara (2010) de que a experiência é uma atividade tanto ativa quanto passiva, no sentido de algo que não só a vivenciamos, mas que também somos afetados por ela. Necessita, portanto, de um abrir-se à escuta – do que nos sucede e do que isso significa para nós. Em dança, a partir dos experimentos estéticos dos anos 1960, a escuta (de si, do outro, do/no movimento) passou a ser praticada, culminando com a criação de uma técnica denominada contato e improvisação. Do mesmo modo, daquela década em diante, as ditas práticas somáticas – que se apoiam também na escuta – passaram a ser incorporadas a práticas de dança. No entanto, em aulas de danças codificadas – como o balé clássico, a dança moderna, o *jazz*, entre outras – este entendimento de escuta não faz parte dos preceitos pedagógicos. Fechar os olhos para executar o movimento, é um procedimento, por exemplo, que favorece a escuta de si: com os

olhos fechados, não se tem tantos estímulos exteriores, o que ajuda a perceber a si em movimento, as conexões ósseas, caminhos do movimento, sensações etc. Dançar com o(a) outro(a) ou observando-o(a) é um procedimento que ajuda a escuta do(a) colega. Se em uma técnica como o contato e improvisação, esses procedimentos são usuais, no balé clássico – conteúdo da disciplina Técnica do Corpo II, discutida neste artigo – não são.

Uma prática aberta à experiência, de acordo com Contreras e Pérez de Lara (2010, p. 33-34, tradução nossa),

[...] supõe a criação de espaço onde o acontecimento possa se dar e, onde, portanto, às vezes, quando ocorre, pode dar-se uma aceitação do que acontece, inclusive uma suspensão do próprio saber adquirido.²

Portanto, é muito mais do que vivenciar a prática em dança ou praticar movimentos (codificados ou não) de dança. É estar aberto(a) ao momento desta experiência, a si e ao(à) outro(a) e dar significados a isso.

Esse conceito de experiência (2010) já contém, em si, a reflexão – presente em minha prática docente – uma vez que entende a experiência como investigação.

Entender a investigação como experiência significa dar vida à própria vivência de aprendizagem: mostrar as relações entre o experimentado, o processo subjetivo ali presente e as questões que se abrem. (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 68, tradução nossa).³

2 “Una practica abierta a la experiencia supone la creación del espacio en donde el acontecimiento pueda darse, y donde por tanto, a veces, cuando sucede, pueda darse una aceptación de lo que acontece, e incluso una suspensión del propio saber adquirido.”

3 “Entender la investigación como experiencia significa dar vida a la propia vivencia de aprendizaje: mostrar las relaciones entre lo experimentado, el proceso subjetivo allí presente y las cuestiones que se han abierto”.

Reflexão, então, que se dá tanto antes, durante quanto depois da ação. Mas, sobretudo, no ato em si. Contreras (2002, p. 107, grifo do autor), contemplando Schön, sugere que: “[...] pensemos no que fazemos, ou inclusive pensemos enquanto fazemos. É a isto que Schön chama de *reflexão-na-ação*”. Em dança, isso significa uma mudança de paradigma. O(a) bailarino(a) foi treinado(a) a pensar em si como um corpo-instrumento a serviço da arte, músculos e ossos que se movimentam, que criam formas etc. Do ponto de vista estético, esta mudança de pensamento só se dá a partir das experimentações dos anos 1960. Do ponto de vista pedagógico, como discutido anteriormente, ainda é rara. Os (as) professores(as) de dança estimulam os(as) estudantes apenas a executarem os movimentos, sem se perceberem enquanto se movimentam, sem pensarem sobre/com a ação que está sendo desenvolvida. Segundo Contreras (2002, p. 111):

Não nos encontramos, portanto, diante de uma separação entre o pensar e o fazer, pois a ação não é, nesse caso, uma realização de decisões técnicas. O pensar e o fazer vão se entrelaçando no ‘diálogo’ gerado entre a ação e suas consequências, as quais levam a uma nova apreciação do caso.

A experiência e a, conseqüente, reflexão sobre a mesma suscitam o registro autoral, a escrita que facilita o processo de tornar consciente as sensações e percepções. Assim, a escrita:

Não é uma questão de contar algo que já está claro e formulado e tem a unidade de ‘algo’, não é uma situação de atuar-primeiro-contar-depois. Não há uma relação estrita antes-depois entre um sucesso e seu relato, mas que o próprio contar ajuda a constituir o que

se conta.⁴ (CONLE, 1999, p. 15 apud CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 81, tradução nossa).

Desse modo, experienciar e refletir nos sentidos propostos por Contreras (2002, 2010) estão em consonância com o pensamento da pedagogia feminista, pois, de acordo com Shapiro (1998, p. 41):

É uma pedagogia que exige auto-investigação, um processo de *currere*, como William Pinar (1978) o denomina. [...] É tanto pessoal, pois se volta para o íntimo e para a reflexão, como social, pois essa percepção afetiva é reconectada ao fato de estar no mundo. [...] A tentativa é a constituição de um ser humano que seja educado no processo de reflexão crítica para o autoconhecimento e, portanto, capaz de fazer escolhas conscientes.

Refletir na ação é, portanto, um exercício de via dupla: minha e de minhas alunas. Estávamos todas refletindo no processo. E isso exige um aguçamento do olhar, um refinamento, que vai se amalgamando ao longo do processo. Para futuros(as) docentes é uma experiência rica de se viver, pois permite a abertura ao(à) outro(a), nas suas mais diversas manifestações e não apenas aos aspectos do conteúdo específico a ser trabalhado, é um exercício de estar atento(a) ao aqui e agora.

RELATO ANALÍTICO DA EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO NA ESPIRAL DO CONHECIMENTO/MOVIMENTO

O componente curricular Técnica do Corpo II tem 75 horas-aula e foi planejado para ser desenvolvido em três unidades didá-

⁴ *“No es una cuestión de contar algo que ya está claro y formulado y tiene la unidad de “algo”; no es una situación de actuar-primero-contar-después. No hay una relación estricta antes-después entre un suceso y su relato, sino que el propio contar ayuda a constituir o que se cuenta.”*

ticas, cujos temas eram eixos anatômicos⁵ – uma vez que trabalho os conteúdos específicos do balé clássico a partir da Coordenação Motora e do Sistema Laban Bartenieff.⁶

O caminho metodológico que escolhi para oportunizar às alunas a experiência e a reflexão se dava em quatro eixos, que denominei de Espiral do movimento/conhecimento, a saber: (re)conhecer,⁷ (re)significar,⁸ conceituar e explorar. Em uma mesma aula podia haver ou não os quatro eixos metodológicos da espiral e, estes, não seguiam uma ordem.

Do ponto de vista de ensino de dança, esse caminho metodológico pode ser pensado para a aprendizagem de técnicas de dança codificadas, mas também para aprendizagens mais amplas, relativas a tudo o que vivenciamos, considerando o contexto universitário e a formação de futuros(as) docentes de dança. A imagem da espiral tem relação direta com Piaget, mas também com a dança. Para Piaget, “[...] cada estágio⁹ surge do anterior e contribui para o seguinte, em uma espiral, em que há alternância entre forma e conteúdo, sem início, nem fim [...]” (PULASKI, 1986, p. 30). Em algumas danças, a espiral é um movimento – o que não é o caso do balé clássico. Em minhas aulas, do ponto de vista estritamente de dança, a espiral está em duas teorias que me apoio para trabalharmos os movimentos: o

5 Unidade 1: Membros inferiores (verbos essenciais do balé clássico, primeira, segunda e quarta posições de pernas e braços). Unidade 2: Coluna (movimentos avançados de balé clássico). Unidade 3: Membros superiores (*epaulement e port de bras*)

6 Coordenação Motora é o entendimento do alinhamento musculoesquelético da fisioterapeuta Marie-Madeleine Béziers. O Sistema Laban Bartenieff é uma teoria do movimento, desenvolvida por Rudolf Laban e continuada por Irmgard Bartenieff. A partir do alinhamento da Coordenação Motora e da Categoria Expressividade (dinâmicas do movimento) são trabalhados os conteúdos específicos da dança clássica.

7 (Re)conhecer e não reconhecer porque tanto pode ser reconhecer quanto conhecer.

8 Do mesmo modo, (re)significar pode ser tanto resignificar quanto significar.

9 Estágio de desenvolvimento, segundo a teoria da Epistemologia Genética.

Sistema Laban Bartenieff, que pensa o movimento como um *continuum* espiralado, e na Coordenação Motora, que pensa o alinhamento ósseo a partir de espirais. Além disso, pensar as etapas sem valorá-las, nem hierarquizá-las, permite pensá-las de forma espiralada, por isso a escolha desta imagem.

No início do semestre, solicitei às alunas que fizessem um diário de bordo, dando algumas indicações para as anotações: sensações, percepções, dúvidas, dificuldades etc. Pedi ainda que escrevessem o inventário pessoal – como eu me tornei o que eu sou, texto em que relatam suas histórias de vida, que seria entregue um mês após o início das aulas. Do mesmo modo, foi solicitado que, ao longo do semestre, em cada unidade didática, assistissem a uma aula de balé clássico fora da universidade e fizessem um relatório descritivo. A avaliação da disciplina se deu a partir do acompanhamento técnico e expressivo (prática de dança), assim como também da escrita – diário, inventário, relatórios e reflexões ao longo do processo.

Neste sentido, o tempo todo, nas aulas, as alunas eram convidadas a refletir. E, por isso, o desenvolvimento da chamada escuta – discutida anteriormente – era importante. Acredito, assim, que terem como tarefa a escrita de um diário de bordo – caderno de anotações sobre sensações e percepções das aulas – acabava por facilitar a reflexão na ação. Afinal, se eu vou escrever sobre o que vivi, preciso prestar atenção ao que estou vivendo, não? Em aulas de dança no ambiente universitário, sobretudo em componentes curriculares que preveem a montagem de um espetáculo – o que não era o caso de Técnica do Corpo II – é comum o uso do diário de bordo. Muitas delas se referiam a este diário como relato sensível, mas a ideia é que fosse mais que isso. Como, no semestre anterior, havia estado com parte desta turma, em outro componente curricular, eu sabia

um pouco de como elas operavam a escrita deste diário e sabia que, para os meus propósitos, muitas vezes, pareciam vagos ou extremamente descritivos. Por isso, no início do semestre, propus questões como: o que eu aprendi, o que eu senti, como percebi o movimento, as sensações, quais minhas dúvidas, quais minhas descobertas, meus questionamentos, etc. Em diversas ocasiões durante a execução de movimentos, eu verbalizava estas questões, chamava a atenção para a percepção do vivido, e alguns momentos da aula conversávamos coletivamente sobre a experiência – nem que fosse somente ao fim da aula, dependia do que estávamos vivendo.

Se, por um lado, acredito, a tarefa de ter de escrever um diário podia ajudar a promover uma escuta de si, a própria escrita do diário pode ser entendida como uma escrita de si (FOUCAULT, 1992), pois escrever é mostrar-se, dar-se a ver. Wegner (2011, p. 32) defende que o “[...] papel dessa escrita é desvelar (para si), os sentidos e significados do vivido, tornando-o formador”. A escrita do diário era apenas uma das escritas que elas tinham de desenvolver ao longo do semestre – fazia parte do processo também o inventário pessoal e o relatório, já discutidos anteriormente, e as reflexões ao fim de cada unidade didática. Do mesmo modo que elas, eu também tinha o meu diário e escrevi minhas reflexões.

Na primeira aula, antes da apresentação da disciplina, pedi que cada uma apresentasse sua visão acerca de alguns temas como: O que é balé clássico, o que é corpo, o que é técnica, qual a relação entre corpo e técnica. Eram perguntas importantes para eu ter ideia do pensamento delas a respeito da dança. Era também um modo de elas **(re)conhecerem** (um dos eixos metodológicos da espiral) o que sabiam, o que pensavam a respeito. Para Piaget, o conhecimento é sempre uma reconstrução, não uma construção do nada, ou seja, há

que se considerar, então, os conhecimentos prévios do sujeito. Como dito anteriormente, muitos(as) estudantes de dança acreditam que o corpo é o instrumento de trabalho e que, neste sentido, tem de ser treinado, seus limites superados e, para isso, as aulas têm de levar à exaustão da repetição. A ideia era ver o que pensavam no início e no fim do processo, uma vez que, em minha perspectiva, a partir da educação somática, o corpo é o sujeito, não existe separação entre corpo e mente, todas as nossas dimensões estão integradas e uma interfere na outra.

Grande parte delas se referia ao balé clássico a partir do que se pode inferir como o estereótipo da bailarina clássica: elegante, delicada, alinhada etc. Também se reportavam a uma técnica rígida, que exigia esforço e perfeição. Com o tempo, houve mudança na concepção tanto de balé clássico quanto de corpo, de dança, de técnica. Uma das alunas, no meio do semestre, escreveu o seguinte em seu diário de bordo:

Minha visão de dança clássica vem mudando. Até poucos dias, o balé era técnica do impossível, nunca imaginei que pudesse estar gostando.

Muitas de minhas alunas relataram que, até a experiência em Técnica de Corpo II, sentiam-se marionetes: ou seja, seres não autônomos, manipulados por professores(as) ou coreógrafos(as), pessoas que apenas executavam movimentos mostrados ou ditos por outras. O que vivenciamos em Técnica do Corpo II foi completamente diferente disso. Neste tipo de proposta, o(a) professor(a):

[...] dirige a atenção de seus alunos de maneira que eles aprendam a sentir e perceber o que o corpo faz quando realiza os exercícios. O aluno é levado a concentrar-se no movimento proposto, evitando um comportamento automático e ausente. Ele aprende o conteúdo do exercício através de sua própria

experiência e não a partir de teorias ou manuais, nem copiando o modelo cinestésico do professor. (BOLSANELLO, 2005, p. 102).

O (re)conhecer pode ser também o que estou sentindo, o que estou realizando em um determinado momento. Fechar os olhos na execução de um movimento ajuda nesse reconhecimento. Feldenkrais (1977, p. 74) diz que quando o aluno(a) coloca atenção no movimento, “[...] aprende a agir enquanto pensa e a pensar enquanto age”. No entanto, esse processo provoca desestabilização e há relatos das alunas de sentimentos de confusão, desequilíbrio, de estarem perdidas enquanto realizavam o movimento. Isto porque ao executar um movimento de olhos fechados, estamos eliminando um elemento que nos ajuda a perceber o espaço – no caso, a visão. Assim, quando fazíamos exercícios de olhos fechados, algumas diziam que tinham a sensação de estar torta, de estar em outro espaço na sala, etc. Às vezes, durante a execução, eu pedia que abrissem os olhos, para verem se o que sentiam era o que estava de fato ocorrendo. Outras vezes, elas faziam o mesmo movimento duas vezes, uma com os olhos abertos e outra com eles fechados e eu pedia que percebessem e relatassem as diferenças.

Bolsanello (2009, p. 322) sinaliza que “[...] é esse refinamento dos sentidos que nos permite acceder¹⁰ a uma autenticidade somática. Permite-nos confiar no que sentimos”. A desestabilização é, conforme Piaget (1970), um dos momentos da aprendizagem. Segundo Ramozzi-Chiarotunno (1988, p. 53) “[...] os desequilíbrios envolvem o problema da contradição. É através desta e da sua superação que há as construções”. Com o tempo, essas desequilibrações provocam refinamento na escuta e também, por exemplo, a percepção do ca-

10 No texto está acceder. Talvez pelo fato de a autora ter residido em Portugal.

minho do movimento, o que ajuda a burilá-lo. Do mesmo modo que o (re)conhecer pode ser o que uma aluna escreveu em seu diário de bordo de que

[...] *quando eu fico na terceira posição,¹¹ não consigo colocar o calcanhar no chão. Fiquei radiante com essa informação.*

Ou seja, ela percebeu um desvio do ponto de vista de dinâmica postural e o que ele provocava em seu movimento.

Como sinalizamos anteriormente, os conteúdos específicos de Técnica do Corpo II são os movimentos codificados do balé clássico. Nós chegamos a eles a partir de uma investigação (**explorar**) que parte dos verbos essenciais do balé clássico – os movimentos têm nome em francês: dobrar (*plier*), estender (*tendre*), lançar (*jeter*), deslizar (*glisser*), girar (*tour*), saltar (*sauter*) e levantar (*relever*) (PAVLOVA, 2000). Yuzurihara (2012) afirma que mais de 70% dos movimentos codificados do balé clássico derivam de verbos e que hoje em dia, nas aulas, quase não se dá atenção ao significado do termo, mas que muitos deles dão pistas do que são os movimentos. Quando proponho o uso dos verbos, digo sempre que estamos partindo do clássico, mas que podem surgir movimentos que não enxergamos nesta codificação. E, se estamos pensando em futuros(as) professores(as) de dança – e não apenas de balé clássico – isso se torna ainda mais relevante.

Alguns desses verbos foram trabalhados já no primeiro dia de aula. Exploramos os verbos dobrar e estender: o que em meu corpo dobra? O que estende? É possível dobrar o pescoço, o quadril, o punho etc.? Durante a exploração, vou propondo outras partes

11 O balé clássico tem cinco posições de pés e igualmente, de braços. Aqui ela se refere à terceira posição de pés, que é formada quando os dois ossos maléolos de cada pé se encontram, um à frente do outro, com os calcanhares se tocando.

do corpo, para que não fiquem apenas nos grandes membros, por exemplo – os movimentos do balé clássico se dão, basicamente, por braços e pernas. Para algumas alunas, aquelas que já tiveram algum contato com a técnica da dança clássica, este primeiro dia é de estranhamento: “*Mas isso é balé clássico?*” Ao longo de minha prática docente tenho experimentado esse tipo de questionamento – tanto na universidade quanto fora dela. Mas acredito que a segurança com a qual trabalho, sabendo que da exploração chegaremos aos conceitos e, portanto, ao código do balé clássico, as dissipam. É lógico que em cursos livres esse estranhamento pode levar à desistência, o que no ambiente universitário não ocorre – ou pelo menos, não ocorreu até o momento.

Para aquelas que nunca dançaram esta técnica, surgem escritas como:

Para mim, é difícil relacionar os nomes aos movimentos, mas a professora associa o movimento após a pesquisa e a exploração do verbo, isso facilita e ocorre a compreensão.

A ideia é que compreendam cinesteticamente o verbo para, posteriormente, chegarmos a um movimento específico. Então, posso pedir, por exemplo, uma exploração dirigida: dobrar os joelhos (se os dois forem flexionados ao mesmo tempo, com os pés no chão, chegamos a um movimento básico do balé clássico, que é o *plié*). Muitas vezes, a exploração dirigida não chegava ao movimento que eu queria – por exemplo, uma aluna dobrou um joelho, elevando a perna do solo, formando o que seria um *passé*.

Na turma de 2014, eu demorei a me dar conta que poderia aproveitar o conhecimento produzido espontaneamente, mesmo que não fosse o conteúdo por mim previsto para aquela aula. Assim, se eu tinha pensado que naquele dia trabalharíamos *plié* e *tendu* (dobrar

e estender), eu acabava por não aproveitar nas sequências coreográficas daquela aula o que não fosse isso. Eu dizia: isso trabalharemos depois. Mas, com o tempo, fui vendo – e vivenciei isso na turma seguinte – que sim, por que não trabalhar com o que surgia, mesmo que não fosse o previsto? Afinal, nossa proposta era possibilitar-lhes a experiência, era potencializar o que lhes tocava, e assumir os riscos de trabalhar com o inesperado, pois como registra Villela (2013, p. 35): “A professoralidade é um estado de risco de desequilíbrio permanente”. Os (as) estudantes puderam explorar também dinâmicas posturais, de modo a perceber seus alinhamentos/desalinhamentos, como fechar os olhos e perceber como está a distribuição do peso sobre os pés, colocar o peso nos dedos e perceber o que isso acarreta na musculatura ou, durante o movimento, prestar atenção ao seu alinhamento – estou colocando tensão aqui ou acolá, os braços estão alinhados ou há peso sobre os ombros etc. Trata-se, portanto de:

[...] um aprendizado que privilegia o sentido da propriocepção. [...] O objetivo é que o aluno descubra como ele se move e como pode se mover, tornando-se investigador do seu próprio movimento e conquistando uma posição de autonomia. (DOMENICI, 2010, p. 75).

Tradicionalmente, em uma aula de balé clássico ou de outra dança codificada, como analisamos no início deste texto, o(a) professor(a) mostra o movimento dentro de uma sequência coreográfica e o(a) aluno(a) copia. Não existe uma pesquisa anterior, para se entender o que é esse movimento. Se eu entendo que o *plié* é um dobrar, é diferente de eu apenas copiar o movimento, pois vou executá-lo de uma forma anatomicamente mais harmônica, uma vez que estarei entendendo seu princípio. E se eu entendo que do dobrar (dos joelhos ou de outras partes do corpo) pode surgir não só um

movimento desta dança, mas outros também, eu abro a possibilidade para descobrir o código e criar eu mesmo minhas sequências.

Neste sentido, estou **conceituando** – tanto o dobrar (de forma genérica, independente de ser o movimento *plié* ou outro que tenha o dobrar no seu princípio) quanto estou conceituando o *plié*, o *passé* ou outros movimentos codificados desta dança. Ou seja, havia uma conceituação mais ampla – de um verbo – e uma mais específica – de um movimento codificado do balé clássico. O conceito de cada movimento surgia após a exploração dirigida, em que cada aluna mostrava o movimento ao qual chegou e eu os nomeava – tínhamos em sala um painel em que íamos anotando os nomes que aprendíamos. Podíamos também explorar a partir do Sistema Laban Bartenieff (tempo, fluxo, espaço e peso) e, ao chegarmos a movimentos específicos, tentávamos nomeá-los a partir do entendimento dos verbos básicos da linguagem da dança clássica. Neste sentido, era possível comparar um movimento com outro e tentar encontrar os verbos básicos. Mas também podíamos, com esta experiência, chegar ao conceito de exploração como ferramenta para o ensino da dança ou como ação para a conceituação – como discutirei mais à frente. Ou seja, levar a experiência para a futura prática docente destas licenciandas. O tempo todo fazíamos esta relação entre os conteúdos trabalhados – tanto de balé clássico, quanto da Coordenação Motora e do Sistema Laban Bartenieff com as práticas docentes, questionando-as como poderiam usar o que estavam aprendendo, com que idades isso funcionaria, com que público, etc. Não houve, em meu trabalho, uma dissociação entre o que seria apenas uma aprendizagem da técnica de dança, da aprendizagem da docência, na medida em que todos os conteúdos específicos da dança eram trabalhados em rela-

ção ao fazer docente, independente de que estética de dança viessem a desenvolver em seus estágios.

A ausência do modelo, o não mostrar o movimento, *a priori*, no entanto, trazia também alguns questionamentos, como o relatado por uma das alunas:

Fico em dúvida se estou certa ou se ela quer que me autocorrija. Quando estou fazendo, gosto que digam, que falem que é assim ou assim.

É muito comum em aulas de dança este tipo de pensamento. Segundo Salosaari (2001), alunos e alunas se acostumam a seguir o que o(a) professor(a) propõe e frequentemente perguntam como o professor ou professora quer que ele(a) – aluno(a) – faça.

Na avaliação de Mead (2012, p. 2, tradução nossa), a abordagem centrada no(a) professor(a) – a mais comum no mundo da dança – “[...] pode levar ao cultivo de hábitos e atitudes que mais tarde impedem a capacidade de sentir, perceber, e mudar aspectos importantes da criatividade”.¹² Neste sentido, conclui que – a partir de Tharp (2005, p. 9) – talvez a coisa mais ousada que nós, professores e professoras, devemos fazer é nem sempre acharmos que temos de ter as respostas, mas sermos capazes de falar: não sei, o que tu achas, e se? Segundo o autor: “O questionamento é importante porque pode levar professores(as) e alunos(as) a novos lugares. Isso se aplica à técnica de dança tanto como em outras áreas da forma de arte.”¹³ (MEAD, 2012, p. 6, tradução nossa).

Em aulas na universidade, com adultos, independente de ser uma aula prática ou não, também não é usual partir da ação para se

12 “[...] can also lead to the cultivation of habits and attitudes that later impede the capacity to sense, perceive, and change important aspects of creativity.”

13 “Questioning is important because it may lead teachers and students to new places. That applies in dance technique as much as in other areas of the art form.”

chegar ao conceito. Mas, mesmo quando estou à frente de disciplinas mais teóricas – como Didática e Metodologia de Ensino da Dança – busco trabalhar nesta perspectiva. Por que nós, professores(as), pensamos que apenas com crianças podemos trabalhar assim, que elas experimentam líquidos para chegar ao conceito de conservação, por exemplo? Parto dessa ação no sentido piagetiano, portanto. E, ao longo do meu fazer docente, fui, cada vez mais, explorando a ação para a conceituação. Como afirma Contreras (2002, p. 107, grifo do autor), “[...] o conhecimento não precede a ação, mas sim está na ação. [...] Por isso é um *conhecimento na ação*”.

A partir da conceituação do movimento, posso **(re)significá-lo**. Como é, por exemplo, fazer um movimento tipicamente leve, como o *chassé*,¹⁴ com outra dinâmica, como o peso forte? O que isso provoca no movimento? Que qualidade traz à expressão do mesmo? Como eu uso esta variação dinâmica (Sistema Laban Bartenieff) para mudar o que quero expressar? Entre as descobertas, uma aluna afirmou que percebe

[...] *o quanto a atitude e a expressão corporal mudam.*

Estamos acostumados a ver os movimentos do balé clássico a partir somente da leveza. Mas o movimento pode ser feito de outra forma e não deixa de ser balé clássico. De acordo com Salosaari (2001), quando mudamos a intenção no gesto e, ao mesmo tempo, estamos prestando atenção para os diferentes tipos de conteúdo do mesmo vocabulário, as formas de realização se tornam múltiplas. “Este processo ensina-os a interpretar e ‘colorir’ os passos de uma forma pessoal, com a qual desenvolvem singularidades pessoais e

14 Trata-se de um movimento de deslizar os pés, um de cada vez, ao mesmo tempo em que a perna do pé que desliza dobra e imediatamente estende.

artísticas”¹⁵ (WHITTIER, 2013, p. 404, tradução nossa). As alunas entenderam também que essas variações podem ser propostas em qualquer aula de dança, não apenas na técnica clássica. Isto é muito importante, considerando que são futuros(as) professores(as) de dança. Neste momento, mais uma vez, estamos trabalhando conteúdos para além do balé clássico – estamos pensando em composição coreográfica.

Criar suas próprias sequências coreográficas, em uma aula de balé clássico, também não é usual no ensino de dança tradicional. Entretanto, na proposta desenvolvida, durante as aulas, elas tinham um momento – que chamo de (re)significar – no qual eram convidadas a criar sequências. O momento de criação se dava sempre ao fim da aula e servia também como sistematização do conhecimento e do autoconhecimento. Estas criações podiam se dar a partir dos verbos, de partes do corpo (dançar a partir do pé, por exemplo), de um conceito de dança (Sistema Laban), de movimentos do balé clássico (uma sequência com cinco movimentos conhecidos) etc. Era, portanto, um momento de experiência e reflexão. Experiência no sentido de afetar e ser afetado pelo que se está fazendo naquele momento, e reflexão porque a experiência provocava ter de ver e rever a ação antes, durante e após a mesma. Ou seja, não era parar para pensar, refletir sobre o que eu estou vivendo e, por exemplo, escrever, mas sim estar no processo de criação experimentado e refletindo sobre o que estou vivendo. Isso não significa que seja um processo fácil ou de pronta aceitação. Uma das alunas escreveu em seu diário:

Os momentos de criação me assustam, pois significam me expor.

15 “This process teaches them to interpret and “color” the steps in personal ways, which develops personal uniqueness and artistry.”

Outra afirmou:

Ainda me pego com certas dificuldades de criar algo meu, sinto a falta de ter alguém me dizendo o que devo fazer, criar. É algo que venho trabalhando e esta disciplina está contribuindo.

A partir do que foi vivenciado na turma de 2014, fiz uma proposição diferente na turma seguinte: que resignificássemos os chamados balés de repertório.¹⁶ Ou seja, cada aluno(a) deveria escolher um trecho de um balé de repertório e aprender a movimentação dele. Ao longo do semestre, mesclamos os trechos, fizemos experimentações a partir do que estávamos trabalhando em sala de aula etc. Era outra forma de verem como se constroem as sequências do balé clássico e de como elas podem ser modificadas. Minha ideia, com isso, era que percebessem a dança clássica como uma linguagem viva, que pode estar em permanente processo de renovação, que não é uma dança secular e fechada em si mesmo. E, pensar desta forma, pode ser pensar assim também para todas as danças codificadas.

(Re)significar pode gerar ainda o estabelecimento de novos alinhamentos corporais, como foi o caso da aluna que percebeu o desalinhamento na terceira posição e, a partir disso, começou a buscar o alinhamento ósseo. Isso porque, como afirma Bolsanello (2009, p. 322):

Se a pessoa muda sua maneira de mover-se, ela modifica seu funcionamento como um todo. Mudanças físicas correspondem a mudanças de percepção, ou seja, quando mexemos com o corpo, mudamos o ângulo com o qual olhamos o mundo e a maneira com a qual interagimos com ele.

16 Obras do balé clássico que se perpetuaram ao longo da história desta dança, como Giselle, O Quebra Nozes, O Lago dos Cisnes etc.

O (re)significar da espiral pode ser também (re)significar-se... e, neste sentido, os inventários pessoais, os diários de bordo, as reflexões produzidas ao longo do semestre são narrativas que podem ajudar a este ressignificar-se, uma vez que: “Contar suas histórias permite à pessoa anunciar-se ao mundo, mas mais que isso, permite que ela anuncie-se a si própria”. (WEGNER, 2011, p. 29). Estas escritas, na minha visão, eram tanto um (re)conhecer quanto um (re)significar. Tínhamos, então, ao longo do semestre, quatro tipos de escritas: diários, inventários, reflexões e os relatórios.

A ideia era que o diário de bordo fosse como um diário íntimo: que cada uma contasse no seu diário o seu dia a dia nas aulas, suas experiências, suas dúvidas, sentimentos etc. Durante as aulas, conversávamos sobre o que estávamos vivendo e, em algumas aulas, fazíamos, ao final, quase que uma recapitulação do vivido, para que escrevessem nos diários as impressões. Ao longo do semestre, os diários foram entregues três vezes – uma em cada unidade didática. A entrega do diário culminava com uma aula de vivência diferenciada, que ajudasse também na reflexão sobre o processo. Na primeira entrega, fizemos uma vivência que passou por um “esvaziamento” – chama-se meditação ativa, de Osho¹⁷ – para que relembrássemos nossas vidas, desde o nascimento até o dia atual. Durante este momento de rememoração, elas podiam se movimentar e escrever o que viesse à memória. Estes escritos, posteriormente, seriam usados na reflexão sobre o processo e para a reescrita do inventário pessoal. Nesta primeira vez, o diário era lido apenas por mim – que o devolvia, na aula seguinte, com uma carta. Nessas cartas, fazia colocações sobre o processo vivido, questionava quando a escrita estava apenas

17 O indiano Osho desenvolveu uma série de meditações que partiam do princípio do movimento, do chacoalhar dançar até a exaustão para, posteriormente, ficar em silêncio.

descritiva, tentava estimulá-las a avançar na reflexão escrita. Na segunda entrega, fizemos um relaxamento – massagem em dupla e, posteriormente, de olhos fechados, iam se movendo até a chegada a seus diários, que estavam espalhados pela sala. Ao chegarem a seus diários, iam dançando até uma colega e os entregavam. Era o dia de alguém que não fosse eu ler o diário. Cada uma lia o diário da outra e lhe escrevia uma carta. Esse foi um processo importante, pois:

Ao dizer do outro, também estou dizendo um pouco de mim. [...] Digo de mim pela forma como o aprensento na construção de meus registros e escritas, pelas escolhas que faço daquilo que imagino que deva ser preservado e comunicado de sua narrativa. São escolhas e estas refletem, inexoravelmente, quem as faz. (TIMM, 2012, p. 180).

Posteriormente, o diário e as cartas eram entregues a mim, para que eu também os lesse. Eu o devolvia, na aula seguinte, também com uma carta para cada aluna. Na terceira entrega do diário, revisitamos – por meio de fotos e vídeos – o que vivemos no semestre e, em seguida, cada uma pegou o seu diário e o leu. Neste dia, entreguei a cada uma o meu diário, com uma carta. Depois que revisitaram o semestre, com esses instrumentos, cada uma escreveu uma carta a alguém especial, para quem gostariam de dar o diário – não necessariamente uma colega, poderia ser pai, mãe, amigo (a). Os diários traziam, assim, as impressões do processo, como o questionamento de uma aluna: “*Pra quê isso, Neila?*”

Outra escrita desenvolvida ao longo do semestre foi a reflexão sobre o processo – uma na primeira unidade didática e outra na seguinte, ambas depois da vivência realizada na aula de entrega do diário. A primeira foi mais livre – pensar no processo vivido até aquele momento, comparar com as aulas assistidas fora da universidade (a

partir do relatório produzido). A segunda foi mais dirigida, com algumas perguntas-chave, pois eu sentia que algumas alunas tinham dificuldade de pensar criticamente sobre o processo, que escreviam (assim como faziam no diário) descrevendo, relatando o acontecido. Mas o que me afetou, afinal? Qual a diferença do que está sendo vivido na universidade e fora, como isso impacta na minha professoralidade? Entre outras questões... Acredito como diz Shapiro (1998, p. 36, grifos do autor), que:

Por meio do processo crítico de refletir sobre **experiências vividas**, os estudantes são capacitados a interpretar as relações sociais e individuais que vivem, e podem começar a entender seu próprio poder de transformar e recriar essas relações e, conseqüentemente, seu próprio mundo.

O processo de reflexão na disciplina também se concretizou com a escrita, durante o semestre, do inventário pessoal – uma primeira versão foi entregue um mês após o início do semestre e uma segunda, ao final do mesmo. Assim como eu fazia com o diário, devolvi o inventário com anotações: conta mais, e isso como te afetou. A segunda entrega foi uma reescrita, a partir da vivência da memória de vida e de meus questionamentos. O inventário, para mim, foi uma via de mão dupla, ou seja, tanto servia para mim, quanto para elas. Para mim, era um modo de eu conhecer mais sobre minhas alunas – o que em suas vidas, fora da sala de aula influenciou e influencia em seus movimentos e em seus modos de ser/estar nas aulas. Para elas, era uma forma de identificarem características suas que se refletem em seus movimentos, em suas escolhas – estéticas, profissionais, entre outras. Pelo inventário, por exemplo, soube que uma aluna estava em processo de separação de seu esposo e consegui, assim, compreender porque o seu movimento estava desestruturado – o seu

modo de se mexer era semelhante ao de uma adolescente, apesar de ser uma mulher com cerca de 30 anos, sem consciência corporal, sem domínio do movimento.

A escrita do inventário pessoal, assim como as demais escritas, não é um processo de fácil aceitação. Uma aluna escreveu o seguinte: *“Falar do meu passado é uma tarefa bem difícil para mim, rememoro momentos que não gostaria de lembrar.”* Segundo Martini Lani-Bayle (2012), as tomadas de consciência podem ser desestabilizadoras e podem suscitar resistências à narrativa, mesmo quando o motivo não aparece de forma clara. Mas a escrita pode também trazer à tona a compreensão de algumas coisas, como o relatado por uma das alunas, de que quando era criança tinha pouco cálcio nos ossos e isso fazia com que vivesse quebrando-os. Por causa disso, e registrou:

Tornei-me uma pessoa medrosa, tanto nas minhas experiências artísticas quanto nos meus momentos sociais.

No entanto, segundo ela,

A partir do momento que passei a ter consciência desta insegurança, comecei aos poucos a me forçar a fazer algo que considero arriscado.

Peres (2011, p. 73) afirma que: “Na medida em que o sujeito se pensa, muitos aspectos do vivido podem vir a tona para contribuir com o processo de formação posterior”.

CONCLUSÕES

Os diários – mas também nossas conversas em sala de aula – revelaram que a experiência vivenciada no semestre se refletiu também nos fazeres pedagógicos delas. Uma das alunas escreveu

que o modo como aprendeu balé clássico e os conceitos aprendidos “*são formas mais simples e fáceis para serem trabalhadas com o público infantil, que é o meu público preferido*”. Ela vislumbrou, portanto, um caminho metodológico que pode ser usado.

O processo que vivenciamos – que evidenciou experiência e reflexão – trouxe, para elas, percepções como: mesmo sendo uma aula de técnica de dança clássica, há sempre algo a questionar, pensar, avaliar, não apenas reproduzir certas sequências, passos, movimentos codificados, sem a menor noção corporal do que está fazendo. Ou seja, neste momento, ela estava questionando o próprio agir na dança, que tem se pautado na repetição dos movimentos sem percepção de como eles ocorrem, na reprodução como se o(a) estudante fosse uma máquina – ou a marionete que uma relatou. Aqui, como futura professora de dança, ela trouxe uma questão importante: a necessidade de estarmos atentas à percepção corporal de nossos(as) alunos(as) e de ajudarmos a terem maior consciência de si.

Refletir sobre ou na ação, no entanto, traz inquietações, como indica o seguinte relato: “Primeiro a gente executa, tendo consciência do movimento, depois aprende o nome. A maneira como problematiza me deixa louca”. Muitos foram os relatos de que as aulas lhes provocavam “apertação de mente”, uma expressão local que significa ter de pensar muito. Isso mostrava também o quanto estava introjetada a ideia de que dança é apenas prática, que dança não é pensamento. A “apertação” também indicava um desequilíbrio, no sentido piagetiano. Mas, ao fim do processo, muitas trouxeram percepções como a de que, em nossas aulas, elas tinham: “*Liberdade para criar, para avaliar o que e porque está sendo feito o exercício*”. Ou seja, a “apertação” fazia parte do processo para um ganho de autonomia.

Contreras (2002) diz que quando favorecemos ou estimulamos o pensamento crítico, nos abrimos para o inesperado, para pos-

sibilidades imprevistas. Isso faz com que, como professora, o tempo todo tenha de estar reavaliando a minha prática – como no caso em que citei da exploração dirigida ou na (re)significação do repertório de balé clássico. Não apenas de uma turma para outra, mas com a mesma turma. Foi assim, por exemplo, que na nossa segunda reflexão propus questões-chave, pois a primeira escrita não tinha aprofundamento na crítica, nos questionamentos. Ou seja, a primeira reflexão foi escrita de forma mais livre e, na segunda, acreditei que, com as questões-chave, eu as ajudaria a deixar a reflexão mais profunda. Do mesmo modo, a prática da memória corporal da vida – no dia da primeira entrega do diário – nasceu a partir da percepção que os inventários pessoais traziam poucas informações, uma vez que eram escritos apenas para cumprir tarefas. Esta vivência e a sua discussão posterior ajudou muitas alunas a perceberem o potencial formativo dos inventários e a aprofundar sua escrita, não mais como uma tarefa a ser cumprida, mas como uma escrita para si. Configurou-se, portanto, mais uma vez, um processo de mão dupla: meu de repensar a minha prática e delas de reverem as delas.

Ao fim do semestre, uma aluna se perguntou: “*por que não ensinar balé clássico da forma como estamos aprendendo*”? Enquanto outra disse que a metodologia mostrou a ela que, mesmo adulto, é possível aprender balé clássico. Ou seja, havia uma percepção de que a aprendizagem de uma técnica codificada só ocorreria na infância.

Conduzir este tipo de formação, experimentado no semestre relatado, é possibilitar ao (futuro/a) professor(a) participar da construção de sua identidade profissional, constituindo-se como alguém que, não apenas compreende, mas que pode transformar a sua realidade educacional (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2004).

Para finalizar, trago uma observação interessante de uma das alunas. Segundo ela, em outra metodologia, o(a) professor(a) detém o conhecimento enquanto, o modo como ela aprendeu permite que o aluno “*adquirira, questione e chegue às suas conclusões*”. Mais uma vez, é uma reflexão sobre o fazer docente, sobre a possibilidade de reinventá-lo de outra forma. Nesse sentido, se eu as ajudei a chegar a estas conclusões, acredito – independente do entendimento global do código da dança clássica ou de uma pretensa perfeição na execução dos movimentos (o que nunca, de fato, busquei, mas que muitas aulas nos cursos de dança estão pautadas nisso), que contribuí de forma importante para a formação dessas licenciandas em dança, pois eu as provoquei no sentido de repensarem o papel do(a) professor(a) e, também, do(a) aluno(a). E, como na espiral que proponho, um eixo leva a outro, esse nosso movimento de discutir a metodologia de ensino de dança, no fazer a dança, pode contribuir para a mudança da própria dança. Quem sabe relatos de novas práticas de ensino de dança se tornem cada vez mais frequentes?

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carine Nascimento de. **Uma análise do balé clássico como prática cotidiana de ensino em cinco escolas de educação infantil em Salvador**. 2011. 76 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- BOLSANELLO, Débora. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 99-106, maio/ago. 2005.
- BOLSANELLO, Débora. Nosso corpo não é somente nosso. In: BOLSANELLO, Débora Pereira (Org.). **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá Psicologia, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomía de profesores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Núria. La experiencia y la investigación educativa In: CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Núria (Coord.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010. p. 21-86.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1977.

FERREIRA, Rousejanny da Silva. Ensino do balé e formação de professores: quem ensina o quê. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane. MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville, SC: Nova Letra, 2010.

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 79-95, jun. 1998.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

GERALDI, Silvia. Representações sobre técnicas para dançar. In: NORA, Sigrid (Org.). **Húmus**. Caxias do Sul, RS: Lorigraf, 2007.

LANI-BAYLE, Martine. Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas. In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN;

Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Tomo II, p. 59-78.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MEAD, David. Developing the expressive artist: Constructive creativity in the technique class. In: STINSON, Susan; NIELSEN, Charlotte Svendler; LIU, Shu-Ying Liu (Ed.). **Dance, young people and change: proceedings of the daCi and WDA Global Dance Summit**. Taiwan: Taipei National University of the Arts, 2012. Disponível em: <<http://ausdance.org.au/uploads/content/publications/2012-global-summit/education-dance-teachers-artists-rp/developing-the-expressive-artist-1.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

OLARTE, Rosana Barragán. El eterno aprendizaje del soma: análisis de la educación somática y la comunicación del movimiento en la danza. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, Bogotá, v. 3, n. 1, p. 105-159, oct. 2006/marzo 2007.

PAVLOVA, Anna. **Novo dicionário de ballet**. Rio de Janeiro: Nórdica, 2000.

PERES, Lúcia Maria Vaz. No vai e vem da vida a escrita como um processo de (auto) formação. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, AndriSSa Kemel (Org.). **Escritas de autobiografias**

educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget:** uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

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

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.** São Paulo: EPU, 1988.

RIBEIRO, António Pinto. **Por exemplo a cadeira:** um ensaio sobre as artes do corpo. Lisboa: Cotovia, 1997.

SALOSAARI, Paula. **Multiple embodiment in classical ballet:** educating the dancer as an agent of change in the cultural evolution of ballet. Yliopistopaino, Helsink: Theatre Academy, 2001. (Acta Scenica, 8).

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan./jun. 2006.

SHAPIRO, Sherry. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino da dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 35-53, jun. 1998.

SÖÖT, Anu; VISKUS, Ele. Teaching dance in the 21st century: a literature review. **The European Journal of Social & Behavioural Sciences**, v. 7, p. 1193-1202, nov. 2013. Disponível em: <<http://>

www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ejsbs99.pdf.
Acesso: 11 ago. 2015.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. Formação do professor de dança: como formar “professores profissionais”? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ARTES CÊNICAS, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

SOUZA, José Fernando Rodrigues. **As origens da modern dance**. São Paulo: Annablume, 2009.

THARP, Kenneth. The creative dancer. **Animated**, p. 6-9, Winter 2005.

TIMM, Edgar Zanini. Historias de vida: alguns aportes filosófico-literarios como contribuição à reflexão. In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria helena Menna Barreto (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Tomo I, p. 159-198.

VILLELA, Marcos. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2013.

WEGNER, Bárbara Pires. Reelaboração de uma trajetória através da escrita de um diário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, AndriSSa Kemel (Org.). **Escritas de autobiografias educativas**: o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.

WHITTIER, Cadence. **Transforming tradition**: the integration of Laban Movement Analysis and classical ballet. In: NORDIC FORUM FOR DANCE RESEARCH AND SOCIETY OF DANCE HISTORY SCHOLARS, CONFERENCE DANCE ACTIONS: TRADITIONS AND TRANSFORMATIONS, Trondheim, 8-11

jun. 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/6246130/transforming_tradition_the_integration_of_laban_movement_analysis_and_classical_ballet>. Acesso em: 28 nov. 2014.

WOODRUFF, Dianne. Treinamento na dança: visões mecanicistas e holísticas. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 17-30, fev. 1999.

YUZURIHARA, Akiko. The construction of classical dance vocabulary in the light of the principle of variation: a comparison with the compositional techniques of contemporary dance.

Comparative Theater Review, v. 12, n. 1 (English Issue), p. 133-145, March 2013. Disponível em: <https://www.jstage.jst.go.jp/article/ctr/12/1/12_133/_article>. Acesso em: 1 nov. 2016.

DIÁRIOS DE BORDO E AULA-VERNISSAGE: experiências estéticas e artísticas na formação inicial de professores de artes visuais e desenho

Andrea Penteadó

Wilson Cardoso Junior

Na contemporaneidade, as exigências de formação profissional para a excelência implicam modificar o papel de fomentação de ideologias da universidade, transformando-a em “uma corporação burocraticamente organizada e orientada para o consumidor de modo relativamente autônomo” e “o sinal desta transformação é a maneira como os apelos à noção de ‘excelência’ brotam, a cada momento, dos lábios dos administradores universitários” (READINGS, 2002, p 27). Esta noção burocratizada de excelência tem servido como medida para complexas avaliações, a despeito de ser a própria noção esvaziada de qualquer conteúdo objetivo (READINGS, 2002, p 31). Apesar do movimento burocrático e tecnicista, paradoxalmente, a formação cultural e artística dos indivíduos e coletivos – de natureza criativa e sensível - vem recebendo destaque do ponto de vista de estudos que buscam compreender o cotidiano social e sua potência (CERTEAU, 1994). Isso tem se dado, entre outras razões, porque se entende que esta formação favorece aos sujeitos que compreendam de modo mais consciente, crítico e prático expressões culturais simbólicas e

estéticas (DURAND, 1988; GEERTZ, 1997). Assim, formar dentro desta concepção permitiria aos estudantes apreenderem práticas que dão forma ao cotidiano e não apenas acesso a teorias explicativas e prescritivas do que venha a ser a cultura ou as culturas. Considera-se possível que uma formação que alcance a sensibilidade e permita a percepção, a vivência e a internalização de diferentes meios de produção de conhecimento e a incorporação de expressividades diversas contribua para constituir pessoas com maior capacidade de conviver com diferenças, utilizando para isso recursos próprios, autorais e criativos.

A partir da questão¹ colocada por esse movimento de aparente ambiguidade, em nossa experiência, como docentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais e Desenho da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na disciplina de Didática das Artes Visuais e do Desenho e na orientação de estágio (Prática de Ensino das Artes Visuais e do Desenho), temos buscado meios de trabalhar com nossos alunos dentro da perspectiva de uma formação cultural e estética, compreendendo que ambas as premissas não são restritas obrigatoriamente às artes.

1 É importante esclarecer que no campo da filosofia as proposições que exprimem o problema (questão) são aquelas que o respondem de modo que resposta e problema, questão e proposição, se equivalem e toda proposição ou resposta é, em si, um problema e uma questão colocados. Como esclarece Meyer (1991, p 17, grifos do autor): “[...] esbarramos na positividade e eficácia da ciência, que não existem nos sistemas filosóficos. Com efeito, estes remetem para uma problematização realizada por meio de proposições que têm a particularidade de serem *problemato*-lógicas, ou seja, de serem proposições que exprimem a problematização, ao mesmo tempo que lhe respondem” [...], “[...] em filosofia, formular um problema é resolvê-lo, pois o objetivo do discurso filosófico é problematizar. Sendo assim, é absurdo espantarmo-nos com o facto da filosofia perpetuar os problemas, pois é aí que ela lhes responde”. Deste modo, quando o filósofo aponta pressupostos ou proposições, abre uma questão, já que estes são acordos provisórios que permitem o desenrolar do problema. Em filosofia a questão não é, necessariamente, uma pergunta, mas a problematização das verdades provisórias colocadas.

É preciso, portanto, em primeiro lugar, colocarmos-nos em relação à amplitude dos conceitos de cultura e estética, pois carregam múltiplos sentidos. De modo geral, tomaremos por cultura “as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas² no processo de vivê-las” (GEERTZ, 1997, p. 29) e por estética a apreensão das experiências de vida, inclusive daquelas que são simbólicas, através do **sensível**,³ gerando um saber. Como nos sugere Dewey (2010, p. 127) ao arriscar uma síntese: “[...] estético refere-se [...] à experiência como apreciação, percepção e deleite.”

Deste modo, a formação cultural e estética como proposta, ou como premissa, perpassa qualquer possibilidade de formação humana, em qualquer área de conhecimento.

O anseio social por esta formação é notório, de modo informal, em diversos setores e agentes sociais ligados à educação. Vemos a ênfase que as escolas têm dado para as exposições de seus projetos culturais, artísticos e interdisciplinares e para formulações de projetos políticos pedagógicos que contemplem a formação cultural e artística dos estudantes; com que a união, os municípios e estados têm divulgado políticas públicas de incentivo à cultura e às artes, bem como os resultados da aplicação destas políticas; ou ainda, atra-

2 Seja de modo concreto ou simbólico. (N.A.)

3 Observe o leitor que realçamos em negrito o termo **sensível**, pois referimo-nos não a um adjetivo de uso de senso comum, mas à definição de um conceito do campo da estética. Como nos aponta Dewey (2010, p. 473 *et seq*), “[...] as filosofias da estética são numerosas e variadas”, mas “podemos indagar que elemento, na formação da experiência, cada sistema tomou por central e característico”. Assim, apenas para orientar a leitura, mas ressaltando que não há modo exaustivo o suficiente para dar conta do termo “sensível”, vamos tomar parte da síntese de Duarte Junior (1981, p. 68, grifo do autor) na qual o autor fala do *sentimento* como “[...] apreensão do mundo ainda não mediatizada nem conceitualizada pela linguagem” e soma-la ao nosso próprio uso do termo sensibilidade entendendo-o como sentidos do corpo que englobam, além das manifestações do próprio sentimento, a epifania. A essa complexa experiência que toma o ser humano em diversas dimensões chamamos o **sensível**.

vés da realização de projetos específicos relacionados ao ensino da arte que adentram espaços educativos não formais como Museus, Centros Culturais e Organizações Não Governamentais através de suas ações educativas.

A ênfase nessas ações e a maneira como recorrem ao ensino de arte para abordar a cultura nos fizeram perceber a necessidade de promover novos modos didático-pedagógicos para a formação de professores de artes visuais e desenho que os insiram na experiência estética e artística. Tentamos possibilitar aos formandos a construção de conhecimento originado pela produção, fruição e reflexão, extrapolando o hábito de sentarmo-nos nas carteiras das salas de aulas onde apenas falamos sobre arte sem enfrentar o desafio de exercê-la.

Além destas questões relativas ao cenário educativo geral do país, notamos duas outras ligadas ao ensino universitário que dizem respeito especificamente à atual discussão sobre a inserção da arte no cotidiano escolar. A primeira é referente à formação inicial dos professores de arte, na qual se observa a insuficiência de projetos que busquem inovação e atualização de referenciais teóricos e metodológicos e que estabeleçam diferentes vieses na abordagem do tema, considerando a importância da formação estética e cultural desses alunos. A segunda questão, por consequência, é que notamos que os atuais debates sobre o ensino das artes e do desenho nas licenciaturas parecem estar, em alguma medida, restritos a discussões técnicas que envolvem sua metodologia, propondo, majoritariamente, a apreciação, testagem e generalização de modos mais ou menos corretos e eficientes para sua realização. Nesse sentido, discutimos os riscos que implicam a pressuposição de definições apriorísticas e homogêneas que seriam inevitáveis em um discurso que propõe uma normatização metodológica. Sabemos que uma normatização

assim teria de ser fundada na crença genérica de uma epistemologia universal para a arte que se equipare a um método de ensinamento considerado suficiente para a docência e que cairia no risco de negligenciar a própria imprescindibilidade da formação artístico cultural do professor, pois deslocaria o eixo educativo do sujeito para o objeto em si (PENTEADO, 2009).

Esta segunda questão, vale ressaltar, em nosso entendimento, tangencia, igualmente, as demais licenciaturas, pois, em um recorte talvez aligeirado e sem quereremos generalizar essa suposição, parece-nos que, não raro, a formação inicial de professores ainda sustenta um foco majoritário na inculcação de conhecimentos narrativos sobre os diversos objetos de estudo, acompanhados de seu **modo de ensinamento e aprendizagem**, pouco possibilitando as técnicas do fazer e da produção de sentidos e de **novos** sentidos relativos a esses objetos nas salas de aula.

A partir destas inquietações, temos proposto para nossos alunos da disciplina de Didática das Artes Visuais e Desenho e de estágio, desde 2009, duas práticas pedagógicas que se complementam: o estudo de seus discursos, teses e valores acerca do objeto das artes visuais e o projeto diários de bordo, que é a experiência que relataremos com maior detalhe neste artigo. Ambos visam uma pedagogia de prática artística e estética com a qual possamos atuar em suas formações, ao mesmo tempo em que buscamos estimular reflexões sobre os fundamentos e as metodologias do ensino da arte no que concerne à própria formação artística e cultural dos futuros docentes em interface com a produção artística da sociedade em que habitam, tratando as metodologias e seus fundamentos como partes indissociáveis de uma didática artística que não se restringe à formação dos

alunos do ensino regular, mas que se inicia na formação do próprio docente.

Cabe ressaltar que esta disciplina é ministrada em dois semestres seguidos, com duas horas-aula semanais, acompanhando o estágio que é supervisionado através da prática de ensino e que tem a mesma carga horária da disciplina de didática. No total, estamos com nossos alunos por quatro horas semanais consecutivas. Assim, a quantidade de aulas iniciais que temos com eles goza de certo privilégio para a elaboração desse currículo conjunto.

O estudo de seus discursos sobre o objeto de conhecimento com o qual irão atuar em suas futuras carreiras e a elaboração compartilhada de um currículo, implicando sua difícil negociação e seleção de conteúdos, metodologias e recortes culturais (FORQUIN, 1992) é a primeira prática didática fundada na experiência que temos proporcionado continuamente a nossos alunos ao longo dos últimos sete anos, absolutamente inserida na proposta da disciplina que visa o estudo de uma didática para as artes e para o desenho que inclui organizar programas de estudo, currículos para o ensino básico etc. No momento de construção deste currículo é que apresentamos nossa proposta para os Diários de Bordo.

Inspirado nos registros realizados durante as grandes navegações, o conceito de diário de bordo, apropriado pelo campo da pesquisa atual, tem origem em práticas metodológicas da pesquisa etnográfica. A proposta é que o pesquisador registre o máximo, e o mais minuciosamente possível, sua inserção no campo de pesquisa, ultrapassando a clássica concepção de que tal registro deve se restringir a fatos objetivos, mas incorporando as subjetividades captadas. A partir daí, o termo **Diário de Bordo** foi amplamente adotado

nas práticas educacionais e, embora apresente diferenças específicas, no grosso, refere-se ao registro das experiências ocorridas na escola.

Em nossa proposta de elaboração de um Diário de Bordo no qual o estudante pudesse registrar seu processo durante o curso – e isto significa, não apenas, anotar aulas, mas registrar, sobretudo, impressões, inquietações, transformações, o desencadear de novas ideias, proposições etc. –, consideramos a criação de portfólios apresentada por Hernández (2000) como alternativa à avaliação dos resultados do ensino da arte no ensino básico.

O portfólio, comum aos profissionais das artes visuais, é uma compilação de trabalhos realizados ao longo da carreira utilizada para apresentar suas trajetórias em diferentes situações. Hernández propõe que a avaliação dos estudantes de ensino básico paute-se na apresentação de portfólios que contenham obras e estudos realizados ao longo do ano letivo, permitindo que a avaliação volte um olhar sobre suas trajetórias artísticas. O autor sugere ainda que, durante a apresentação do portfólio, o aluno discorra sobre seu processo:

O que caracteriza o portfólio não é tanto seu formato físico (pasta, caixa, CD-ROM, etc), mas, sim, a concepção de ensino e aprendizagem que veicula. O que definitivamente o particulariza é o processo constante de reflexão [...], a maneira como cada aluno explica seu próprio processo de aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 166).

Além desta referência, partindo de uma proposta apresentada no curso **Arte, História, Educação: Linguagens**, do mestrado interdisciplinar **Educação, Arte e História da Cultura**, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo e ministrado pelo professor Dr. Norberto Stori (STORI; PENTEADO, 2001), ampliamos a ideia

de portfólio para incorporar o Diário de Bordo que compreendia uma gama maior de acontecimentos na experiência em sala de aula. Na proposta deste curso, a avaliação era realizada mediante a exposição de Diários de Bordo, que eram a apresentação artística de conceitos desenvolvidos ao longo do programa “[...] na linguagem escolhida por cada um e que lhe fosse mais acessível, de modo que trabalhássemos esteticamente”. (STORI; PENTEADO, 2001, p. 74), considerando alguns aspectos da noção kantiana de estética:

[...] em que, por meio da sensibilidade, podemos perceber os objetos do conhecimento e gerar intuições que desencadearão todo o processo do entendimento até a formação de conceitos. (STORI; PENTEADO, 2001, p. 74).

Em nossa apropriação atual, os Diários de Bordo voltaram a ser registros minuciosos e subjetivos que nossos alunos fazem dos encontros que têm conosco na disciplina, na orientação e no próprio campo de estágio. Rompendo com a narrativa tradicional e visando mantê-los em contato constante com seu objeto de conhecimento – a arte –, esses registros não necessariamente são realizados através da língua, mas podem recorrer a expressões artísticas e sensíveis – construção de imagens, sons, elaboração de movimentos corpóreos etc. – à escolha e necessidade dos alunos, gerando materiais variados e ricos.

O professor sai do tablado, abandona o microfone e cede o palco a seus alunos.

E abrimos aqui um parêntese para inserir uma questão teórica que nos é cara, a da interculturalidade.

Temos notado, no exercício de retirarmos nossa fala para que outras falas ganhem espaço, que, além das inquietações iniciais as quais nos moveram à realização de novas práticas, no decorrer das

experiências já realizadas com diversas turmas de licenciandos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a introdução de práticas sensíveis e não discursivas permite, na elaboração de saberes e conhecimentos, uma imensa gama de manifestações de novos sentidos e significados, bem como o exercício da negociação de diferenças que surgem naturalmente quando o professor abandona a fala expositiva e garante espaço de manifestação para seus alunos e vão ao encontro de bases teóricas e de posicionamentos políticos que priorizamos ao pensarmos a educação em nosso país.

Desse modo, trabalhamos o conhecimento sob a perspectiva da interculturalidade crítica que se opõe à noção de pluralidade cultural como meio apaziguador das tensões geradas na diferença, através do fortalecimento de um sentido de tolerância. Antes, pretendemos refletir sobre a interação das culturas de modo a fortalecê-las por meio da reflexão, dos diálogos e interlocuções retóricas e argumentativas (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2004), na busca de acordos prováveis e provisórios para as tensões culturais.

Como nos aponta Candau (2013), educação intercultural, em nossos estudos, é definida a partir do entendimento da diferença como riqueza e como vantagem pedagógica para promover diálogos que constituam a justiça em todas as suas formas, que favoreçam políticas de igualdade e também de diferença e equilibrem as relações entre os mais diversos grupos socioculturais.

No mesmo sentido, as teorias filosóficas, que reafirmam o campo de estudos retóricos na contemporaneidade, com as quais trabalhamos, investem na hipótese de que, através da argumentação é possível encurtar as distâncias entre sujeitos que, inicialmente, afirmam diferentes teses. Como coloca Meyer (2007, p. 25):

[...] o orador e o auditório⁴ negociam sua diferença, ou sua distância, se preferirmos, comunicando-a reciprocamente. O que constitui a sua diferença, e mesmo o seu diferencial, é certamente múltiplo, e pode ser social, político, ético, ideológico, intelectual – e sabe-se lá o que mais –, mas uma coisa é certa: se não houvesse um problema, uma pergunta que os separasse, não haveria debate entre eles, nem mesmo discussão.

Desde a proposta de construção de um currículo conjunto até a finalização da aula-vernissage a interculturalidade e a argumentação como meio de lidar com as tensões oriundas da heterogeneidade cultural estão presentes nos cursos que temos ministrado. Atendendo essa contenda, vamos considerar a profunda relação das dimensões de arte e de cultura na experiência humana e a pluralidade que ambas encerram e sua importância na formação docente em geral e, em específico, do professor de artes. Tanto uns quanto outros se beneficiam da experiência plural como será deflagrado pelos próprios licenciandos/as nas reflexões sobre as práticas pedagógicas aqui relatadas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os Diários de Bordo que temos sugerido a nossos alunos podem ser explicados como criação que vem substituir e ampliar o antigo caderno. Entretanto, o inverso não é válido, pois o registro das experiências que ocorrem ao longo da aprendizagem e da docência é muito mais minucioso e ultrapassa as anotações de conceitos, fórmulas e teorias para ser também o registro de impressões, valores, sentimentos, dúvidas, questões, inquietações, enfim, de toda a gama de processos que o formando tenha vivenciado ao longo de sua trajetória

⁴ Em filosofia prática que estuda os campos da retórica e da argumentação, **orador** é aquele que dirige um argumento, ou tese, a apreciação de uma pessoa ou de um público. Quem recebe o argumento do orador – pessoa ou público – é o **auditório**.

tanto na escola como estagiário, quanto na universidade, nas disciplinas que lhes ministramos. Além disso, quando propomos o **registro** e não apenas a **anotação**, queremos incentivá-los a ultrapassarem o uso da escrita. Os diários podem conter ensaios de produções artísticas através do uso da imagem, do som, do corpo, de objetos, de pequenas referências...: uma flor recolhida do chão do pátio da escola.

Estes registros têm para nós o principal objetivo de permitir que nossos estudantes trabalhem e reflitam sobre as possibilidades de produção de conhecimento, através do uso de outras expressividades em suas diversas plataformas no universo da cultura contemporânea, promovendo modos de formação que garantam a produção, fruição e reflexão estéticas por meio da prática da arte, considerando que isso pode contribuir para suas formações como agentes e autores culturais junto a seus futuros alunos.

Como já dissemos, a partir do registro realizado nos Diários de Bordo, os alunos devem, ao final do ano, criar uma obra para ser exibida em uma aula-vernissage, síntese de seus processos de aprendizagem e docência e, portanto, uma avaliação íntima e individual do ano letivo.

A articulação das diferentes expressividades, racionalidades e modos de produção do conhecimento é beneficiada pela conversação sobre arte e vida na experiência ensino/aprendizagem, tratando das relações humanas que se constroem no cotidiano escolar e que são propícias à lida com conflitos de ordem plural sócio-étnico-cultural. Investimos na possibilidade de que a formação em uma pluralidade de razões e saberes possa promover a sensibilidade do ouvir, do perceber e do falar como traços fundamentais para a formação de identidades docentes em um mundo que solicita, cada vez mais, o convívio pacífico com a diferença. Como colocamos no início deste artigo, é possível que uma formação estética, sensível e criativa ve-

nha a permitir aos/as professores/as exercer sua profissão com olhares inovadores, sensibilizando-os para novos significados possíveis à experiência e ao trabalho com os objetos do conhecimento e com os modos de gerar tal conhecimento, através da produção imaginativa, contribuindo para uma formação que visa o protagonismo, a originalidade e novas formas de atuação com a arte na escola.

Em relação ao objeto da experiência artística, a arte, particularmente na escolarização e na formação do professor de arte, falamos a partir dos pensamentos de quatro autores que contribuem para a consideração da experiência estética como fonte de conhecimento. Com Durand, trabalhamos a proposição de que o pensamento simbólico e indireto é formador de conhecimento válido em oposição “[...] à pedagogia do saber, como vem sendo instituída há dez séculos no ocidente”, pautada em uma racionalidade linear que nega valor cognitivo à experiência sensível (DURAND, 1988, p. 35). Já Geertz (1997) nos leva a considerar que a questão estética e a manifestação artística nunca remetem a princípios primeiros, universais e, portanto, metafísicos, e assim compreendemos a experiência estética como uma concretude social que aponta a inadequação de se pensar a arte separando forma e conteúdo, a manifestação estética da localidade na qual esta se forma, seja em relação às suas tecnologias, ou em relação a seus significados. De Dewey (2010), trazemos o conceito de experiência estética, distinta das inumeráveis experiências cotidianas – muitas delas automatizadas –, apresentando-se ao sujeito como um processo completo, além de ser compreendida não apenas como resultado de apreciação artística, mas como resultante, também, dos processos de criação da própria arte, pois o artista, no processo de concepção da obra, é submetido à sua constante apreciação, conforma e é conformado mediante um processo estético.

Enfim, corroboramos com a noção de Canclini (2012) de que a arte atual é uma arte pós-autônoma e com seu questionamento sobre a estética filosófica moderna enquanto instrumento da independência e autocontenção das práticas artísticas que delimitou quem tinha legitimidade para determinar “o que”, “quando” ou “se” é arte.

Quanto à perspectiva de tomarmos uma educação intercultural crítica para estudarmos os processos de escolarização, propomos especialmente a valorização daqueles que conjugam diversas linguagens com a crítica às dinâmicas homogeneizadoras presentes nas práticas educativas que invisibilizam e ocultam diferenças. A partir da interlocução com Canclini (2012) sobre a dimensão intercultural possível em uma formação estética, consideramos sua análise da abstração da universalidade da arte e o debate sobre estender a noção de arte a sociedades não modernas e não ocidentais.

Utilizamos, também, a premissa de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2004), em relação à prática dialógica e argumentativa, que admite a argumentação e a busca de consensos provisórios como meio possível de redução das distâncias entre as diferenças nas sociedades democráticas, uma vez que, no debate, o entendimento do argumento do outro possibilita seu entendimento e, assim, cremos que pode favorecer uma experiência de alteridade, servindo para o fortalecimento dos docentes para um convívio de respeito às diferenças.

A clareza e transparência sobre o lugar do qual falamos, e de nossa própria orientação teórica, é um modo de nos lembrarmos de que a cada vez que estamos em debate com nossos alunos aquilo que defendemos é só, e somente só, um ponto de vista - o nosso próprio - e não se configura em verdade absoluta a respeito do objeto que ensinamos, mas passa a ser um argumento a mais a inserir o debate. Na direção inversa, à medida que nossos alunos reconhecem que

nossas proposições são posicionamentos que defendemos acerca das questões em pauta, podem abandonar a postura de admitir o discurso do professor como um discurso epidítico, a ser assimilado sem criticidade, e podem se permitir questionar nossas proposições para desenvolverem sua própria autonomia e suas próprias referências.

EXPERIÊNCIA REALIZADA COM ALUNOS DE 2012 E 2013

Uma de nossas preocupações, para podermos inovar a prática em sala de aula, tem sido a desconstrução do currículo proposto em nossos campos de atuação⁵, a partir de duas questões: em primeiro lugar, consideramos que a legitimidade do currículo implica a participação do estudante em sua elaboração. Um programa de estudos estabelecido previamente ao contato e conhecimento que possamos ter dos alunos e que negligencie a participação deles pode se tornar rígido, além de sobrevalorizar o objeto de conhecimento em detrimento do próprio sujeito que o constrói (PENTEADO, 2013). Em segundo lugar, como coloca Ravallec (informação verbal, 2010⁶), tomamos a didática por um campo que necessita pensar as categorias **sujeito professor** e **sujeito aluno**, existindo **se** e **quando** mediadas pelo conhecimento. Tendo essas questões em consideração, a primeira inovação que propusemos em nossas práticas de sala de aula foi assumir o risco de iniciarmos o curso sem um currículo de estudos definido e de construir uma proposta curricular junto com os estudantes, nas primeiras aulas do ano, problematizando, inicialmente,

5 Entenda-se, aqui, currículo no sentido específico de currículo escrito e como plano ou planejamento de estudos para o curso em questão.

6 Conferência proferida pela professora Carmen Teresa Gabriel Ravallec no Seminário Interno de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ em 2010.

os objetos do conhecimento com os quais atuamos: as artes visuais e o desenho, já que o conhecimento, e, portanto, seu objeto, seria o elo que particulariza a relação **sujeito professor e sujeito aluno**.

Para isso, seria necessário conhecermos os discursos, teses e valores dos alunos acerca desses objetos no anseio de construirmos entendimentos comuns que nos permitissem elaborar conjuntamente o programa curricular (PENTEADO, 2009, 2013; PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014). Organizamos, na primeira aula de nossos cursos, grupos focais com nossos alunos cujo objetivo era que eles debatessem duas questões⁷: a) a definição do objeto das artes visuais e do desenho e a justificativa que sustentaria tal definição – ou seja, a compreensão que tinham desses objetos, razão pedagógica da relação professor e aluno; e b) a definição e justificativa de quais seriam os temas e conteúdos que serviriam ao ensinamento das artes visuais e do desenho no âmbito escolar. Nestes grupos, utilizamos coleções de imagens para desencadear os debates e os filmamos, de modo que nas aulas seguintes rerepresentamos essas filmagens ao grupo e, a partir das novas questões trazidas, construímos, em conjunto, o currículo para o ano vigente de cada turma. Apenas nesta segunda aula, nós, docentes, nos inserimos no debate, apresentando também nossas propostas.

Findo o momento de construção do programa curricular desenvolvido nas primeiras aulas de ambas as turmas, apresentamos a nossos alunos a proposta de elaboração dos Diários de Bordo. Nos Diários, cada um deveria registrar sua experiência de aprendizagem e docência durante o curso e o estágio realizado, e, a partir deste material registrado, ao final do ano, cada aluno deveria criar uma obra artística para ser apresentada em uma aula-vernissage pública na qual falariam sobre os trabalhos dos colegas e o seu próprio.

7 Não participamos do debate, apenas o organizamos.

A princípio, na perspectiva de um ensinamento das artes em ambiente de formação acadêmico-universitária, os estudantes tiveram certo estranhamento, levantaram muitas questões sobre como seria este registro e apresentação estéticos. Reiteradas vezes, indagaram se deveriam produzir um texto ou se seria um relatório e se, de fato, isso substituiria a prova, já que imaginavam a disciplina de Didática das Artes Visuais e do Desenho com uma perspectiva mais teórica e conceitual, assentada no discurso verbal e em modelos exemplares de didáticas para serem aplicadas nas escolas. Entretanto, conforme conseguíamos sanar algumas dúvidas, garantir-lhes que ao longo do ano letivo estaríamos orientando-lhes e lhes lembrar de que aquilo que pedíamos era apenas que registrassem suas experiências e expressassem-nas através da arte que, afinal, era o conhecimento no qual se formavam para a docência, a proposta ia sendo, paulatinamente, aceita e simbolizou uma fratura com o padrão estabelecido no ensinamento da Universidade que, privilegia, ainda, construções teórico-rationais e discursivas em detrimento das experimentações sensíveis.

Em função da forte e tradicional premissa que percorre todo o ensino básico e superior e que estabelece uma razão direta entre arte e cultura, como se uma fosse outra, colocando para o ensino da arte o objetivo de **transmitir cultura**, ao longo do ano, ressurgiam dúvidas em relação ao modelo de produção que esperávamos deles. Nossos alunos acreditavam imperativamente que nas aulas de Didática deviam aprender a transmitir os conhecimentos literários e enciclopédicos adquiridos em História da Arte e em outras disciplinas de atelieres. Já nossa orientação centrava-se na ideia de esclarecer que, na medida em que eles iriam licenciar-se como professores de arte, deveriam sentir-se à vontade para produzir conhecimento na forma

artística, criando conhecimento novo e não, necessariamente, apresentando narrativas previamente assimiladas. A ênfase era ressaltar que mais intimamente do que adquirir discursos **sobre** arte e **sobre** educação, era imprescindível que a própria arte fosse um meio de apreender o mundo e expressar-se nele e que o ato educativo ecoasse suas próprias experiências como sujeitos aprendentes da arte e **por meio da** arte, rompendo com a clássica visão da docência como transmissão de um saber através de uma técnica correta.

Também questionávamos a premissa de que

[...] a arte traduz, representa, ilustra uma cultura, não sendo, portanto, uma cultura em si mesma cujo significado, por força do hibridismo e da fluidez cultural, é não fixável. (PENTEADO, CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 244).

Reafirmávamos a nossos alunos que “[...] o que poderíamos propor em termos de acercamento da arte é a própria arte como meio de produção cultural, admitindo que tal cultural não é um *a priori*.” (PENTEADO, CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 244).

Não queremos com isso fazer parecer que desmerecemos as construções teóricas do conhecimento humano, apenas reforçamos que o objetivo da prática das aulas-vernissage era pensar outras dimensões e possibilidades da educação formal, escolar e universitária e, entre elas, investir na ideia de que essas formações poderiam visar à construção de conhecimentos novos através da prática e não apenas a transmissão dos saberes que já temos como patrimônio. Em vários outros momentos de nosso curso, estudamos a herança de nossa área, mesmo porque nossa proposta não é “jogar fora a água” – e muito menos “junto com o bebê” –, mas aumentar e enriquecer a aprendizagem com novas alternativas.

Ao longo do curso e da orientação de estágio, essas angústias iniciais iam sendo substituídas pelos processos criativos dos alunos que começavam a vislumbrar e multiplicar ideias para a construção de suas obras. Como as experiências ampliavam-se a cada semana, também suas propostas sofriam modificações, ajustes e reajustes ou eram totalmente substituídas por novas propostas e todo esse caminho de encontro com seus próprios processos criativos também era registrado nos Diários de Bordo.

Na medida em que se aproximava a finalização do curso e do estágio, bem como a data marcada para a aula-vernissage, um clima de ânimo contagiou os alunos. A maioria deles com seus trabalhos já finalizados, ou em vias de estarem prontos, ansiava a possibilidade de apresentá-los na exposição. Isso já era para nós o primeiro indicativo de que a prática de construção dos Diários de Bordo, e as exigências da aula-vernissage – a execução de uma obra – estavam cumprindo suas metas, pois as angústias iniciais, seguidas do prazer de obras realizadas e da ansiedade de apresentarem seus resultados, nos diziam que nossos alunos tinham conseguido atingir processos criativos, evocando o novo e o próprio. A angústia de criar é conhecida por quem pratica usualmente a arte, advém de um complexo de processos internos: o vazio inicial; a percepção dos limites do que é possível fazer, como, com o que, etc.; a tensão entre a espontaneidade (criem vocês!) e essas limitações; além da presença e exposição de subjetividades íntimas. Quando logramos o *insight* criativo e iniciamos a construção de algo novo, como May (1982, p. 42, grifo do autor) coloca tão bem, a alma “[...] sente **regozijo**, definido como emoção que acompanha o mais alto grau de consciência, o estado de espírito que nasce da experiência de realizar suas potencialidades”.

Cabe lembrar que o ato criativo não se restringe aos artistas ou à criação artística, mas o mesmo procede com qualquer pessoa que consiga trazer uma solução nova àquilo que já está colocado.

No dia previsto para aula-vernissage, ao todo com três horas de duração, organizamos junto a nossos alunos a seguinte dinâmica: um primeiro momento dedicado à montagem dos trabalhos, seguido da abertura da exposição para a visitação pública, finalizando com um debate sobre as obras apresentadas. Ao início do debate, qualquer pessoa presente poderia comentar qualquer um dos trabalhos a fim de compartilhar sua experiência e reflexão pessoal sobre o que tivesse lhe tocado, porém foi vetado ao/as **alunos/as-artistas** comentarem a própria obra com o que intencionamos, de um lado, que a fruição dos expectadores sobre as obras pudesse ser vivencial e desprovida de explicações diretivas, cujo sentido tivesse sido dado pelo próprio autor e, de outro, estimular a experiência do autor em suportar apropriações possíveis e díspares sobre seu trabalho e que não foram intencionadas no momento de criação, de modo a romper um sentido exclusivamente semiótico à experiência artística, restaurando sua epifania. Ao final, os/as autores/as poderiam compartilhar a própria experiência de criação, intencionalidades e outras questões que se colocassem, na medida do desejável, lado a lado aos olhares deflagrados pelo público.

Assim como as aulas inaugurais do curso, as aulas-vernissage também foram filmadas e solicitamos, para os encontros seguintes, relatos escritos acerca tanto da experiência de registro dos Diários de Bordo, quanto da execução da obra apresentada na exposição e da própria participação na aula-vernissage. Isso nos possibilitou dar continuidade ao debate, a fim de identificar sentimentos, percepções, atitudes, ideias e discursos de cada um a respeito de seus pro-

cessos de formação como docentes de artes visuais e desenho e que emergiram, trazendo à tona subjetividades, por vezes, inconscientes e não acessadas no dia-a-dia dos relacionamentos interpessoais entre professor/a-aluno/a, aluno/a-aluno/a, professor/a-professor/a.

Nosso esforço pedagógico foi para que nossos alunos percebessem a conversação sobre a produção artística/criação estética por uma via que não compreende a arte como uma mensagem mais ou menos correta, a ser decifrada, mas como uma produção humana que traz experiências de estesia que, a partir daí, podem proporcionar conversas que geram mais conversas e que permitem a expressão e a ressignificação de sentidos, a produção de conhecimentos inimagináveis e a afirmação da possibilidade de novas relações com o real que superam a visão da arte como “estratégia de distinção”, exercício de “violência simbólica” ou dominação dos legítimos sobre os demais (CANCLINI, 2011, p. 30).

Tendo relatado o processo, apresentaremos imagens de alguns trabalhos que dão a dimensão do vigor criativo e expressivo das obras em relação às inúmeras questões que abordamos ao longo do ano e recortes de comentários dos textos enviados pelos alunos que nos pareceram especialmente significativos para compreensão do impacto desse processo em suas formações.

Nas obras, encontramos visões críticas sobre o caráter monocultural da escola, a desconfiança quanto à universalidade da arte tomada por sua essencialização através de um viés teórico eurocêntrico e academicista e a desnaturalização do etnocentrismo do conhecimento escolar somado à reflexão crítica sobre os próprios referentes culturais que norteiam nossa cultura escolar e a formação dos novos professores. Além disso, em movimento complementar, percebe-se, em muitos trabalhos, o cotidiano da escola – que parece

denunciar as limitações do enraizamento da cultura disciplinar, assim como a preocupação com a contextualização da arte e a busca pelo entendimento das relações entre arte e cultura.

Não iremos “interpretar” ou “legendar”, ou ainda “direcionar” o olhar, a percepção, a fruição e a reflexão dos leitores em relação a essas obras, uma vez que, compreendemos que a arte exige ser experimentada e nunca “explicada” a partir de qualquer que seja a racionalidade; apenas acrescentaremos a descrição de cada obra para auxiliar o leitor em relação à sua composição, volume e forma. Deixaremos, portanto, ao deleite de quem aprecia, certos de que toda contextualização colocada até aqui bastará ao leitor. O debate sobre esses trabalhos reservaremos para as conclusões.

Figura 1 – Obra 1



Fonte: Produção dos autores.

Duas esferas de cerâmica com aproximadamente 9 cm e 12 cm de altura cada uma, ambas escritas com marcadores permanentes em sentido espiral que pode ser lido de cima para baixo ou inversamente.

Figura 2 – Obra 2



Fonte: Produção dos autores.

Uma das páginas do Diário de Bordo do Autor com desenhos, anotações colagem e interferências em aquarela.

Figura 3 – Obra 3



Fonte: Produção dos autores.

Pintura com colagem. Cabeça cortada no topo com recortes de jornal preenchendo (entrando ou saindo) deste corte. A cabeça sopra sobre dezenas de outras cabecinhas bem menores, sem rostos e em corpos indistintos.

Figura 4 – Obra 4



Fonte: Produção dos autores.

Gaiola de madeira em cujo interior é possível observar um plano de aula da escola na qual o aluno estagiou.

Figura 5 – Obra 5



Fonte: Produção dos autores.

Cabeça construída com caixa de papelão em cuja boca aberta é possível observar várias cartelas de pílulas que têm seus nomes, para identificação, escritos em marcador permanente.

Figura 6 – Obra 6



Fonte: Produção dos autores.

Caixa encapada com recortes de revistas, fotografias pessoais do autor, imagens da Universidade em cujo interior encontram-se anotações que podem ser lidas e consultadas.

Figura 7 – Obra 7



Fonte: Produção dos autores.

Caderno de tecido intitulado Palavras Soltas. As Palavras da Capa foram recortadas e penduradas por fios na capa, de modo que balançam. No interior do livro, encontra-se colagem de palavras relativas à educação que foram recortadas de revistas e jornais.

Figura 8 – Obra 8



Fonte: Produção dos autores.

Cofrinho de Porco, de cerâmica, pintado de verde – cor do Colégio de Aplicação da UFRJ – cuja fenda onde se colocam as moedas está fechada por um “X” de fita adesiva preta. No corpo, leem-se as siglas CAP (Colégio de Aplicação).

Figura 9 – Obra 9



Fonte: Produção dos autores.

Fotocópia do Caderno Escolar de Identificação do Aluno por fotografia (ferramenta utilizada pelos professores da escola em que o aluno estagiou). Sobre as fotos dos alunos há tarjas onde se lê: BOM ou RUIM. Alguns alunos têm tarja BOM, outros, tarja RUIM.

Já a análise dos relatos escritos, entregues pelos alunos na semana seguinte à aula-vernissage, indica-nos que atingimos aquilo que buscávamos ao propormos a experiência estética na contra face de aulas universitárias conceituais, discursivas e lineares, pois apresentaram sensações; sentimentos; momentos ora de zanga ora de vitória; a satisfação com a ruptura de algumas estruturas rígidas que permeiam as relações de ensino/aprendizagem e as instituições que sistematizam essas relações; a frustração de se sentirem expostos ao olhar do outro; a dificuldade de romper padrões éticos para falarem do outro; as angústias relacionadas aos olhares que trazem de si e,

por fim, os modos pelos quais esses “elementos separados” podem ser unidos, como colocou o Aluno 7.

Assim, observamos que um dos alunos, ao relatar sua surpresa com a dinâmica proposta, compreendendo que tal dinâmica invertia a sucessão entre meios e fins, indica-nos a possibilidade de afastarmos-nos dos **argumentos baseados na estrutura do real** (o que está dado) para **fundar estruturas do real** a partir do inédito. Mais adiante, utilizando-se de um argumento de superação, encadeia a série de benefícios advindas da experiência proposta, dando-nos pistas sobre as possibilidades de uma metodologia que considere práticas e potenciais estéticos na formação destes futuros professores. Em outras palavras, o aluno percebeu que a finalidade da aula-vernissage – ser uma exposição pública dos trabalhos realizados - era menos importante do que o próprio meio de o fazer: estar ali e passar pelo processo, compartilhando sua participação e a dos colegas. E como concluiu que o processo foi “muito bom”, indicou-nos a possibilidade de romper com discursos cujo argumento se afirma por estar baseado em modelos vigentes, para argumentar a favor do alicerçamento de novas possibilidades:

Nos reunimos com a turma da professora a no dia 26 de fevereiro de 2013 afim de realizar uma exposição com trabalhos plásticos baseados nas nossas experiências no campo de estágio. A princípio, me preparei para falar do meu trabalho, mas, para a minha surpresa, nos sentamos no chão para falarmos sobre o trabalho do outro. A turma estava muito inibida para falar, não sei se por conta das câmeras ou por conta do evento, da exposição. (Aluno 1).

O que eu concluí deste evento? Muito bom! Este espaço de debate deveria ser frequente nas nossas aulas de formação. Promove reflexão, desenvolvimento de pensamento crítico, interação com os colegas das outras turmas e com outros professores, trocas de experiência e de

quebra é uma fonte de referência para os nossos trabalhos plásticos, para a nossa formação como professores e como cidadãos no mundo.” (Aluno 1).

Avaliar a aula-vernissage, ressaltando a importância do processo também apareceu em outros relatos, como no exemplo a seguir, no qual o aluno destacou essa questão também em relação ao próprio registro de seu Diário de Bordo:

Cada página foi trabalhada e pensada com intimidade e carinho. Pensar sobre esses acontecimentos faziam parte da criação de cada tema, afinal eu queria mostrar da forma mais clara possível o que eu passei e o quanto mudei durante esses dias. Por mais que o curso de licenciatura não exija uma monografia, o Diário de Bordo serviu muito bem como tal instrumento. (Aluno 2).

Detalhadamente documentado, o Diário desse aluno converteu-se na obra apresentada na aula-vernissage.

Outro aluno, questionando a mesma relação de meios e fins ilustrada nos parágrafos anteriores, levanta limitações do modelo proposto para aula-vernissage que, em sua percepção, inibiu os participantes, limitando seu potencial formativo:

Gostei muito dos trabalhos! Mas achei que o momento da roda, aberto às discussões, ficou muito travado. Acredito que tenha sido pela presença da câmera, que acaba inibindo os mais tímidos, e por incrível que pareça, até os mais falantes se manifestaram pouco. (Aluno 3).

Em outro depoimento, foi apontado novo potencial da prática pedagógica que vimos empreendendo, pois ao invés de termos um argumento de sucessão, o aluno a descreveu recorrendo a um argumento de coexistência, propondo que, ao invés da distância tradicional entre professores e alunos nas aulas de arte, dever-se-ia primar pela coexistência de ambos sem hierarquizá-los:

Criar uma aproximação entre o conhecimento do aluno e o conhecimento do professor é fundamental, pelo menos deveria, para qualquer metodologia do ensino da arte. Contudo, o que vemos é uma grande preocupação em justificar o ensino das artes visuais nas escolas através de currículos racionalistas, axiomáticos, eurocêntricos. (Aluno 4).

Em direção oposta, também observamos relatos que chamam a atenção para o valor da arte tomada como argumento de autoridade, que se impõe acima das opiniões e desejos pessoais, e que se manifesta em um currículo igualmente autoritário. Essa combinação submete o aluno, massificando-o. A negação desta autoridade através da retomada da experiência artística que rompe com a autoridade do conceito abstrato e estéril é a possibilidade de formar o aluno crítico. No depoimento abaixo, o aluno denuncia a arbitrariedade do ensino de arte nas escolas que inibe a experiência artística:

As questões colocadas, em sua maioria, eram de denúncia ao ensino da arte, da maneira como é conduzido e pensado nas escolas, e poucos relatavam ou expunham situações positivas do ensino da arte.

Os trabalhos estavam muito interessantes e me chamou atenção que muitos se preocupavam com o fato do ensino artístico ser pré-determinado e exercido como as outras disciplinas, preocupado com o cumprimento de um currículo acadêmico lançando matéria atrás de matéria, massificando o aluno que, por isso, deixa de vivenciar a arte como experiência, como construção do pensamento crítico e formação cultural. (Aluno 5).

Outro texto que nos chamou atenção foi o de um aluno para quem nossa proposta não foi suficiente para romper com uma concepção essencialista da arte, que era uma questão importante para nós, tendo em consideração nossos referenciais e o entendimento que nós mesmos temos do tema. Em seu depoimento, deixa claro sua profunda

tristeza por considerar que as pessoas não **interpretaram** sua obra **corretamente** e, em seguida, responsabiliza-se por não ter conseguido garantir esse significado **correto** que pretendeu dar a sua criação.

Achei perturbador ter que elaborar esteticamente uma questão de meu estágio. [...] talvez, a insegurança tenha vindo relacionada ao próprio estágio, quando comecei a pensar na minha elaboração, estava pensando também em regências e talvez por isso tenha gasto toda minha capacidade de ser desinibida, toda minha capacidade crítica nestas e sobrando tão pouco em minha elaboração e verbalização sobre os trabalhos de meus colegas. O fato que pude perceber e me deixou mais descontente com essa apresentação foi o de as pessoas não entenderem o ponto principal de meu trabalho. Mas, como disse, talvez a culpa seja minha por não ter pensado melhor nele, para que a obra falasse por si só. Meu consolo é que nós talvez interpretemos errado até mesmo as obras e poesias dos mais famosos artistas e poetas! (Aluno 6).

Por fim, outro trecho que trazemos é de um aluno que descreve seu processo criativo. Relata sua angústia inicial frente à tarefa de criar, seu processo intuitivo quando a percepção divergente lhe traz a visão de seu “leque de possibilidades” e, finalmente, seu *insight*, no qual a síntese das possibilidades acontece e resulta na obra apresentada:

Quando me deparei com a tarefa de criar um Diário de Bordo, senti que teria dificuldades em expressar talvez de maneira mais enfática as minhas experiências. Foi quando então visualizei à distância todo o leque de possibilidades no qual poderia criar, vi elementos separados e decidi que meu foco seria uni-los, alguns desses elementos seriam as aulas mais marcantes que tive com a professora a e outros o contato com a escola e com os alunos. (Aluno 7).

Transitando do discurso para a produção de cultura, a ambiguidade expressa nos depoimentos; as complexidades; as contra-

ditoriedades e os paradoxos; o confronto com aquilo que não pode ser acertado, parece-nos ser o tangenciamento com o que Durand (1988, p. 19) definiu por “modo de conhecimento jamais adequado, jamais objetivo, pois nunca atingiu um objeto”, um conhecimento que se estabelece pela experiência ao contato com o símbolo.

Assim, ao analisarmos nossa proposta pelo paradigma da experiência que é dada, mas que nunca poderá ser plenamente apreendida, a realização dos Diários de Bordo e as aulas-vernissage cumpriram o tipo de provocação que queríamos proporcionar a nossos alunos e permitiram, como intencionamos em relação a uma sensibilidade estética, gerar conhecimentos e estabelecer relações com o mundo a partir da criação de novos elos e vivências com objetos cognoscíveis que, parece-nos, acontece privilegiadamente no sentido multívoco que um símbolo ganha ao ser vivenciado artisticamente e que pode ser dado à experimentação, mas não pode, nunca, reduzir-se à explicação lógico-formal. A surpresa ficou por conta de percebermos que essa prática surgiu como alijada – totalmente ou quase totalmente – da prática de construção de conhecimentos para licenciandos/as de Artes Visuais e Desenho que ocorria em outras disciplinas da Universidade, corroborando nossa presunção de que o conhecimento valorizado e construído na academia ainda é iminente pautado em raciocínios que visam o modelo e a aproximação com uma lógica racionalista na busca de balizadores verdadeiros e unívocos para o objeto a ser conhecido, vindo daí, talvez, a captação da preocupação em “justificar o ensino das artes visuais nas escolas através de currículos racionalistas, axiomáticos, eurocêntricos”, como apontou o Aluno 4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica de elaboração de noções desenvolvidas em sala de aula, através dos registos do Diário de Bordo e da criação de trabalhos artísticos apresentados e debatidos na exposição, contribui para as formações artísticas, estéticas e para o desenvolvimento da perspectiva intercultural crítica na formação de professores/as de Artes Visuais e Desenho?

Para responder a essa questão, consideramos que o destaque desta proposta está na investigação de modos e práticas de fazer educação, e, no caso, a educação universitária, que privilegia a relação dialógica ampla que envolve e acata a diversidade de sujeitos e suas culturas – individuais e coletivas. É uma metodologia com ênfase **no criar, saber ouvir, saber dizer, saber fazer e na troca cultural** sem imposição de hierarquias ou referenciais verdadeiros e absolutos que balizem uns em relação a outros, discutindo a especificidade do objeto de ensino da arte e sua metodologia na perspectiva de uma formação profissional.

Em um primeiro momento, as questões que observamos, principalmente a partir das aulas-vernissage, levam-nos a considerar que metodologias como esta, pautadas em práticas sensíveis, criativas e vivenciais, não poderiam faltar nas salas de aula, nem ser tão pontuais, e cabe-nos pensar estrategicamente como expandir a experiência de produção artística e de provocação estética a outros momentos e situações do curso, pois entendemos que a educação monocultural se sustenta pela manutenção de expectativas padronizadas, pela perspectiva teórica conceitualista, regulada pelo discurso verbal e pelo modelo exemplar da relação ensino/aprendizagem que

definem, em última análise, as dinâmicas homogeneizadoras e hegemônicas na educação acadêmica.

Em sentido antagônico, alunos e professores, ao terem garantidas sua autonomia e autoria, incorporam um conjunto de aspectos que têm contribuição significativa para a promoção de saberes e práticas que afirmam a justiça social, econômica, cognitiva e cultural, por meio da articulação de igualdades e diferenças. Deste modo, podemos colaborar para a efetivação de sujeitos cidadãos em um espírito democrático.

Tem nos motivado a preocupação com a hegemonia de uma racionalidade discursiva, cientificista e axiomática nos conhecimentos gerados na formação de professores nos institutos superiores e, conseqüentemente, com resvalos e continuidade na escolarização de crianças e jovens do ensino básico. Isso reforça uma característica da educação tradicional que visa o desenvolvimento de estruturas cognitivas lógico-formais quando versa sobre o conhecimento. Contra esse sentido, buscamos experimentar outra racionalidade – corporal, estética, sensorial – que permite uma outra especificidade de construção dos conhecimentos na formação inicial dos professores, o que a legitima por si mesma. Investimos na premissa de que seu desenvolvimento traz o incremento da capacidade imaginativa, criativa, original, integralizadora e de protagonismo dos sujeitos.

Coincidentemente, sendo professores da área de artes, ao visarmos a aprendizagem pelos sentidos estéticos, permitimos também a nossos alunos vivenciarem o ser artista/estar artista que modifica toda a forma de pensar o objeto de conhecimento, já que a arte passa a ser conhecida por via do exercício da própria arte e não pela aquisição de narrativas já constituídas, como temos salientado. Entretanto, cremos que a experiência artística e estética, sem a pre-

tensão de produzir algo balizado pelos discursos da Grande História da Arte, beneficia a ampla formação de professores nas diversas áreas e componentes curriculares da escola, pois não é necessário **estar artista** para criar conhecimento a partir do **sensível**. O exercício de experimentar o corpo, seus sentidos, e produzir saberes fora da competência exclusiva da razão, permite-nos acionar, além de nossa dimensão cognitiva, as dimensões afetivas, volitivas, intuitivas e estimula nosso pensamento divergente e nossa capacidade de estabelecer novas conexões para as questões colocadas pela vida, lançando-nos aos processos criativos.

Ostrower (1978, p. 9) nos lembra da importância deste ser criador ao colocar que:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse ‘novo’ de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

Estas reflexões da autora são dadas a ver quando um aluno coloca um plano de aula dentro de uma gaiola; uma tarja rotulando alunos ruins e bons ou quando, sobre um fundo de circularidade, escreve em espiral palavras como “calma”, “pensamento”, “perseverança”, “erro”, “criar”... e outras aparentemente até contraditórias. Um cofre de porquinho intitulado como escola, cujo acesso para se colocar as moedas está fechado com um “X” negro. Palavras soltas em um livro cujo conteúdo espelha palavras das mídias. Não há mais nada a dizer, a multiplicidade de valores, entendimentos, reflexões colocadas, assim, em uma obra, extrapolam as possibilidades da explicação discursiva e

permitem que internalizemos as questões não apenas como entendimento, mas como valores, sentimentos, vivências, enfim, experiências. Essa potencialidade é específica da lida estética e justamente por portar tantas dimensões em um só acontecimento é que pensamos que as práticas que fortalecem esta sensibilidade – entre elas o exercício, mesmo não profissional da arte – podem auxiliar na formação de professores interculturais, mais democráticos e mais humanizados.

Destacamos que a formação docente aqui defendida “[...] envolve diretamente a relação entre ser professor e ser pessoa” (LIMA, 2014, p. 412), e acreditamos que as ações desenvolvidas nos Diários de Bordo e nas aulas-vernissage intentam a produção de conhecimento e o incentivo ao

[...] exercício da auto percepção através da atitude intencional de considerar as crenças e os valores dos formandos como objeto de formação, trazendo-o para o plano da racionalidade, ou seja, ajudando os formandos a transformá-los em saberes. (LIMA, 2014, p. 412).

Do ponto de vista de como vivenciaram a dinâmica, muitos depoimentos destacaram a tensão, as dificuldades e o sofrimento de lidar com visões diferentes e opostas, mas salientaram, no entanto, a importância desse enfrentamento para a revisão das bases de princípios e valores que sustentam suas opiniões e visões sobre a arte.

Essa experiência que nasceu como alternativa prática, estética e culturalmente situada para a avaliação de nossos alunos tem se mostrado em todos os anos, desde 2009, rica, generosa em resultados e tem evocado as nossas conversas e mais conversas sobre arte, docência, formação, participação, protagonismo, culturalismo, criação, sensibilidade. Nossos alunos reclamam o fato de situarmos

as aulas-vernissage no final do curso – essa tem sido nossa escolha justamente por considerarmos que este é um processo de síntese final –, porém alegam que não podem dar continuidade aos debates em aulas subsequentes. Talvez seja interessante pensarmos mais de uma aula-vernissage, de modo que elas também possam se constituir no estímulo estético para iniciar novos processos a partir da síntese inicial que proporcionaram. Deste modo, poderíamos lograr cada vez mais protagonismo, cada vez mais apropriarmo-nos de nossos processos criativos e sensíveis de aprendizagem e de ensino.

REFERÊNCIAS

- CANCLINI, Nestor G. **A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência.** São Paulo: Edusp, 2012.
- CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: GECEC-PUC-RJ, 2013. Documento de trabalho.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados; Uberlândia, MG: Universidade de Uberlândia, 1981.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica.** São Paulo: Cultrix; Edusp, 1988.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

LIMA, Emilia F. A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 395-414, maio/ago. 2014.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. São Paulo: Nova Fronteira, 1982.

MEYER, Michel. **A problematologia: filosofia, ciência e linguagem**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

MEYER, Michel. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

PENTEADO, Andrea. **O argumento do auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de arte em suas escolas?** 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PENTEADO, Andrea; CARDOSO JUNIOR, Wilson. **Arte, cultura e sujeitos nas escolas: os lugares de poder**. In: MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 214-254.

PENTEADO, Andrea et al. **O currículo de artes visuais do Colégio de Aplicação da UFRJ: seus discursos, valores e orientação ética**. Rio de Janeiro: Faperj, 2013. Relatório de Pesquisa.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

READINGS, Bill. **Universidade sem cultura?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

STORI, Norberto; PENTEADO, Andrea. Diário de bordo: um meio de elaboração da sensibilização artística. **Cadernos de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura**, São Paulo, v. 2, p. 73, 2001.

HACIA UNA FORMACIÓN ÉTICA PROFESIONAL DEL UNIVERSITARIO A PARTIR DEL DILEMA ÉTICO COMO HERRAMIENTA DE REFLEXIÓN Y DEBATE¹

Maria Carmen Lozano Gutiérrez

Maria Camino Ramón Llorens

El trabajo docente universitario consiste en formar a nuestros alumnos tanto en los conocimientos teóricos como en las competencias profesionales que resultarán necesarias para su futuro profesional, aunque a este cometido se añade un compromiso adicional y especialmente necesario, el de que nuestros futuros titulados salgan de nuestras Universidades dispuestos a mantener un sentido ético en su profesión; para ello el egresado debe resultar competente, es decir, poseedor de los conocimientos, destrezas y actitudes para ejecutar adecuadamente en su área de competencia, y que a su vez, la actividad profesional que desarrolle sea correcta en el sentido moral y se ponga al servicio del cliente.

La educación tiene que ser realista, no puede negar el conflicto moral; debe asumirlo, y para ello en la formación universitaria se debe hacer prevalecer los valores éticos aplicables a cada competencia profesional, esto es, fomentar el servicio y la solidaridad, sobre

¹ Nota do Editor: o presente texto foi mantido em sua forma original, sem adequação às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

los valores económicos de la ganancia, o el lucro como objetivos prioritarios (BOLÍVAR, A. 2005). De acuerdo con Mertens, L (1997, p. 36) el “énfasis en los aspectos éticos de una profesión resulta tan vital como la enseñanza de los aspectos técnicos”. En efecto, grandes casos de escándalos financieros han sido impulsados por ejecutivos formados en las mejores escuelas de negocios del mundo, con excelente formación académica, pero sin escrúpulos y con un absoluto desprecio por el significado de la ética. Por todo ello, en la Universidad tenemos una responsabilidad, la de guiar a nuestros alumnos por el camino de la ética profesional para, de este modo, ir sentando entre todos las bases de un país mejor para el futuro. Esta idea fue compartida por los responsables de asignaturas pertenecientes a las distintas titulaciones que ofrece la Universidad Politécnica de Cartagena tales como Arquitectura, Ingeniería Civil, Naval, Telecomunicaciones, Agronómica, y la Facultad de Ciencias de la Empresa. La motivación era compartida entre todos nosotros pero faltaba la concreción de cómo hacerlo. Tras una serie de cursos de formación al profesorado dirigidos a formarnos en los aspectos éticos de cada profesión, empezamos a trabajar, cada uno en su línea de conocimiento, en la creación de herramientas de uso docente que sirvieran a nuestros propósitos. Una de estas experiencias docentes es la que les mostramos en el presente artículo, y aunque se refiera a la práctica docente concreta de una asignatura de finanzas, su filosofía didáctica y su finalidad formativa puede ser extrapolable a cualquier otra materia de las distintas ramas del saber.

Para la puesta en práctica de la metodología educativa orientada a la formación ética del alumno en su futuro profesional, hemos utilizado como herramienta didáctica el foro online, ya que permite la expresión libre del alumno y la interacción entre los alumnos (en

turnos de intervención y réplica). En el foro online utilizamos la herramienta del dilema ético, por tratarse de un ejercicio que propicie la reflexión y el debate, dado que la solución a los problemas planteados es susceptible de ser tratada desde distintos puntos de vista. En el dilema ético, se plantean situaciones problemáticas concretas, relativas a experiencias profesionales muy cercanas a la realidad a la que se enfrentarán nuestros alumnos en el futuro, y se pide a éstos, que muestren su opinión mediante una línea argumental, para, posteriormente realizar una puesta en común con las conclusiones a las que se haya llegado.

La metodología educativa descrita en el presente artículo, ha sido desarrollada por sus autoras dado que ambas imparten como profesoras a tiempo completo la asignatura de “Matemática de las Operaciones Financieras” en la que se ha llevado a cabo esta experiencia formativa; se trata de una asignatura troncal que se imparte en el primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Politécnica de Cartagena (España) a una media de trescientos alumnos por curso académico distribuidos en cinco grupos. Esta asignatura constituye la base operativa de las operaciones financieras y bancarias, por lo que constituye un pilar básico en la formación de nuestros alumnos, especialmente los que vayan a dirigir su futuro profesional hacia la banca o secciones financieras de empresas. Por ello, se trata de una asignatura que reúne todos los requisitos para ser candidata a la puesta en práctica de una formación ética profesional.

ASPECTOS TEÓRICOS Y PUESTA EN PRÁCTICA DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Para comenzar la descripción de nuestra experiencia docente orientada a la ética profesional del alumno, creemos necesario conceptualizar sobre qué se entiende por ética y por moral y qué diferencias hay entre ellas, así como detallar las razones por las cuáles hemos creído que en el ejercicio de las distintas profesiones (y en concreto para la profesión de banquero o responsable financiero de una empresa) resulta fundamental que se actúe de acuerdo con unos principios éticos.

El término ética proviene de la palabra griega *ethos*, que originariamente significaba “morada”, “lugar donde se vive” y que terminó por señalar el “carácter” o el “modo de ser” peculiar y adquirido de alguien. La ética se considera una rama de la filosofía relacionada con la naturaleza del juicio moral, que medita sobre lo que es correcto o incorrecto (lo bueno y lo malo) en nuestra sociedad y en nuestra conducta diaria. Respecto a los autores fundamentales en el estudio de la ética, no puede obviarse al alemán Immanuel Kant, quien reflexionó acerca de cómo organizar las libertades humanas y de los límites morales; Otros autores que analizaron los principios éticos fueron Aristóteles, Baruch Spinoza, Jean-Paul Sartre, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche y Albert Camus.

Hay una íntima relación entre ética y moral (*mos-moris*: la moral o la costumbre) que induce a una frecuente confusión, por lo que resulta importante aclarar su diferencia², así, por Ética se en-

² El lector que quiera profundizar acerca de estas diferencias puede leer alguno de los siguientes libros: J. L. Aranguren, *Ética*, en *Obras completas*, Trotta, Madrid, 1995; A. Sánchez Vázquez, *Ética, Crítica*, Barcelona, 1978; N. Bilbeny, *Aproximación a la ética*, Ariel, Barcelona, 1992; E. Guisán, *Introducción a la ética*, Cátedra, Madrid, 1995.

tiende como el conjunto de normas que vienen del interior del ser humano y que le deben llevar a su perfeccionamiento personal como una decisión interna y libre (no condicionada a lo que los demás piensan dicen o hacen), mientras que la Moral está constituida por el conjunto de normas que vienen del exterior; es decir, de la sociedad y que determinan el comportamiento social de la persona. En resumen, mientras que los principios éticos obedecen a una decisión interna de la persona, los principios morales responden a decisiones de la persona condicionadas al entorno en el que se mueve.

Obedecer a los principios morales que marca la sociedad es necesario si se teme al rechazo, al aislamiento o a la diferencia. Sin embargo, obedecer a los principios éticos, resulta más complicado por el hecho de tratarse de decisiones internas, salvo que éstas desencadenen un comportamiento lesivo para los demás; así por ejemplo, el corrupto puede llevar décadas robando en su empresa ya que por decisión propia incumple las normas éticas básicas, y de no ser descubierto nunca por los demás probablemente no corregirá nunca su actitud, también podría darse el caso de que se descubra su fraude, en cuyo caso, la justicia se encarga de castigarle hasta que reflexione y reconduzca sus comportamientos poco éticos.

Sin embargo, el incumplimiento de normas morales es sancionado rápidamente por la propia sociedad, ya que provoca “escándalo” y el miedo al “qué dirán los demás” está presente en la mayoría de nosotros. Todo ello, contribuye a que resulte más temida la dureza del castigo moral frente al castigo por falta de ética que sólo se basa en el daño material ocasionado a los demás, así no criticamos al banquero que ha saqueado a su banco como persona de escasos principios éticos, sino por los millones de euros que robó con el perjuicio que ello ocasionó a la entidad. Quizá esta sea la razón por la que se

han ido desvirtuando a lo largo de la Historia principios éticos como el honor (en otras épocas se moría incluso por su defensa), el recto obrar o la palabra (como compromiso contractual incuestionable).

Esta laxitud en el cumplimiento de normas éticas que contribuyan al enriquecimiento personal y por ende al enriquecimiento de la sociedad en su conjunto, es una de las principales causas de la situación convulsa en la que se encuentran nuestras economías, y por eso, más que nunca se hace necesario reflexionar y hacer todo lo posible por reparar esta situación.

El profesor universitario está formando a futuros profesionales, a través de conocimientos técnicos que pondrán en práctica cuando llegue el momento, pero ¿eso garantiza que serán buenos profesionales? Si nos basamos en la definición de lo que se entiende por buen profesional (MEGALES, 1995), “es aquél que posee sólidos conocimientos técnicos que ampliará a lo largo de su vida profesional a través de la innovación o el aprendizaje”, pero a esa definición le podemos introducir el destino de su tarea presidido por un principio ético: “debe contribuir a una mejora en el mundo o en la sociedad que en él habita”. En su finalidad es requisito indispensable para un buen profesional que actúe con ética en el ejercicio de su profesión, y por tanto que en sus actuaciones aplique al menos alguno de los dos principios éticos siguientes: “hay que pensar en el bien común frente a los intereses particulares”, y que, si bien, “buscar el enriquecimiento es lícito no debe ser a costa del infortunio de los demás”.

La misión del profesor universitario no es la de enseñar ética, sino la de estimular al alumno para que reflexione sobre la importancia del perfeccionamiento ético interior como paso previo a un futuro profesional en el que no aceptará o no contribuirá a comportamientos que comprometan o perjudiquen a los demás. Si conse-

guimos este objetivo, estaremos sembrando la semilla sobre la que crecerá un futuro más próspero para todos nosotros.

En la puesta en práctica de este objetivo necesitábamos herramientas de apoyo a la docencia que resultaran suficientemente estimulantes y motivadoras como para conseguir una actitud activa del alumno tanto en el aprendizaje de la materia como en su participación en las actividades que organizáramos dirigidas a estimular su sentido crítico, fortalecer su personalidad, y lograr de este modo su posicionamiento más ético posible en la resolución de casos prácticos en los que se veían involucrados dilemas éticos.

Para el logro de estos objetivos llegamos a la conclusión de que resultaba fundamental que el alumno expresara con libertad la línea argumental de su pensamiento, y que, a la vez pudiera establecerse un diálogo constructivo entre los alumnos en el que se intercambiaran distintos puntos de vista. Es así como surgió la idea de crear un foro online (en una plataforma virtual basada en Moodle versión 2.9 (<http://moodle.org>)) que sirviera de punto de encuentro entre los alumnos y el profesor. La organización y administración del foro se lleva a cabo por los profesores del equipo docente de la materia. En un documento que se envía a todos los alumnos participantes, se detallan las instrucciones para el correcto funcionamiento del mismo, tiempo y extensión máxima de las intervenciones, corrección exigida en los comentarios (que no resulten dañinos a los demás, insultantes), procedimientos de réplica, ajustes relativos a fechas en las que está abierto el foro...etcétera. Una vez hechas estas aclaraciones necesarias al alumno participante, el profesor administrador del foro, establece el tema del que se va a tratar, que generalmente será la descripción de una situación problemática que exige una solución para la cual se produce un dilema ético sobre el que se debe discernir.

Con el fin de centrar las intervenciones en el tema tratado, el profesor plantea unas preguntas a las que el alumno debe contestar y que resultan fundamentales para resolver la situación; estas preguntas son del tipo ¿cómo crees que debía actuar?, la actuación que propones en qué argumentos o razonamientos se basa?, ¿podría haber otra solución que supusiera un mayor beneficio o una menor pérdida?....

De este modo el alumno orienta su intervención en el foro a la contestación de estas preguntas. Las réplicas también se dirigen en el mismo sentido, con lo que evitamos desvíos del hilo conductor argumentativo. El profesor/administrador debe evitar intervenciones que coarten la libertad de expresión de los alumnos, y solo interviene en caso de que se altere el transcurso normal de las intervenciones. Finalmente, extrae las conclusiones de entre las intervenciones que hayan recibido el mayor número de apoyos o que han seguido una buena línea argumental. Estas conclusiones son expuestas en clase en sesiones grupales con el fin de promover un debate (esta vez oral) y dar la oportunidad de añadir algún argumento que apoye determinada decisión.

Con estas técnicas docentes, procuramos conseguir que nuestros estudiantes piensen por sí mismos, establezcan sus propios criterios y elaboren sentido crítico ante diferentes aspectos socioeconómicos de la realidad actual, teniendo en cuenta sus aptitudes y capacidades. Esto es, que su formación conlleve el compromiso con determinados valores sociales que buscan el bien de sus conciudadanos.

Respecto a los principios éticos involucrados en nuestra experiencia docente, nos hemos basado en el documento “*Competencia ética profesional*” en el que se definen cinco aspectos competenciales

involucrados en la formación ética profesional (GALLEGO, 1999, citado por TOBÓN, 2004):

1. *Discernimiento ético*: discernir frente a un dilema ético profesional con base en la aplicación de diferentes formas de argumentación ética. Para el adiestramiento de nuestros alumnos en este aspecto utilizamos como herramientas el debate a partir del planteamiento de hipotéticas situaciones, ante las cuáles el alumno debe reflexionar y argumentar su posicionamiento o la solución que propone si se trata de un problema.
2. *Recto obrar*: obrar frente a un dilema ético profesional, teniendo en cuenta diversas alternativas de solución y eligiendo aquella que favorezca el bienestar del mayor número de personas involucradas en el dilema. Para la formación del futuro profesional de nuestros alumnos en el “recto obrar”, utilizamos los dilemas, ante los cuáles, el alumno debe plantear diferentes alternativas de solución que se van depurando hasta llegar a un consenso acerca de cuál/es de ellas es la que conduce al bien común.
3. *Responsabilidad social*: reconocer que es inevitable que las propias acciones afecten a los demás de forma directa o indirecta, independientemente de las intenciones y motivaciones que las justifiquen. Para la formación en esta competencia utilizamos también los dilemas basados en situaciones en las que se contraponen el interés o beneficio propio frente al beneficio general de la empresa o la sociedad.
4. *Respeto por la dignidad humana*: respeto por el otro como una persona semejante a nosotros, tolerando las diferen-

cias que se puedan presentar, y reconociendo las paradojas que a partir de esta realidad se generan. Para trabajar este aspecto, plantearemos situaciones que se podrían presentar con clientes de diferentes países, razas y condiciones económicas y utilizamos como técnica docente el debate en grupo.

5. *Sentido moral*: emitir juicios valorativos sobre los comportamientos propios y ajenos. Para trabajar este aspecto utilizamos un foro online que permite la interacción entre los alumnos al comentar una serie de comportamientos poco éticos que han observado en la realidad bancaria de nuestro país.

En el trabajo “Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate” elaborado por el Centro de Investigación y Documentación sobre Problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEA, 1999, p.10) se plantea que “el enfoque de competencia profesional se consolida como una alternativa atractiva para impulsar la formación en una dirección que armonice las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general, dibujando un nuevo paradigma en la relación entre los sistemas educativo y productivo cuyas repercusiones en términos de mercado laboral y gestión de recursos humanos no han hecho sino esbozarse en el horizonte del siglo XXI”.

El desarrollo del programa de conocimientos establecidos para la materia, se lleva a cabo mediante una formación orientada a la futura práctica profesional del alumno, ya que creemos fundamental que haya una perfecta adaptación entre lo que se explica y lo que el mercado laboral va a exigir al alumno; para este propósito, comple-

mentamos nuestras explicaciones en el aula con la entrega al alumno de materiales complementarios reales tales como contratos reales de productos financieros, folletos publicitarios de oferta de diferentes productos financieros, o reseñas del servicio de reclamaciones del Banco de España en el que aparezcan denuncias relativas a una mala práctica bancaria relacionada con el tema que estamos tratando en clase. De este modo, conseguimos aunar teoría y práctica ya que, de acuerdo con la perspectiva seguida en el trabajo anteriormente citado “Competencias profesionales, enfoques y modelos a debate”, el enfoque de competencia profesional se consolida como una alternativa atractiva para impulsar la formación en una dirección que armonice las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general, dibujando un nuevo paradigma en la relación entre los sistemas educativo y productivo cuyas repercusiones en términos de mercado laboral y gestión de recursos humanos no han hecho sino esbozarse en el horizonte del siglo XXI (CIDEDEC, 1999, p.10).

En los esquemas que a continuación presentamos (cuadro 1) se muestran de forma esquemática las líneas de formación en competencias profesionales fundamentales a partir del enfoque docente teórico-práctico propio de la asignatura y que aparece resumido en tres bloques temáticos que abarcan la totalidad del programa así como los materiales complementarios que se manejan en clase para el aprendizaje práctico de la materia, y los principios éticos fundamentales implicados en cada uno de los temas del programa tratados.

Cuadro 1: organización del curso, temario, material y principios éticos a aplicar

DISTRIBUCIÓN DE LA MATERIA	LINEAS DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PROFESIONALES	MATERIAL COMPLEMENTARIO MOSTRADO EN LAS CLASES	PRINCIPIOS ÉTICOS A APLICAR
<p>Los tipos de interés: el T.A.E, la Tasa Nominal y la Tasa equivalente</p> <p>Operaciones con capitales financieros: la equivalencia de capitales, suma de capitales y sustitución de capitales</p> <p>Operaciones Financieras compuestas de múltiples capitales: Financiación (préstamos) e inversiones</p>	<p>-Cálculo y conversión entre los diferentes tipos de interés</p> <p>-Aplicaciones prácticas para el cálculo de intereses en distintas operaciones financieras</p> <p>-Metodología para la determinación de equivalencias, sustituciones y otras operaciones con capitales financieros</p> <p>-Aplicaciones a la selección de inversiones o fuentes de financiación y posibles novaciones en una operación financiera</p> <p>-Metodología para la valoración de estas operaciones: cálculo de intereses, amortizaciones, novaciones de la operación...</p> <p>-Aplicaciones de la metodología valorativa a productos financieros</p>	<p>-Extractos de Memorias del Servicio de Reclamaciones del Banco de España en los que aparecen situaciones reclamadas a entidades financieras debidas a malas prácticas en el cálculo de tipos de interés o su aplicación.</p> <p>-Folletos publicitados por entidades financieras que contienen algún error en cálculos, la forma de mostrar la información es poco clara o ésta resulta incompleta.</p> <p>-Contratos reales de operaciones bancarias: depósitos bancarios, préstamos...</p> <p>-Análisis de contratos reales de préstamos, leasing, renting, depósitos bancarios...etcétera</p>	<p>-La información ofrecida al cliente ha de ser transparente y clara</p> <p>-El interés debe ajustarse a la naturaleza de la operación (riesgo real), la competencia libre en el mercado, así como a principios morales evitando en todo momento los intereses abusivos (usura).</p> <p>-No se debe aprovechar la ignorancia del cliente paraargar condiciones más gravosas o modificar los pactos iniciales de alguna operación</p> <p>-No se deben crear expectativas por encima de las posibilidades reales de la entidad</p> <p>-No se deben utilizar fórmulas de cálculo poco ortodoxas para obtener más rendimientos</p> <p>-En todo momento se debe velar por los intereses del cliente</p>

Fuente: elaboración propia

Los materiales de trabajo que utilizamos (resumidos en la segunda columna del cuadro 1) son fundamentalmente los folletos publicitados por entidades financieras de diversos productos de ahorro e inversión, así como diferentes contratos y precontratos de productos financieros diversos. Con este material, y de acuerdo con las instrucciones del profesor, se llevan a cabo las siguientes actividades:

1. Lectura comentada del folleto publicitario del producto financiero o su contrato

El profesor y los alumnos van sacando conclusiones acerca de aspectos confusos en la redacción de las condiciones financieras de la entidad, aspectos que presentan irregularidades o incluso ilegalidades, para ello el alumno, por indicación del profesor debe leer determinadas circulares del Banco de España relacionadas con prácticas bancarias reclamadas en ese sentido, del mismo modo, el alumno debe ir leyendo a lo largo del curso las Memorias del Servicio de Reclamaciones del Banco de España, con el fin de ir conociendo las prácticas bancarias incorrectas o ilegales (a través de sentencias favorables al usuario ante determinadas actuaciones de las entidades financieras). Con esta actividad pretendemos que el alumno reflexione sobre la ética en la banca y establezca sus propias bases para el futuro profesional. Los temas tratados en el foro guardan una íntima relación con algunas de las prácticas bancarias incorrectas o ilegales que han sido abordadas en clase durante el curso.

2. Valoración financiera del producto

De acuerdo con las indicaciones del profesor el alumno debe aprender a resolver problemas de cálculo financiero tales como: cálculo de rentabilidades, costes anualizados traducidos a TAE (Tasa anual efectiva o equivalente), operaciones con capitales financieros, cálculos financieros (cuotas de interés, amortización...). Esta actividad se realiza en clase de modo presencial mediante clase magistral

y ejercicios propuestos por el profesor. Esta actividad se desarrolla a lo largo de todo el cuatrimestre.

3. Trabajo autónomo del alumno

De acuerdo con las indicaciones del profesor, el alumno realiza una búsqueda de información de otros productos financieros similares al planteado estableciendo comparativas entre ellos. Estas comparativas se realizan desde el punto de vista financiero-fiscal así como analizando la rentabilidad-riesgo de cada producto. Esta actividad se realiza en los dos últimos meses del curso.

En el trabajo autónomo del alumno también forma parte la preparación de las intervenciones en el foro online, ya que se exige una línea argumental que apoye su opinión. Finalmente, el alumno también debe preparar su exposición oral de conclusiones (en sesiones de exposición oral que se realizan en las dos últimas semanas del curso).

4. Foro online

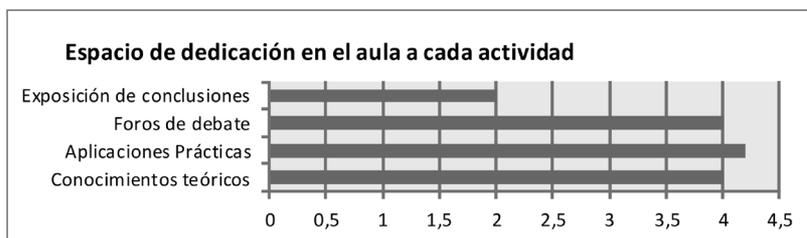
A lo largo del curso el profesor administra un foro online en el Aula virtual en el que propone diferentes dilemas éticos relacionados con prácticas bancarias, a los que el alumno realiza comentarios personales acerca de su punto de vista sobre el problema planteado y las propuestas de solución que encuentra.

A través de las cuatro actividades antes señaladas realizadas durante el curso, conseguimos orientar al alumno en:

- a. la búsqueda y análisis de información,
- b. familiarizarse con el lenguaje bancario,
- c. aplicar los conocimientos recibidos, fortalecer el análisis y pensamiento crítico de temas de actualidad.
- d. aprender a extraer conclusiones de su trabajo y presentarlas de un modo resumido y esquemático,
- e. aprender a presentar un trabajo y defenderlo en público.

El reparto de tiempo del curso que dedicamos a cada una de las actividades quedaría reflejado en el cuadro 2.

Cuadro 2: porcentajes de dedicación en aula de para las actividades propuestas



Fuente: elaboración propia

En la última semana del curso, los alumnos entregan al profesor una memoria del trabajo realizado durante el curso y se realizan exposiciones y debates en clase sobre las conclusiones a las que han llegado en sus trabajos e intervenciones.

Las actividades son realizadas de forma individual aunque posteriormente se realiza una puesta en común en la que los mismos estudiantes deciden las líneas a seguir en la exposición de conclusiones. Durante todo el periodo de realización de la actividad hasta la fecha de entrega de los trabajos el profesor realiza numerosas tutorías en las que resuelve dudas y orienta al alumno sobre el trabajo a realizar. En la última semana del curso se produce la entrega y exposición oral de conclusiones. Los trabajos de todos los alumnos están disponibles en el aula virtual de la asignatura para consulta durante todo el curso.

A través del foro online, como hemos comentado anteriormente, a nuestros alumnos les mostramos las buenas prácticas bancarias frente a prácticas poco transparentes, oportunistas y especulativas a las que, por desgracia, y dada la alta frecuencia con la que se están aplicando en nuestra sociedad, nos estamos acostumbrando; el dilema es una herramienta fundamental para propiciar la reflexión e incitar al debate ya que en su resolución surgen distintos puntos de vista. A continuación (cuadro 3) mostramos algunos ejemplos utilizados en clase con los que el profesor estimula el espíritu crítico del alumno y con ello, se contribuye al fortalecimiento de la personalidad, así como una reafirmación de principios éticos.

Cuadro 3: ejemplo de ejercicios que se hacen en clase

Posibles ejercicios:

1. FOMENTAR EL ESPÍRITU CRÍTICO: el profesor plantea un problema real en el que se pone de manifiesto algún tipo de dilema moral y hace que el alumno opine sobre la forma de enfocar el problema y su solución. A continuación el alumno debe reflexionar acerca de si la solución planteada supone una mejora colectiva o individual, así como en el posible conflicto de intereses que se pudiera derivar de una actuación concreta. Finalmente se lleva a cabo un debate moderado ya que el profesor establece el tema y centra el contenido de las intervenciones en determinados aspectos del mismo, así como interviene en caso de que se incumplan las reglas de desarrollo correcto en las intervenciones o réplicas. A lo largo del transcurso de las intervenciones y réplicas que surjan de éstas, se debe propiciar que el grupo intente buscar alternativas que generen valor agregado a las soluciones inicialmente planteadas, analizando el compromiso de recursos materiales presentes y futuros que serían necesarios para su puesta en práctica. Llegado a este momento, se unifican ideas y se buscan consensos, creando un grupo de trabajo que se encargue de desarrollar un decálogo de principios éticos por los que se debe regir la actuación planeada. Este grupo de trabajo es el que interviene en la sesión oral de exposición de conclusiones y debate final en el aula previsto para la última semana del curso.

2. FORTALECIMIENTO DE LA PERSONALIDAD: a continuación, el profesor, partiendo de una actuación profesional poco ética observada, hará que el alumno proponga de forma razonada una solución de mejora; ello implicará la puesta en práctica de las competencias adquiridas tales como, el ejercicio de la capacidad de análisis de la situación, formar el espíritu crítico, así como la capacidad de saber exponer con claridad las razones por las que se adopta determinado comportamiento frente a otros posibles.

3. REAFIRMACIÓN DE PRINCIPIOS ÉTICOS Y MORALES: consistirá en la preparación, redacción y exposición oral de una mejora ética en el proyecto económico-empresarial ya existente.

En el desarrollo de esta experiencia docente dedicamos espacios para el debate en los que se realiza un análisis de informaciones aparecidas en los medios de comunicación que afectan al sistema financiero y bancario; dicho análisis se estructura de la siguiente manera:

1. Lectura comprensiva de la noticia
2. Síntesis de la práctica financiero-bancaria mostrada
3. Reflexiones
4. Opiniones argumentadas en sesiones de grupo, acerca de ¿por qué se ha producido el hecho mostrado en la noticia?, identifica lo que en tu opinión está bien o mal del suceso descrito, ¿sería mejorable la situación o reparable el daño causado con algún tipo de actuación?, en caso afirmativo indica unas propuestas de mejora. ¿Se podrían evitar estas situaciones en el futuro?

Con el fin de fortalecer el análisis y pensamiento crítico, así como facilitar el debate, se propone al alumno algunos dilemas a los que posiblemente se pueda enfrentar un empleado de banca, algunos ejemplos los mostramos a continuación (Cuadro 4 y Cuadro 5):

Cuadro 4: ejemplos de planteamiento de dilemas

Dilema 1: "Juan, empleado de banca"

Juan es un joven economista que actualmente ocupa un puesto de trabajo de cajero bancario en una sucursal situada en una pedanía de menos de 600 habitantes.

A Juan se le ofrece un ascenso a Director Administrativo de la sucursal si en los próximos 3 meses es capaz de cumplir con el objetivo de transformar el mayor número de depósitos de ahorro a plazo sin riesgo en productos de alto riesgo (sin plazo de amortización) entre sus clientes más conservadores, para lo cuál debe convencerles con argumentos creíbles. ¿Qué creéis que debería hacer Juan?

Nivel Preconvencional. Moralidad muy primaria: obediencia al propio deseo (instrumentalizamos a personas) u obediencia autoridad

Información ofrecida al estudiante. "Juan tiene que afrontar mensualmente la hipoteca de su piso y además acaba de tener hace cinco meses su primer hijo, con lo que los gastos en casa han aumentado aún más. Teme que si no es capaz de cumplir el reto que le plantea la dirección su imagen como empleado quedará dañada y esto podría incluso comprometer su permanencia en la entidad" ¿es relevante este factor?"

Lectura y debate 15 minutos

Nivel Convencional. Mayoría de adultos de cualquier sociedad. Implica evolución desde egocentrismo hacia vinculación al grupo. Se busca la integración y el reconocimiento social.

Información ofrecida al estudiante. Juan vive desde pequeña en el pueblo donde está situada la entidad bancaria en la que trabaja y varios amigos trabajan allí. De hecho la mayoría de sus clientes son vecinos y amigos.

Lectura y debate 15 minutos

Nivel post-convencional. Superando los planteamientos egocéntricos y las afinidades grupales. La moralidad se expresa en principios de justicia, de aceptación universal

Información ofrecida al estudiante. "Desde el comienzo de la crisis, el número de empleados de banca despedidos u obligados a jubilaciones anticipadas ha aumentado alarmantemente por lo que esta situación le resulta a Juan muy preocupante, pero también le preocupa que su actuación difícilmente gozaría de aceptación universal" ¿cambiaría esto vuestra posición?"

Lectura y debate 15 minutos

Fuente: elaboración propia

Cuadro 5: otros ejemplos de dilemas

Dilema 2: “Juan, empleado de banca”

La Entidad Financiera a la que pertenece Juan (Director Administrativo de la sucursal) establece como objetivo el lograr una captación masiva de ahorro de nuevos clientes para lo cual ofrece un depósito de ahorro a plazo en el que habrá una remuneración en especie, sujeta a la legislación fiscal vigente (un televisor) no recibiendo el cliente durante el plazo de la operación ningún otro tipo de remuneración dineraria.

A Juan se le plantea el dilema de si debe informar a sus clientes con total transparencia sobre la naturaleza del interés de la operación (en cuyo caso podría perder oportunidades de colocación del producto), o reservarse la información detallada del producto exclusivamente para el caso en el que el cliente pregunte.

¿Qué creéis que debería hacer Juan?

Dilema 3:

La Entidad Financiera en la que trabaja Juan está pasando por un mal momento debido a que la tasa de morosidad de sus clientes ha aumentado considerablemente y a ese problema se le añade una bajada de ingresos procedentes del ahorro de sus clientes; por todo ello, la entidad debe obtener liquidez urgentemente con el fin de realizar inversiones que le reporten una deseada rentabilidad. Juan como director financiero de la sucursal es convocado por el Director General con el fin de buscar fórmulas para obtener ingresos tales como:

- 1.- incrementar las comisiones bancarias ya existentes
- 2.- crear nuevas comisiones bancarias

3.- crear fórmulas atractivas de captación del ahorro de nuevos clientes o premiar el incremento de ahorro de los clientes ya existentes

Tras un debate la tercera opción se descarta debido a que supondría invertir un tiempo que la entidad no se puede permitir en emitir folletos, informar a la clientela, etcétera, por lo que las opciones 1 y 2 parecen las más adecuadas.

El Banco de España establece en la Circular 8/1990 la normativa sobre transparencia de las operaciones bancarias, y en materia de comisiones establece que:

-Las comisiones bancarias de un producto deben venir recogidas expresamente en el contrato.

-No se podrá incrementar la cuantía de una comisión bancaria sin un preaviso de al menos 14 días con el fin de que el cliente si no estuviera de acuerdo con la subida pueda rescindir el contrato.

Si se cumple la normativa del Banco de España, no se podrá realizar una modificación de comisiones hasta dentro de 3 meses (dado que trimestralmente se publican los folletos oficiales de tarifas y comisiones bancarias. Como no se dispone de este tiempo, se podrían buscar alternativas no demasiado éticas como:

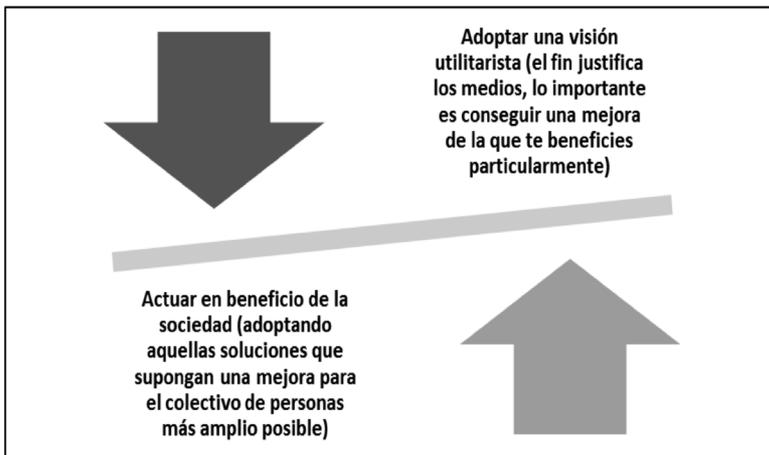
- modificar las comisiones a determinados clientes que se consideran poco conflictivos (que difícilmente van a reclamar)
- introducir comisiones fuera de contrato
- aplicar nuevas comisiones a determinados clientes con antecedentes de morosidad

¿Qué creéis que debería hacer Juan?

Fuente: elaboración propia

El planteamiento de estos dilemas crea en el estudiante la necesidad de hacer uso de su repertorio de valores y principios ético-morales para resolver esas hipotéticas situaciones ante las que debe posicionarse entre actuar de acuerdo con su beneficio personal o bien decidir actuar en beneficio de la sociedad (cuadro 6):

Cuadro 6: la elección de una decisión personal en la resolución del dilema



Fuente: elaboración propia

Esta actividad fomenta la reflexión y la reafirmación de principios ético-morales, además de un adiestramiento del estudiante hacia un futuro profesional en el que probablemente se sienta comprometido o deba tomar decisiones en ambientes y situaciones en las que aparece algún tipo de conflicto de intereses. En la práctica de esta experiencia, los alumnos se clasifican en tres grupos (cuadro 7):

Cuadro 7: principales grupos de opinión surgidos entre los alumnos tras los debates



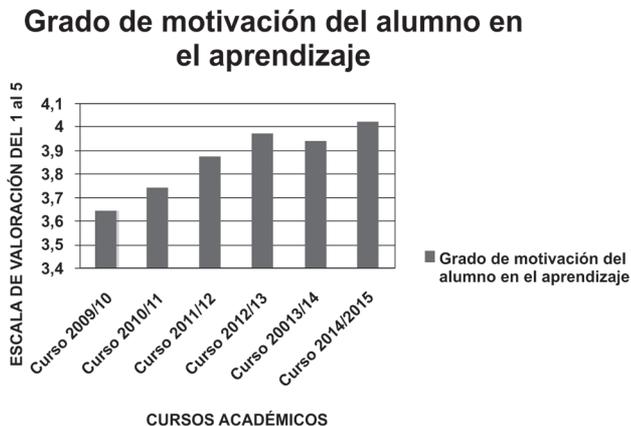
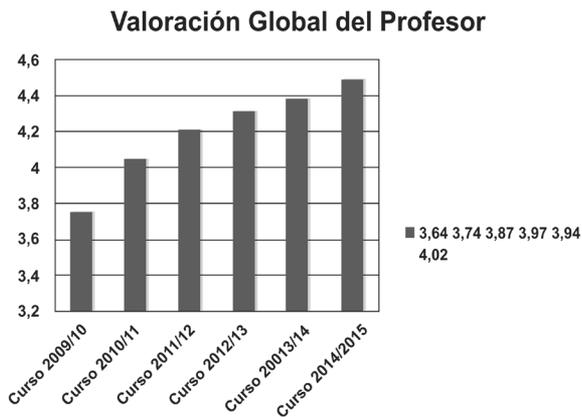
Fuente: elaboración propia

1. Utilitaristas: los que obedecen a un superior con el fin de cumplir los objetivos establecidos por la entidad, preservando así su puesto de trabajo o incluso logrando una promoción. Son prácticos.
2. Éticos: los que rechazan una práctica poco ética aunque ello supusiera un perjuicio profesional o incluso personal. Para este tipo de alumnos el fin no justifica los medios y se debe pensar en el bien común antes que en el beneficio particular. Son idealistas.
3. Dialogantes: los que son de la opinión de que para tomar una decisión hay que dialogar siempre y analizar los distintos puntos de vista así como las consecuencias de cada posible decisión que se adopte. Para el dialogante una actuación poco ética está justificada si constituye un mal menor frente a otro mayor.

A lo largo de los años de experiencia docente en esta actividad, el grupo de alumnos calificados como de “utilitaristas” es el menos numeroso. Los partidarios del diálogo forman un grupo más nutrido, aunque la mayoría optan por una visión ética en la resolución de los conflictos planteados. Probablemente (estamos investigando en ello), este grupo de alumnos “éticos” son marcadamente idealistas (propio de su juventud) o buscan la aceptación del grupo como prioridad fundamental.

La metodología docente que les mostramos fue desarrollada por las profesoras (autoras del presente artículo) en el curso académico 2010/2011 aunque hemos añadido a efectos comparativos el resultado correspondiente al curso académico 2009/2010 en que todavía no habíamos puesto en marcha esta experiencia docente. En el cuadro 8, mostramos la evolución en la valoración global de profesor por parte del alumno y el grado de motivación manifestado por el alumno en el aprendizaje.

Cuadro 8: resultados de la experiencia según la opinión de los alumnos



Fuente: elaboración propia a partir de los test de evaluación de la calidad realizados por el Servicio de Calidad de la Universidad Politécnica de Cartagena

En las gráficas se aprecia un claro incremento en la valoración global del profesor y en la motivación del alumno en el curso 2010/11 respecto al curso 2009/2010 en el que todavía no se había implantado esta metodología docente. Se observa la tendencia de crecimiento en la motivación del alumno por el aprendizaje de la asignatura en paralelo a una mejor consideración de la labor docente desempeñada por el profesor. El alumno ha incrementado positivamente la valoración global del profesor en aspectos tales como la dedicación y atención al alumno, la percepción de que la formación recibida es útil y se adapta mejor a la práctica profesional, así como consideran como factores muy favorables en su aprendizaje la participación en el foro, los debates y la exposición de conclusiones. En general los estudiantes se muestran satisfechos con la experiencia y consideran que ha sido altamente positiva, apreciando el hecho de que se les haya dado la oportunidad de dar sus opiniones en la resolución de un conflicto, así como, valoran positivamente el intercambio de opiniones surgido en los debates considerando que ha sido altamente productivo en la resolución final. En cuanto a los factores negativos de la experiencia que los alumnos describen, se encuentra el incremento en la carga de trabajo de la asignatura desde que se implantó la experiencia, así como la falta de tiempo para realizar las exposiciones orales de todos los alumnos (solo se realiza una exposición de conclusiones del grupo de trabajo elegido de entre los participantes más activos en los debates).

Para el profesorado implicado en la experiencia, el inconveniente mayor es el incremento en la carga de trabajo que supone, ya que crear y administrar el foro online, moderar y extraer conclusiones de los debates, preparar el programa de exposiciones orales, supone un trabajo añadido a la lección magistral convencional.

Sin embargo, la percepción de satisfacción del profesor con la experiencia docente ha crecido desde que se implantó la misma, así como el sentimiento de estar contribuyendo a que en el futuro nuestros alumnos se conviertan en profesionales que actúen con ética en sus decisiones y con ello, mejoren nuestro mundo. Tenemos la firme convicción de que esto será posible.

CONCLUSIONES

La metodología propuesta de enseñanza orientada a la formación ética profesional a partir de reflexión sobre dilemas éticos ha permitido hacer un ejercicio de reflexión sobre cómo el alumno (futuro profesional) se comporta frente a ciertas situaciones problemáticas que se pueden resolver de varios modos para lo que debe hacer uso de su repertorio de valores, creencias y aprendizaje obtenidos a lo largo de su vida, y que le permiten distinguir entre lo que es bueno/malo, adecuado/inadecuado, permitido/ prohibido. Cuando las opiniones de los alumnos participantes en el foro y en los posteriores debates surgidos de este son tenidas en cuenta, se genera un mayor compromiso con la misión y visión del objetivo docente, a la vez de provocar en el alumno el sentimiento de que “El todo puede superar la suma de las partes” y por tanto la decisión tomada mejora con otros puntos de vista; con ello se favorece el diálogo entre alumnos y la cooperación entre ellos para la resolución de un problema o el logro de un objetivo común.

Para nuestro objetivo docente es importante que los conocimientos teóricos vayan siempre acompañados de ejercicios prácticos reales, con el fin de que la formación universitaria no se aleje de la realidad en la que los conocimientos adquiridos deberán ser aplica-

dos. El manejo por parte del alumno de folletos bancarios, contratos, etcétera, le permitirá adquirir una visión real del marco en el que se desarrollan las operaciones financieras y bancarias que ha estudiado. Debemos formar alumnos preparados técnicamente sin descuidar la necesidad de enriquecer y fortalecer sus cualidades humanas para que en el futuro dignifiquen la profesión. No debemos olvidar que el futuro de nuestro país está hoy sentado en nuestras aulas.

La experiencia docente descrita en el presente artículo supone una mejora sustancial en el grado de motivación del alumno en el aprendizaje lo que se traduce en una mejora en los resultados (incremento en el número de aprobados), a la vez que mejora la valoración global del profesor a juicio de alumno (lo que se traduce en mejores resultados en la evaluación docente). Las principales dificultades que hemos encontrado en la puesta en marcha de esta experiencia han sido fundamentalmente las derivadas del diseño de los espacios de debate, y la administración del foro online, dado que hay que conseguir que se fomente la participación de los alumnos y resulte atractivo para ellos. Por ello, es necesario explicar claramente las tareas a realizar y el objetivo que se pretende conseguir en cada una de ellas; mantener en todo momento viva la interacción entre los alumnos y entre éstos y el profesor; y finalmente, aclarar las dudas en el plazo más corto posible. Una de las dificultades observadas en los alumnos es la derivada de la dificultad de expresar con palabras sus pensamientos. Este problema, en buena parte, se debe al hecho de que no se lee lo suficiente, y el uso de tecnologías en las que se “premia” que la información sea lo más escueta posible. La metodología docente realizada favorece el intercambio de opiniones y para ello el alumno se “esfuerza” por explicar los argumentos que las avalan. Este ejercicio es “saludable” y necesario.

La formación universitaria orientada a las competencias ético-profesionales implica la necesidad de concebir la educación en valores como un eje transversal en la formación del alumno y, para ello, resulta necesario que en nuestras Universidades se prepare a los docentes en cada una de sus materias para la educación en valores éticos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Para ello, resulta necesario el ofrecer una formación previa al docente en la tarea que ha de realizar de forma que la lleve a cabo de la mejor manera posible.

Este trabajo supone una contribución a la mejora de la ética profesional del banquero o del empleado en departamentos financieros de empresas, ya que nuestros alumnos llegarán a esos puestos de trabajo en un corto o medio plazo. De este modo, si se generalizara en las enseñanzas universitarias la formación ética del alumno orientada a su profesión futura, podríamos estar sembrando las semillas de una sociedad mejor y más justa. Los profesores tenemos una doble responsabilidad, por una parte, que de nuestras aulas salgan buenos profesionales con sólidos conocimientos técnicos prácticos, que sean capaces de innovar, emprender, y mejorar lo existente, y que estos profesionales ejerzan su profesión con unos principios éticos que podríamos resumir en dos fundamentales: “enriquecerse es lícito siempre que no sea a costa del infortunio de los demás” y que “se debe buscar el bien común por encima del propio”

La Universidad Politécnica de Cartagena ha apostado por la implantación de metodologías docentes orientadas a la práctica y ética profesional del alumno en todas las titulaciones que imparte: Ingeniería (Civil, Telecomunicaciones, Naval, Caminos Canales y Puertos, Agronómica), Arquitectura, Administración y Dirección de Empresas. El desarrollo de estas competencias transversales en

las asignaturas de Ingeniería y Arquitectura, siguen un esquema de desarrollo similar al presentado en el presente trabajo. En la página web de la Universidad <http://www.upct.es>, en la sección de Innovación Docente, equipos docentes, aparece una descripción detallada de la experiencia docente llevada a cabo en las distintas titulaciones que ofrece esta Universidad en distintos aspectos entre los que se encuentra el de la formación ética profesional al que se refiere el presente trabajo.

REFERENCIAS

BOLÍVAR, A. **El lugar de la ética profesional en la formación universitaria**. Red, Revista Mexicana de Investigación Educativa, número 5, 2005, p.23-30.

GARCÍA-CASCALES, M.G. et al. **Docencia orientada a la profesión. Experiencias del equipo docente de la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT)**. En: Congreso Internacional de Innovación Docente, Cartagena, Universidad Politécnica de Cartagena, p. 421-432, 2011.

MEGALES, S. **El buen profesional**. Trabajo realizado en el marco del proyecto FFI2013-46530-P, Toma de decisiones en la práctica profesional del trabajo social, del cual es investigadora principal M^a J. Úriz Pemán, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Consultado en la URL wl 22 de junio de 2016: [file:///C:/Users/Carmen%20Lozano/Downloads/48583-85767-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Carmen%20Lozano/Downloads/48583-85767-3-PB%20(1).pdf)

MERTENS, L. **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos**. Montevideo: Organización Internacional del trabajo

(OIT), Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), 2000.

La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), Madrid, 1997.

Project Tuning: **Tuning Educational Structures in Europe.** Informe final. Proyecto piloto. Fase 1. Bilbao, Universidad de Deusto, 2007.

Proyecto Tuning América Latina: **Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina**, en el Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007. Publicaciones Universidad de Deusto, 2003.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, R. et al. **Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias.** Documentos ICE, Universidad de Oviedo, 2007.

TOBÓN, T.S. **Formación basada en competencias:** ECOE Ediciones. 1era edición, 2004, p.11-35.

EXPERIÊNCIA DO VOLUNTARIADO SOCIAL: em busca da humanização no curso de biomedicina

Luciene Lessa Andrade

Isis Helena de Araújo Vergne

Rosalina Donato Santos Guedes

El trabajo voluntario es una escuela creadora de conciencias.

Che Guevara

Os profissionais de saúde, na contemporaneidade, enfrentam diversos desafios quanto à humanização na atenção à saúde, que vão desde a compreensão e aceitação dos princípios propostos pelas políticas públicas de saúde, até a resignificação das práticas de saúde envolvendo a prevenção e/ou tratamento de doenças. Esses desafios, de natureza cognitiva e socioafetiva, precisam ser enfrentados e refletidos antecipadamente ao seu ingresso no contexto do trabalho, ou seja, já na sua formação inicial. Nesse sentido, o processo formativo desses profissionais deve oportunizar vivências que os capacitem a uma atuação humanizada, ética e comprometida socialmente.

A humanização é um elemento de destaque na proposição do Sistema Único de Saúde (SUS), criado pela Constituição Federal de 1988. Este sistema traz como princípios fundamentais equidade, integralidade e universalidade na produção de saúde. Configura-se

como um dos maiores sistemas públicos de saúde do mundo, na medida em que abrange desde atendimentos ambulatoriais até transplante de órgãos, garantindo acesso integral, universal e gratuito para toda a população do país.

A partir da constatação da necessidade de uma política complementar, que garantisse suporte aos princípios norteadores do SUS, foi criada a Política Nacional de Humanização, da Atenção e da Gestão em Saúde - PNH. Esta política pública de saúde reforça, revisita e amplia os princípios do SUS, incluindo princípios de inseparabilidade entre a atenção e a gestão dos processos de produção de saúde, transversalidade e autonomia e protagonismo dos sujeitos. A PNH é um marco teórico-político da atuação do Ministério de Saúde, que valorizou muitas ações e projetos de Humanização que estavam sendo implementados e/ou desenvolvidos na rede pública de saúde, principalmente nos hospitais.

A PNH apresenta um conjunto de diretrizes transversais que devem nortear as atividades de instituições que envolvam usuários, trabalhadores e gestores da Saúde. As diretrizes dessa política apontam para a valorização da dimensão subjetiva em todas as práticas de atenção e gestão à saúde, fortalecendo compromissos e responsabilidades, incentivando o trabalho em equipe, estimulando a transdisciplinaridade e a grupalidade, a utilização da informação, comunicação, educação permanente e dos espaços da gestão na construção de autonomia e protagonismo na promoção do cuidado (pessoal e institucional) ao cuidador (RIOS, 2008).

Esses princípios norteadores das políticas públicas de saúde se expressam nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN de cada curso de Saúde. Tais diretrizes demandam dos cursos/currículos um universo bastante alargado em relação à formação do sujeito e cida-

ção, envolvendo a atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação e liderança, administração e gerenciamento e a educação permanente. Essas diretrizes propõem que os profissionais de saúde, além de conhecimentos específicos e gerais, possuam habilidades e competências resultantes de uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, que lhes permitam atuar nos níveis de atenção, promoção, prevenção, recuperação e reabilitação, tanto em nível individual quanto coletivo, pautando-se em princípios éticos e bioéticos.

No caso do curso de Biomedicina, as DCNs concebem que a formação

[...] deve estar relacionada com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional. As áreas do conhecimento propostas devem levar em conta a formação global do profissional tanto técnico-científica quanto comportamental e deverão ser desenvolvidas dentro de um ciclo que estabeleça os padrões de organização do ser humano seguindo-se de uma visão articulada do estudo da saúde, da doença e da interação do homem com o meio ambiente. (BRASIL, 2002, p. 6-7).

E, ainda, enfatizam que essa formação, deve envolver

[...] conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais e conteúdos envolvendo a comunicação, a informática, a economia e gestão administrativa em nível individual e coletivo. (BRASIL, 2002, p. 7).

Os textos das legislações que regem o ensino superior trazem, em si, limites, dado que não prescrevem formas para o alcance dos

objetivos propostos. Portanto, o desafio está lançado para as instituições formadoras, no sentido que assegurem, em seus projetos pedagógicos de cursos (PPC), experiências formativas para além de aulas teórico-práticas direcionadas a procedimentos específicos, e de ensino para redação de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC), que convergem para os mesmos procedimentos. Perspectiva na qual métodos e técnicas tendem a ser esvaziados de valores e da importância da relação com os seres humanos para os quais os serviços são dirigidos, bem como para com os seres humanos que serão encontrados nos locais de trabalho, – espaços, essencialmente, relacionais e de encontro de alteridades.

Assim, entendemos que a formação do Biomédico precisa oportunizar vivências e experiências, sintonizadas com os princípios do SUS: universalidade, equidade e integralidade. Com o princípio da **universalidade** o Biomédico tenderá a reconhecer que todas as pessoas têm direito à saúde, independente de cor, raça, religião, local de moradia, situação de emprego ou renda, etc. Com o princípio da **equidade**, o Biomédico perceberá que cada cidadão tem seu modo de viver e de adoecer, e tem direito de satisfazer suas necessidades de vida. Com o princípio da **integralidade**, ele compreenderá, no ser humano, a dimensão biológica, psicológica e social, e não apenas o tratará como um conjunto de órgãos e sistemas. Associando esses princípios àqueles que norteiam a PNH, os futuros biomédicos compreenderão que a humanização tem relação com a qualidade e efetividade de um serviço de saúde que acolhe o ser humano na promoção, proteção e recuperação; que direciona e resolve os problemas de saúde, respondendo a uma gestão que promove uma saúde pública de melhor qualidade. Assim, a formação seria capaz de proporcionar

o desenvolvimento da humanidade de cada estudante no convívio com outros seres humanos.

Morin (2007, p. 48), sucinta e poeticamente, lembra da importância de percebermos a humanidade da humanidade, quando diz:

Pela morte, participamos da tragédia cósmica; pelo nascimento, participamos da aventura biológica; pela existência, participamos do destino humano. O ser mais rotineiro e a vida mais banal participam dessa tragédia, dessa aventura, desse destino.

E o destino humano envolve, necessariamente, estados de saúde e doença, temas centrais na formação do Biomédico.

O Biomédico é um profissional da saúde formado numa graduação que dura em média quatro anos. A Biomedicina é um curso oferecido por muitas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas de todo o país, embora mais conhecido na região Sudeste, onde surgiu. O primeiro curso foi implantado em 1966. Essa profissão foi criada para formar profissionais capacitados para atuar como professores das disciplinas básicas do curso de Medicina, mas, logo após a composição de sua matriz curricular, percebeu-se uma notável propensão para pesquisa e análises clínicas. Esse profissional foi se destacando em diversas áreas, como a microbiologia, o que engendrou modificações curriculares incorporando várias habilitações. Atualmente, o Biomédico está habilitado a trabalhar em 35 áreas, envolvendo: Genética, Imagem, Acupuntura, Estética e muitas outras, sendo que a maioria dos egressos optam pela área de Análises Clínicas. Nesta área, o Biomédico, invariavelmente, trabalhará em análise de fluidos corporais, integrando equipes multiprofissionais ou na coordenação de setores emitindo laudos, gerenciando pessoas e processos, dentre outras funções. Muitos Biomédicos se

direcionam para a pesquisa, sendo comum encontrar esse profissional desenvolvendo vacinas e extratos naturais ou trabalhando com diagnóstico, tratamento e prevenção de doenças em centros de pesquisa como Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Instituto Nacional do Câncer (INCA), Instituto Butantã, dentre outros.

Em todas essas áreas, o Biomédico precisa trabalhar colaborativamente, portanto é extremamente importante que tenha uma formação regida pelos princípios do SUS e da PNH, para que possa potencializar suas habilidades e competências no respeito aos materiais humanos que estará manipulando, bem como no convívio com os demais integrantes das equipes.

O curso de Biomedicina da Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), como acontece nos demais cursos do país, não prioriza o contato direto dos estudantes com o paciente. A formação é, essencialmente, realizada em salas de aula, laboratórios de aulas práticas e visitas técnicas a laboratórios de serviços, em geral, revelando uma lógica formativa teoricista e procedimental. Uma pequena parte deles se envolve com atividades de iniciação à pesquisa e de extensão.

Entretanto, se queremos formar profissionais com os atributos concebidos pelos princípios do SUS e da PNH, precisamos implementar experiências em que professores e estudantes sejam confrontados com desafios e dilemas que os levem a reconhecer e questionar seus próprios valores, que sejam convidados a sair e transcender seu egoísmo e estar a serviço da saúde, na sua acepção ampla, envolvendo o bem-estar mental e social. O que pode ser construído no contato com as dores de outros que poderão ser suas em algum momento do viver.

Mobilizadas pela situação de que a saúde pública e a formação do profissional de saúde tem como eixo central a humanização,

nós docentes desse curso, responsáveis pelo componente curricular Estágio Supervisionado I, buscamos desenvolver uma prática pedagógica visando sensibilizar os futuros biomédicos para uma atuação humanizada.

O componente Estágio Supervisionado I, que acontece no penúltimo semestre do curso, como explicita sua ementa,

[...] é uma atividade de caráter acadêmico-profissional, que articula a formação superior e o mundo do trabalho, o saber com a experiência, que integra a estrutura curricular do Curso de Biomedicina. É momento privilegiado para a integração teoria-prática, a partir de uma experiência vivida, inserida em contexto que envolve diferentes visões e dimensões da realidade, buscando formar um profissional crítico e criativo, em condições de enfrentar desafios e explorar oportunidades do mercado de trabalho. (ANDRADE, 2011, p. 147).

Este componente curricular tem um olhar voltado para a prática em laboratório de Análises Clínicas, momento em que, pela primeira vez, os estudantes lidam com fluidos humanos, para analisar e produzir laudos. Considerando essa particularidade, concebemos a proposta de mobilizar os estudantes para a experiência inusitada e desafiadora de “voluntariado social”, visto que ele resgata o respeito à vida humana, levando em conta as circunstâncias sociais, éticas, educacionais e psíquicas presentes em todo relacionamento humano.

Uma fonte de inspiração para o desenvolvimento desta prática pedagógica na formação em Biomedicina foi a **Associação Viva e Deixe Viver**, que realiza, há 18 anos, importante trabalho de voluntariado em saúde encarando a prática do voluntariado como meio de transformação social. Nela, o voluntário é capacitado e acompa-

nhado no desenvolvimento do papel de “contador de histórias” para crianças hospitalizadas. Com base em diversas parcerias, essa Associação consegue sensibilizar pessoas em todo o país, disseminando a cultura da leitura e da contação de histórias com muita alegria e esperança. O objetivo desta organização é: “Contribuir para a humanização da sociedade, fortalecendo valores e princípios éticos essenciais entre os sujeitos que produzem saúde.” (A VIVA, 2010).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nessa seção, contemplamos contribuições de diversos autores acerca dos conceitos fundamentais que sustentam a prática pedagógica, objeto deste artigo, a saber: experiência educativa; voluntariado social e humanização.

Refletindo sobre o conceito de experiência educativa

O termo experiência significa conhecimento adquirido no mundo da empiria, isto é, em contato sensorial com a realidade. Sua etimologia tem origem do vocábulo latim *Experientia*, que significa o que foi retirado (ex) de uma prova ou provação (-perientia) (HOUAISS, 2016).

Numa análise objetiva, o termo experiência pode significar uma tentativa, uma prova, utilizada pelas ciências naturais para averiguar hipóteses e, numa análise subjetiva, identifica o que restou do aprendido, do vivido, a partir de várias vivências no decorrer da própria vida. Viver uma experiência, nesta perspectiva, é uma forma de envolver-se quando do contato com o que se apresenta, a partir

dos sentidos, percepções e/ou pensamentos, ou seja, necessariamente envolvendo a subjetividade humana.

O filósofo Wilhelm Dilthey, em 1883, introduziu estudos acerca da experiência a partir de dois termos da língua alemã: *Erlebnis*, que significa a experiência imediata e vivida na qualidade de realidade unitária, e *Erfahrung*, experiência humana construída na tradição pelas sociedades (VIESENTEINER, 2013). Dilthey introduziu estudos acerca da Vida Humana em contraposição aos estudos da Natureza Humana, que condizem com uma compreensão positivista dada às buscas e descobertas, a partir das experiências científicas, nas ciências naturais.

O sentido e significado que atribuímos à “experiência”, neste estudo, remete a uma análise primordialmente subjetiva, onde a experiência está intrincada com o viver e conviver com os outros e com o mundo que nos cerca. Buscamos identificar o poder transformador da experiência, durante a formação superior, voltada à aquisição de valores e competências relacionais. Assim adotamos a perspectiva trazida por Contreras (2013), que define a experiência educativa como formativa, que conduz à autotransformação, intuito da prática pedagógica, que discutiremos neste texto.

Para Contreras e Pérez de Lara (2013) a experiência nos faz pensar e repensar sobre o que vivemos; concordamos com esses autores quando ressaltam que, como protagonistas, é no viver em si, que podemos perceber o que nos afeta. Assim, a experiência é sempre algo singular, posto que as relações, situações e os sujeitos são singulares.

A experiência educativa se constrói na medida em que o olhar se volta para os sentidos que os atores percebem em si mesmos das suas vivências, o que lhes levam a refletir. Desse modo, pretendemos

fomentar uma a experiência educativa na formação do Biomédico, como sugerem Contreras e Pérez de Lara (2013), buscando valorizar o que se passa nos acontecimentos situados no tempo, localizados em momentos, lugares e nas relações; esses autores ressaltam que importa voltar o olhar para o que nos move, o que comove nas vivências, e o que remove o sentido das coisas.

Bertè (2014, p. 69) considera que refletir é

[...] sobretudo retomar e aprofundar em elementos e momentos da experiência, tem a ver com algo que nos implica, nos provoca e nos interroga com algo que nos põe à prova.

Este autor discute que refletimos por vários motivos entre eles pelo desejo de resolver problemas que se apresentam, ou porque queremos projetar e realizar nossos desejos. Percebemos a reflexão sobre as experiências como o caminho para a mudança de atitudes.

A experiência, portanto, tende a mudar a forma de pensar e de se pensar no mundo, ela vai, segundo Contreras e Pérez de Lara (2013), forjando, compondo uma vida, formando o terreno a partir do qual se olha o mundo, entendem-se as coisas. Assim, o que se passa em nós diante do vivido, do experienciado, passa aos poucos, a orientar as novas atuações no contexto formativo e, no contexto profissional futuro, possibilitando a ressignificação de atitudes e valores, em relação ao conhecimento, à aprendizagem, aos colegas, ao docente, à formação e à profissão e à carreira profissional, conforme ressaltado por Trillo (2000).

Refletindo sobre o conceito de voluntariado social

O voluntário é aquele cidadão que doa seu tempo, seu trabalho, sua capacidade e seu talento de forma espontânea, sem remuneração, em prol de uma causa social, na busca por soluções para os problemas sociais e experimenta, invariavelmente, uma realização pessoal. A palavra voluntário tem origem no latim *voluntarius* “de própria vontade”. Na prática do voluntariado o sujeito desenvolve respeito pelo outro e pela dor do outro, já que “[...] a relação com o outro inscreve-se virtualmente na relação consigo mesmo” (MORIN, 2007, p. 78).

Bonfim (2010) reconhece a emergência de um reordenamento moral da sociedade, ligando algumas transformações sociais e o surgimento do voluntariado, como forma de enfrentamento dos fenômenos sociais que trazem instabilidade. Este autor cita que: “A cultura do voluntariado é apontada como um caminho profícuo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (BONFIM, 2010, p. 100). O reordenamento moral, citado pela autora, traz o sentimento de solidariedade, bem como desenvolve a consciência individual. Concordamos com Bertè (2014, p. 38), quando afirma que:

A experiência não se dá sem consciência. Não é possível [...] empreender novas atividades, sofrer como resultado do registro de uma doença ou chorar a morte de um ser que amamos sem se sentir envolvido.

É importante lembrar de que a atuação do voluntário, sobretudo na área da saúde, demanda preparação e treinamento. Moniz e Araújo (2008), avaliando a atuação de voluntários no ambiente hospitalar, chamam atenção para a percepção positiva dos trabalhadores da saúde, quanto à ação dos voluntários, mas ressaltam a necessidade

de preparação e acompanhamento pelas organizações, para garantir um bom aproveitamento de cada atividade. Souza e colaboradores (2003, p. 2) trazem como resultado de suas pesquisas que é extremamente importante a preparação e treinamento dos voluntários, visto que, ao encontrar com a dor do outro, suas questões pessoais são naturalmente mobilizadas e ele precisa estar preparado para enfrentar (se), durante a experiência.

Refletindo sobre o conceito de humanização da saúde

Humanizar é o ato ou efeito de humanizar-se, de tornar-se benévolo ou mais sociável (FERREIRA, 2009). Humanizar, se refere ao reconhecimento da natureza humana em sua essência e a elaboração de acordos de cooperação, de diretrizes de conduta ética, de atitudes profissionais condizentes com valores humanos coletivamente pactuados (RIOS, 2009). A Humanização retorna ao centro de muitas discussões no momento em que a sociedade dita pós-moderna passa pela necessidade de uma revisão de valores e atitudes.

Na saúde, a humanização vem sendo discutida com grande intensidade, em consequência das recomendações do Ministério da Saúde, através da PNH. Esta política não define Humanização, mas a coloca em oposição à violência física e psicológica, relativa aos maus tratos; ressalta a necessidade de melhoria da qualidade da gestão e dos serviços, através da utilização de técnicas específicas e da qualidade nas relações interpessoais, bem como a necessidade de melhorar as condições de trabalho do cuidador (WALDOW; BORGES, 2011). O Ministério da Saúde (BRASIL, 2014, p. 8) ressalta que humanização é compreender que a ordem social não pode ser garantida pela força da violência, seja ela de estado ou não.

Em 2013, no seminário de comemoração dos dez anos da PNH, a Humanização ainda foi discutida como um processo de construção e de planejamento, incluindo a construção do seu Contrato Interno de Gestão, consolidando o processo cogestivo da própria política, em âmbito nacional, o que inclui todos os gestores, trabalhadores, colaboradores e coletivos da saúde Brasileira (BRASIL, 2014). “A humanização da atenção no SUS passa por compreendermos que o trabalho em saúde deve transformar necessidades humanas e fortalecer a vida” (BRASIL, 2014, p. 7).

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO VOLUNTÁRIO SOCIAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Esta experiência do voluntariado social envolveu vinte e seis estudantes matriculados, conforme já anunciado, no componente curricular Estágio Supervisionado I, no primeiro semestre de 2014, sob a coordenação de três professoras.

Nossa primeira missão era conquistar os estudantes para viver a experiência, completamente inusitada na formação deles até ali, o que buscamos fazer convidando um representante da secretaria de saúde, responsável pela implantação e acompanhamento da PNH na cidade de Salvador. Essa exposição, amplamente participada, foi um grande momento, dado que o palestrante entendia os desafios e trazia relatos de vivências de vários projetos desenvolvidos em hospitais, bem como suas vivências pessoais, visto que é pai de uma portadora de anemia falciforme.

À proporção que as colocações dos estudantes demonstravam descontentamento, acusando o SUS como vilão, o palestrante resgatava o fato de que este é um sistema que pressupõe a participação da

população no sentido de cobrar e acompanhar seu desenvolvimento, bem como a importância dos profissionais de saúde responsáveis por colocar em prática seus princípios norteadores. Novas colocações dos estudantes foram aparecendo, pelas quais já se colocavam como possíveis protagonistas na produção de saúde, o que nos levou a pensar que a sensibilização estava ocorrendo, e que essa maneira de trazer uma boa palestra, era uma forma muito interessante de iniciar a experiência em humanização.

Percebemos que os estudantes permaneceram motivados ao longo de toda exposição, principalmente porque o palestrante definiu o sentido da motivação dos profissionais para a construção de uma saúde humanizada. Ele relatou que na instituição que desenvolve projetos de Humanização, a equipe é chamada de “Povo da Humanização”. No final da exposição, o palestrante indicou muitas referências de projetos que já ocorreram e que podem ser desenvolvidos nos diversos locais de trabalho e disponibilizou os *slides* para quem desejasse fazer cópia.

O palestrante deixou claro que a implantação efetiva dos princípios do SUS e da PNH, tanto na gestão quanto na prevenção e tratamento das doenças, depende do envolvimento de todos. Ressaltou que são inúmeras as razões individuais que levam os profissionais a atuarem de forma mais humana, que cada profissional precisa descobrir a sua razão, e não se intimidar frente às dificuldades e impedimentos. Lembrou que as políticas de saúde demandam o envolvimento mais efetivo em grupos de aprofundamento sobre humanização nas instituições, fomentando princípios de altruísmo e desenvolvimento do sentido do voluntariado. Estas observações convergem com as pesquisas desenvolvidas por Souza et al (2003) acerca dos aspectos motivacionais dos voluntários que desenvolvem

ações com doentes oncológicos, no Brasil e em Portugal. Esses pesquisadores perceberam que o altruísmo é o princípio motivador que desencadeia a ação voluntária, porém a escolha do tipo de trabalho está relacionada a um aspecto mais individual, em geral, voltando-se para a resolução de problemas vividos anteriormente.

Durante toda a exposição, percebemos que os estudantes sentiram que suas diferenças religiosas, étnicas e socioeconômicas foram contempladas. Os seus semblantes e a forma descontraída de participação evidenciava isto, o que foi facilitado também pelo fato de estarem com colegas que já estão juntos, no mínimo há três anos, e agora estavam sendo convidados a ser “o povo da humanização”.

Despedimo-nos do apresentador e ficamos, professoras e alunos, em uma sala para discutir a proposta da experiência do voluntariado social, que foi apresentada como atividade obrigatória do componente curricular Estágio Supervisionado I, mas que estava passível de alterações. A proposta envolvia a escolha, pelos estudantes, de uma ou mais instituições que atendem população menos assistida, como casas de apoio a idosos, grupos de apoio a crianças com câncer, organizações não governamentais que disponibilizam serviços de saúde etc., e o planejamento e realização de visitas em quatro turnos durante o semestre. Ao final, cada aluno deveria elaborar um relatório das atividades desenvolvidas, bem como das percepções acerca da experiência.

Cabe acrescentar que, embora passível de negociações quanto ao desenvolvimento, a atividade foi apresentada como obrigatória, por acreditarmos nos ganhos que ela certamente traria. A excelente exposição que antecedeu a apresentação da proposta certamente estimulou a participação e a aceitação da proposta, formulada pelas docentes, porém alguns alunos solicitaram que se fizessem apenas

três visitas, em função das outras demandas do componente Estágio Supervisionado e das demais disciplinas. Buscando fomentar o protagonismo e a participação do estudante na elaboração da proposta, analisamos, em grupo, os motivos da redução do número de visitas propostas, e finalizamos com o mínimo de três visitas. Percebemos que assim, nós professoras, exercitávamos a flexibilidade e contemplávamos o desejo dos estudantes, garantindo a participação, motivação e autonomia para a experiência. Concordamos com Sanz de Acedo Lizarraga (2010) e Monereo e Pozo (2009) sobre a importância da construção da autonomia, no processo de formação, o que só é possível através da construção conjunta das propostas.

Após a exposição, enviamos, por e-mail, os *slides* apresentados pelo representante da Secretaria de Saúde, o texto da PNH, e alguns *links* interessantes acerca do SUS e o modelo do relatório, contendo um questionário acerca das atividades desenvolvidas, a fim e que pudéssemos instigar os alunos a refletirem acerca da experiência. Lembramos que perto do final do semestre letivo todos deveriam participar de rodas de conversa acerca da experiência. Infelizmente não fizemos o registro em áudio, pois não esperávamos tão significativos retornos, mas anotamos muitos relatos, como os que estão descritos adiante, que se somaram às descrições dos relatórios.

Consideramos, como traz Larrosa Bondía (2010, p. 21), que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Este autor questiona o vazio por que passamos na contemporaneidade, relativo ao significado do que acontece no nosso contex-

to; embora os estudantes não estejam atentos a este vazio, havia o desejo da equipe de professoras de levar os alunos a refletir acerca disto.

Chegando às instituições os alunos se disponibilizaram para realizar atividades com os internos, desde contação de histórias, escuta de histórias dos idosos, promoção de brincadeiras com as crianças, ou mesmo apenas fazer companhia para internos que estavam sozinhos, sem visitas, ou acompanhantes; enfim conseguiram “descobrir” como melhor “servir” àquelas pessoas. Na apresentação da proposta, buscamos desenvolver a ideia de se disponibilizar para compreender e buscar entender como contribuir com o outro (paciente). As professoras não acompanharam as visitas, mas todos estavam cientes que teríamos, ao final do semestre, momentos para relatar e discutir os aspectos centrais da experiência expressos nos relatórios.

Durante as visitas como voluntário, o contato direto com o sofrimento do outro trouxe à tona questionamentos quanto ao valor da vida e do viver, afloraram afetos que, muitas vezes, ainda não haviam sido identificados como parte do repertório de reações pessoais.

Os estudantes foram em grupos de cinco ou seis componentes. Alguns grupos visitaram lares de idosos e escutaram suas histórias de vida. Os estudantes que visitaram instituições que atendem crianças promoveram atividades lúdicas, como desenhar, ouvir música e brincar. Para a maioria, esta foi a primeira vez que visitaram uma instituição que atende à população menos assistida, bem como a primeira vez que acompanharam e participaram de atividades com este tipo de público. Estes foram os dois públicos mais visitados.

Para nós, conceber essa experiência para complementar a trajetória formativa do biomédico, pressupunha a compreensão de que não se aprende atitudes humanizadoras apenas no plano conceitual,

cognitivo, era preciso que os estudantes fossem tocados emocionalmente pela carência do outro e refletissem sobre as situações vividas, as suas reações desocultando suas representações, preconceitos, crenças e opiniões, construídas nas suas trajetórias de vida, produtos, portanto, das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008). Durante todo o semestre, ficamos mobilizadas por estas reflexões, e veríamos os resultados nos relatórios e nas rodas de conversa.

As atividades foram definidas no início do semestre, mas até a metade do semestre, quase nenhuma visita tinha ocorrido, o que nos preocupou sobremaneira, pois o semestre na faculdade dura apenas quatro meses. Nós professoras refletimos que isso estava ocorrendo porque não acordamos prazo para as primeiras visitas. Em atividades como esta, precisaremos combinar com os estudantes, o limite para a ocorrência das primeiras visitas, buscando desenvolver o compromisso do grupo, para um melhor uso do tempo. Questionamos aos estudantes quando pretendiam iniciar as visitas, e por que não haviam iniciado, a maioria respondeu que estavam se programando para o início da segunda unidade. Alguns iriam em grupo e estavam aguardando respostas dos ofícios entregues a algumas instituições. Nesse momento, percebemos que nossas suspeitas de que eles não estavam investindo na tarefa eram infundadas, e que é fundamental, *a priori*, confiar nos alunos, o que não significa deixar de acompanhar o desenvolvimento da tarefa combinada.

Perto de finalizar o prazo para a entrega dos relatórios e o semestre letivo, foi realizada a roda de conversa. A grande maioria compareceu à atividade que foi organizada e planejada pelas três

professoras, como um momento de reflexão da experiência. Três estudantes que não puderam comparecer, enviaram as justificativas.

Iniciamos questionando como se sentiram desde o lançamento da proposta, até aquele momento. Dentre outros relatos, um nos chamou bastante atenção, por ter sido compartilhado por outros colegas que assentiram com a cabeça:

[...] pensei logo que isso seria perda de tempo, logo eu que tenho tantas coisas para estudar e que seria muito chato, 'atividade de humanização, como uma obrigação'. Pensei também que teria que ir a lugares com pouca segurança, ou seja, se fosse opcional, acho que não iria fazer. (Estudante 1).

Este depoimento nos fez refletir, apoiadas em de Morin (2007, p. 50) que

[...] estamos enraizados em nosso universo e em nossa vida, mas nos desenvolvemos para além disso. É nesse além que se dá o desenvolvimento da humanidade e da desumanidade da humanidade.

Assim, se tínhamos dúvidas sobre a adequação de colocar essa prática pedagógica como obrigatória, elas foram dirimidas diante desse depoimento e da reflexão que esse pensamento de Morin nos possibilitou.

Alguns estudantes questionaram se poderiam preparar palestras sobre temas do seu conhecimento como diabetes, hipertensão, obesidade etc. Os docentes provocaram os estudantes a refletir, se levando algo pronto, iríamos identificar o que os internos das instituições estavam precisando ou desejando de um voluntário.

Tínhamos em mente que queríamos uma experiência com base no voluntariado, na qual a adesão se dá de forma consciente

e cada um se disponibiliza para atuar onde achar necessário, mas a partir da demanda do paciente, exercitando o potencial criativo do nosso estudante.

A roda de conversa continuou com muitos depoimentos. Alguns nos chamaram muita atenção. Um estudante, mobilizado pelo contato com os sujeitos do lugar visitado, reconheceu o valor da experiência e a repercussão dela na sua própria pessoa:

Pensei logo que faria uma visita em cada local, para não ficar chato... já que achava que nada ia acontecer, que eu ia ficar visitando e apenas acompanhando o que o paciente estava fazendo. Logo na primeira visita tudo mudou, pois a conversa foi desenrolando e marcamos logo o segundo encontro. Já fui lá outras vezes depois das três visitas, estou impressionado com a vontade de viver daquelas pessoas. (Estudante 10 – visitou lar de idosos).

Das muitas ações desenvolvidas pelos estudantes, nas instituições visitadas, uma delas, muito interessante, foi desenvolvida em um asilo de idosos. Os estudantes utilizaram a estratégia de “contação de histórias”. Os relatos descrevem que a realização de leituras de interesse desse público despertou a consciência de que, independente da faixa etária, estamos entrelaçados, como seres humanos, às histórias de vida uns dos outros e que essa troca de experiências é muito importante para todos os envolvidos:

[...] Visitei o lar Maria Luiza que cuida de idosos que, em sua maioria, foram abandonados pelos filhos. No local conversávamos com eles, líamos textos bíblicos e, principalmente, ouvíamos suas experiências de vida. Acredito que eles se sentiram amados e cuidados, pois alguns perguntavam quando íamos voltar e uma senhora chegou a chorar pedindo que não fossemos embora. (Estudante 3)

Através dos depoimentos nós, professoras, percebemos o valor da experiência como fonte de aprendizagem e de reflexões dos

valores que carregamos. Percebemos a importância das experiências significativas de aprendizagem como uma poderosa força no processo de humanização, e que

[...] entrar em diálogo com nossa própria autobiografia como aprendizes é um meio muito útil para refletir sobre nossa prática como docentes e como alunos, e para reformulá-la. (BROOKFIELD, 2011, p. 29).

Outros dois estudantes que visitaram o lar de idosos descreveram o seu contentamento e sensibilização quanto ao convívio com esta população:

[...] *Fortaleceu o meu pensamento de que devemos dar atenção a todos, tratando-os com educação, respeito independente da classe social, da idade e da etnia. Com a atividade de humanização foi possível ver a importância da compaixão e amor ao próximo e entender que isso é o mínimo que se pode compartilhar com o outro. Aprendi que saber ouvir é uma dádiva, principalmente quando a pessoa que fala necessita de um pouco de atenção.* (Estudante 4).

[...] *É o dever de todos de cuidar daqueles que são mais necessitados, de doar amor, carinho, de dar oportunidades àqueles que nunca tiveram. Independente de fazer parte da liderança, do governo, todos nós temos deveres sociais. Visitar instituições, contribuir com alimentação, com informação, educação, saúde não é só papel do governo.* (Estudante 5).

Esses depoimentos revelam o verdadeiro sentido dessa experiência, despertar sentimentos e atitudes humanistas, e, dessa forma, restabelecer o compromisso dos profissionais de saúde com as necessidades e direitos humanos, mediante ações que lhes são concorrentes como prevenir, cuidar, proteger, tratar, recuperar, promover, enfim, produzir saúde, conforme propõe a PNH (BRASIL, 2004). Todavia, a realidade atual da nossa saúde pública é marcada por muitas situações nas quais o valor humano é desprezado o tratamento ao

paciente é negligente, revelando, por parte dos profissionais, falta de compromisso com o outro e com a função social da sua profissão, movidos pelos valores, representações e crenças que possuem e que o processo formativo, em geral, não oportuniza desequilíbrios socio-cognitivos e ressignificações.

Quanto a estas questões, o registro de uma estudante nos chamou à atenção:

[...] As pessoas deveriam saber mais a realidade sobre a Política Nacional sobre Humanização, alguns tratam com descaso como se fosse apenas uma forma da sociedade se redimir diante da atual situação do país, mas vai da consciência de cada um ver que existem pessoas que precisam de nós, não do nosso apoio financeiro, mas do nosso respeito e afeto. (Estudante 6).

Um dos objetivos do PNH é criar um movimento permanente e fazer com que os profissionais envolvidos na produção de saúde, tenham consciência sobre a sua contribuição para a saúde pública como um todo. Esta experiência evidenciou que, inserindo os estudantes em ambientes diferentes, distintos e, em geral, distantes da sua realidade, trouxe a percepção de que tipo de profissional a faculdade tem investido em formar.

Experiência em situações distintas leva o estudante a ressignificar suas percepções e valores quanto ao profissional que está se tornando. Essa era a pretensão da experiência:

Realmente pensava que iria em um local onde todos estivessem sofrendo. Me preparei para encarar a tristeza, e a falta de fé na vida. Como tenho religião, pensei em algumas palavras de motivação. Não usei meu discurso em nenhum encontro, eu é que saí de lá motivada e chocada com a forma deles encararem a vida e o seu viver, que é, de certa forma, limitado à casa de apoio. (Estudante 13).

Este depoimento traz a decepção inicial da estudante quanto ao que pensava encontrar. Esta reação ocorreu com quase todos os estudantes que nunca tinham experimentado o voluntariado. Nesse momento, a roda de conversa já expressava que o grupo estava se sentindo muito identificado e com visões muito semelhantes sobre a experiência, o que permitiu a expressão mais livre dos sentimentos e percepções, independente da interferência das professoras, com questionamentos. Os próprios estudantes questionavam os outros e avaliavam como teria sido diferente, caso a primeira visita se desse naquela data. A estudante 13 relatou que ganhou muito mais que aquelas pessoas que visitou, e que foi muito bom se sentir útil como pessoa e não só como “um profissional de saúde, realizando análises”.

Depoimentos como este foram discutidos e muitos estudantes relataram ter ocorrido de forma similar, descrevendo as particularidades de seu caso. No dia da roda de conversa, nem todos os relatórios haviam sido entregues. Este foi um dos temas de discussão das professoras, visto que, se essa roda tivesse ocorrido após a leitura de todos os relatórios, a discussão seria mais rica. Alguns estudantes, inclusive, quando se expressaram verbalmente na roda de conversa, informaram ter colocado aquela descrição no relatório, que ainda seria entregue.

A experiência foi tão mobilizadora que, alguns grupos, depois da primeira visita, fizeram arrecadação de alimentos e materiais de uso pessoal, além de brinquedos para os internos, ultrapassando dessa forma, a obrigatoriedade dos três turnos como voluntários:

[...] Estar em contato com crianças de baixa renda, em uma situação fora de sua realidade, mostrou que muitas vezes, a maior carência é a falta de afeto e atenção dispensados às mesmas. Muitas vezes a doença não é apenas a ausência de saúde física, mas como a definição

de saúde descreve, é também a ausência de saúde mental [emocional]. Me senti como os 'Doutores da Alegria'. (Estudante 2).

A estudante fez referência aos “Doutores da Alegria” como disseminadores da atenção e afeto no tratamento de diversas doenças, inclusive físicas, sendo para ela fonte de inspiração no desenvolvimento do trabalho.

Alguns estudantes relataram a importância desta experiência para a sua formação como Biomédicos, ressaltando que, apesar de priorizar o trabalho com as Análises Clínicas, em Laboratório, esse foi um importante aspecto de sua formação. Na roda de conversa, os relatos, algumas vezes emocionados, traduziram os sentimentos dos estudantes e nos estimularam a continuar com esse tipo de ação, independente do componente curricular específico.

Os estudantes deixaram muitas sugestões em seus relatórios, entre elas, de inserir atividades como esta em alguns outros componentes curriculares ao longo do curso, bem como de continuar fomentando o aprofundamento e discussões sobre Humanização.

Chamou-nos a atenção como os estudantes, cada um do seu jeito e ritmo, envolveu-se com as atividades. O relato a seguir traduz um pouco deste sentimento:

Na primeira visita não posso dizer que gostei do que vi, pois meu olhar era muito direcionado a uma avaliação da estrutura precária daquele lugar, tinha uma parede muito suja, perto da cama da idosa. Mas na segunda visita isso não era mais importante, eu só queria ver o sorriso “banguela” dela, o seu olhar, e suas palavras me agradecendo por ter voltado lá. Acho que nunca mais vou deixar de ir lá. (Estudante 6).

A equipe de professoras avalia que esta experiência formativa, no seu conjunto, desde a apresentação da proposta, suas alterações com os estudantes, a escolha das instituições pelos estudantes, as vi-

vências dos três turnos como voluntários, e a confecção do relatório individual, por si só, possibilitou, fortemente, a sensibilização dos estudantes para a um olhar e postura mais humanos frente ao outro. No entanto, ela é potencializada e pode contribuir muito mais com o futuro profissional, se é associada ao compartilhamento e reflexão das percepções e sentimentos diante de cada visita, neste caso, isto se deu apenas no final. A equipe de professoras percebeu que a experiência teria sido mais transformadora se as rodas de conversa fossem realizadas ao longo do semestre.

Apesar de não termos, enquanto equipe organizadora, estudado acerca do aporte teórico sobre a preparação para esse momento de conversa enquanto estratégia metodológica, concordamos com Sampaio e colaboradores (2014, p. 1) quando dizem que “[...] é possível produzir um olhar sobre as rodas de conversa como estratégia metodológica, engajada na ação pedagógica-transformadora.”

Em uma conversa específica com um estudante, retomamos um questionamento feito no primeiro encontro, antes das visitas, sobre a responsabilidade técnica em avaliar uma lâmina produzida através do fluido biológico de um daqueles pacientes visitados. O estudante, depois de certo tempo em silêncio relatou que a responsabilidade aumenta muito quando se convive com alguém realmente doente ou incapacitado. Verificamos a necessidade de analisar, criticamente, a experiência do voluntariado como instrumento de humanização na formação do Biomédico. Para nós, esta foi uma experiência formativa inovadora, que nos conduziu a examinar nossos próprios conceitos e valores, quando refletimos ao longo do desenvolvimento do semestre, compartilhando nossos sentimentos e percepções.

A importância da explicitação dos sentimentos foi estudada por Goulart e Chiari (2010) trazendo subsídios que sugerem mudança de valores, não em função de um enquadramento teórico-científico, mas das experiências dos médicos enquanto pacientes. Uma relação amistosa, de respeito, cordialidade e, principalmente, de escuta dos anseios, desejos, demandas e sentimentos do paciente e de seus familiares, contribui para a resolutividade dos problemas de saúde.

Assim, também acreditamos que a reflexão sobre a prática, conduz toda a equipe a analisar seus conceitos a ponto de transformar todas as instâncias que envolvem a formação do profissional de saúde, seja quanto aos aspectos procedimentais ou mesmo a formação dos valores individuais para a atuação. Concordamos com Soares (2013, p. 48) quando cita 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.

Os estudantes modificaram o curso da atividade proposta, ampliando, aprofundando e intensificando sua conexão com a experiência, a partir da interação com o cotidiano das instituições e da percepção de outras faces da realidade e de sua complexidade. Alguns ampliaram suas representações acerca de quem são os pacientes, com os quais estarão lidando; alguns resolveram fazer campanhas de arrecadação, ou mesmo continuaram realizando novos momentos de encontros, etc. Em função da liberdade que a própria atividade permitiu, eles formaram outros subgrupos e realizaram outras ações como voluntários. Estas derivações da experiência vivida pelos estudantes demonstraram que lidar com a complexidade e pensar sobre ela, desperta interesse em ajudar o outro, e constrói

uma nova forma de pensar a condução de sua própria vida, algo que Morin e LeMoigne (2000, p. 199) já ressaltaram, citando que “Pensar a complexidade é o maior desafio do pensamento contemporâneo, que necessita de uma reforma no nosso modo de pensar”.

O espaço e tempo da formação superior em saúde é, assim, um mosaico complexo de individualidades e heterogeneidades bastante fecundo, que se transforma através das experiências formativas dentro das salas de aula, nos laboratórios, mas, sobretudo nas atividades externas, planejadas pela instituição e recriadas pelos estudantes no intuito de se aproximar do objetivo de cada profissão, que deve contemplar as carências e necessidades da sociedade.

Novos vínculos foram formados, afetividades foram afloradas, percepções foram ampliadas, e os seres humanos desenvolveram um pouco da competência do “aprender a viver junto”, estando, portanto mais aptos à atividade laboral na produção da saúde.

Quando os estudantes revelaram que a atividade, de início parecia “perda de tempo”, e que o tempo ali investido poderia ser utilizado para “estudar” conteúdos de outros componentes curriculares, e, no final, percebem a importância da experiência para a sua formação como Profissional Biomédico e como Ser Humano, evidenciaram que, quando despertamos enquanto gestores, e nos empenhamos no compromisso de propiciar experiências significativas e abrangentes, estamos cumprindo com nosso compromisso como seres humanos, como formadores de cidadãos e profissionais e com as Diretrizes Curriculares do curso.

Perrenoud (2002) enfatiza que a reflexão promove a “construção do sentido” acerca daquilo que experimentamos. É a partir dessa compreensão que investimos, após o final, da análise dos relatórios e fechamento da interação com os estudantes, em uma roda de con-

versa apenas com as professoras, buscando refletir sobre o desenvolvimento das ações pedagógicas do componente curricular Estágio Supervisionado I. Neste encontro, conversamos acerca da importância de nos despir da autoridade docente ao direcionar as atividades das visitas, como pensamos inicialmente. Queríamos e acreditávamos que o envolvimento dos estudantes traria muitos ganhos, o que poderemos implementar de uma próxima vez que propormos a experiência.

Pensamos, em determinado momento, que os estudantes, pela demora em realizar as visitas, poderiam não estar envolvidos com a atividade, o que prejudicaria todo o trabalho. Exercitamos a paciência e aguardamos o ritmo desta turma (avaliamos, inclusive que esse seja o ritmo desta geração), e que precisaríamos esperar o seu movimento, já que não havíamos acordado os prazos para o início das visitas. Pensávamos que eles nos procurariam para indicar locais específicos para suas visitas, o que não ocorreu. Partindo da noção de competência, segundo Alonso (2005) como sendo “[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que são aplicados na execução de uma profissão”, os próprios estudantes exercitaram suas competências para conseguirem os locais das visitas, questionando-nos apenas se eram adequados ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do voluntariado social configurou-se como mais que uma estratégia formativa isolada, vez que apontou um caminho possível para a humanização na formação dos futuros profissionais de saúde, na medida em que possibilitou a ressignificação de crenças, valores e atitudes dos estudantes, além de dar sentido às

reflexões teóricas acerca desse tema da mais alta relevância para a área de saúde como um todo. A experiência com voluntário social mostrou ser instigadora de reflexão acerca da formação e atuação do Biomédico, bem como contribuiu para desenvolver valores humanísticos e éticos acerca do cuidar e a consciência político-social do estudante enquanto pessoa e profissional.

Identificamos-nos com o pensamento de Morin (2006) quando discute a importância de uma cabeça “bem-feita”, no lugar de uma “cabeça cheia”. Ressaltamos que o desenvolvimento de valores e competências atitudinais precisa iniciar ainda na graduação, quando o sujeito deve ser sensibilizado a desenvolver seu potencial criativo para resolver diversos os desafios que enfrentará na sua atividade laboral.

Refletindo sobre o que conseguimos conquistar com esta experiência, a partir do que traz Perrenoud (2002), passamos a acreditar que “a prática da reflexão traz a reflexão para toda prática”, e assim ela se transforma em uma “ferramenta a favor do homem” e, portanto, da formação superior, assim, a reflexão tende a se transformar em um hábito. Esse autor discute que não existe receita de como processar isso no estudante, (e pensamos que também não exista para o professor), mas que é de extrema importância fomentar um processo que vá além do pensamento sobre a prática, mas uma avaliação e reflexão a partir da experiência, ou seja, a partir do que lhes toca, lhes afeta como pessoa.

Concordamos com Bertè (2014, p. 90) quando diz que “[...] para ser reflexivos, hay que realizar experimentar *ad hoc* y reflexionar sobre ellas”. Daí a importância de pensar e elaborar atividades junto com os estudantes em formação, conduzindo-os e motivando-os a refletir sobre a produção de saúde em nossa sociedade, no sentido de

desenvolver a humanização, como prescrevem as políticas públicas de saúde, sobretudo a PNH.

Percebemos também que participar desse processo de planejamento, acompanhamento e avaliação da experiência do voluntariado numa equipe com três professoras, fortaleceu-nos e trouxe motivação para empreender a atividade laboral, bem como para nossa dimensão pessoal, pois foi preciso acessar nossa humanidade para se comunicar com a humanidade dos nossos colegas e, também, dos estudantes.

Foi unânime o agradecimento dos estudantes pela oportunidade de vivenciar a experiência. Sabemos que, mesmo que o voluntariado não continue como trabalho social na vida de cada estudante, o principal objetivo da prática pedagógica foi alcançado, e, pelo envolvimento de toda a equipe, foi demonstrada a força da experiência formativa.

Essa experiência contribuiu positivamente também para a desconstrução da relação entre professoras e estudantes excessivamente hierarquizada, assimétrica, distanciada, servindo de referência para as relações entre profissionais e clientes, e, incentivando assim, o compromisso social do Biomédico. O tema em questão evidencia o necessário investimento no campo do ensino e da formação do profissional do Biomédico, quanto aos princípios do SUS e da PNH, dada à importância deste profissional tanto na esfera pública quanto privada, em nosso país.

Finalizando, gostaríamos de ressaltar que a parte mais importante para mobilizar a tomada de consciência, e, portanto, para desenvolver a humanização, foi se disponibilizar e buscar ser útil para alguém, em um momento de dor ou sofrimento, com fragilidade física ou psíquica. Foram momentos de mobilizar e provocar reflexões

sobre as emoções. Esta foi, sem dúvida, a expressão mais inovadora e contributiva desta experiência, na trajetória formativa dos futuros Biomédicos. Desejamos e acreditamos ser possível que práticas como essa possibilitem e estimulem a formação de valores e atitudes para todos os que se dispuserem ao desafio de inserir a humanização como princípio formativo do profissional de saúde em nosso país.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luciene Lessa. **Projeto pedagógico do curso de Biomedicina - FTC**. Salvador: Faculdade de Tecnologia e Ciências, 2011.

A VIVA. ASSOCIAÇÃO VIVA E DEIXE VIVER. Apresentação. Causa da Viva. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.vivaedeixeiver.org.br/home/apresentacao>> Acesso em: out. 2015.

BERTÈ, Marco. **Reflexionar**: um modo mejor de pensar. Madrid: Narcea Ediciones, 2014.

BONFIM, Paula. A “**cultura do voluntariado**” no Brasil: determinações econômicas e ideopolíticas na atualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Humaniza SUS**: Política Nacional de Humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 104, 13 de março de 2002. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Biomedicina**. Brasília, DF, 2002.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0104.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Seminário 10 anos da Política Nacional de Humanização**. Brasília, DF, 2014.

CONTRERAS, José. Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogia. In: CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez de (Coord.). **Investigar la experiència educativa**. 2. ed. Madrid: Morata, 2013.

CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez de (Coord.). **Investigar la experiencia educativa**. 2. ed. Madrid: Morata, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

GOULART Bárbara Niegia Garcia de; CHIARI, Maria. Humanização das práticas do profissional de saúde: contribuições para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 1, p. 255-268, 2010.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: dez. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

- MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. **La práctica del asesoramiento educativo a examen**. Barcelona: Graó, 2009.
- MONIZ, André Luís Ferreira; ARAÚJO, Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira de. Voluntariado hospitalar, um estudo sobre a percepção dos profissionais de saúde. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 149-156, 2008.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- MORIN, Edgar. **O método: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIOS, Isabel Cristina. **Caminhos da humanização na saúde: prática e reflexão**. São Paulo: Áurea, 2009.
- SAMPAIO, Juliana et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, supl. 2, p. 1299-1312, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1299.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, Maria Luisa. **Competencias cognitivas en educación superior**. Madrid: Narcea Ediciones, 2010.
- SOARES, Sandra Regina. A pesquisa como princípio formativo: experiência em uma disciplina na pós-graduação. In: SOARES, Sandra Regina; SOARES, Ilma Fernandes; BARREIRO, Mariana

Soledade. (Org.). **Ensino para a autonomia**: inovando a formação profissional. Salvador: Eduneb, 2013. (Série Práxis e Docência, v. 2).

SOUZA, Camila B. de et al. Aspectos da motivação para o trabalho voluntário com doentes oncológicos: um estudo colaborativo entre Brasil e Portugal. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 4, n. 2, p. 267-276, 2003.

TRILLO, Felipe. Re-conociendo los problemas educativos en la universidad: competencias docentes y evaluación auténtica: fala el protagonista. **Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria**, v. 1, n. 3, dic. 2005.

TRILLO, Felipe. As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária. In: TRILLO, Felipe (Coord.). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O conceito de vivência (*Erlebnis*) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 141-155, jun. 2013.

WALDOW, Vera Regina; BORGES, Rosália Figueiró. Cuidar e humanizar: relações e significados. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 24, n. 3, p. 414-418, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Andrea Penteadó

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP). Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Escuela de Psicopedagogia Clínica de Madrid, Espanha. Licenciatura em Educação Artística e Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina (SP). Professora Adjunta da UFRJ.

E-mail: andrea.penteadó@terra.com.br

Cleudinete Ferreira dos Santos Souza

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduada em Pedagogia (UEFS). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Pedagogia Universitária (NEPPU/UEFS).

E-mail: kleudinete@hotmail.com

Isis Helena de Araújo Vergne

Mestranda em Bioenergia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Especialista em Hematologia Clínica pela Universidade de Guarulhos. Graduada em Biomedicina pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora Titular em Hematologia Clínica da FTC. Coordenadora de Laboratório de Análises Clínicas e Supervisora de Estágio Curricular do Curso de Biomedicina da FTC. Coordenadora da Pós-graduação em Saúde e Estética da FTC.

E-mail: ihvergne@gmail.com

Juliana Santana Moura

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-graduação em Educação e Pluralidade Sociocultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduada em Pedagogia (UEFS). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus V, Santo Antônio de Jesus.

E-mail: moura.sj@gmail.com

Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso

Doutoranda do Programa Ciências da Educação da Universidade Internacional Três Fronteras (UNINTER, Paraguai). Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latinoamericano para La Educación Especial (CELAEE, Cuba). Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Eficaz (SC) e em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Letras Vernáculas com Inglês pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Professora Assistente da UNEB, Campus XI, Serrinha.

Email: jcardoso@uneb.br

Luciene Lessa Andrade

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Gestão Ambiental pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL). Especialista em Gestão de Instituições de Ensino Superior e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologias e Ciências (FTC). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora do curso de Biomedicina da FTC. Líder do Grupo de Pesquisa - Humanização e Afetividade em Saúde (FTC).

Email: lucienelessa@uol.com.br

Maria Camino Ramón-Llorens

Doutora em Ciências Econômicas e Empresariais. Graduada em Administração e Direção de Empresas. Professora da Universidad Politécnica de Cartagena, Espanha, Departamento de Economía Financiera e Contabilidad. Desenvolve pesquisas relacionadas à Capital de risco e Governança corporativa na empresa familiar. Ministra disciplina de finanças no primeiro e terceiro semestres do curso de Administração e Direção de Empresas, assim como no Mestrado em Business Administration (MBA) da Universidad Politécnica de Cartagena.

E-mail: camino.ramon@upct.es

Maria Carmen Lozano Gutiérrez

Doutora em Ciências Econômicas e Empresariais. Professora Titular do Departamento de Economía Financiera e Contabilidad da Universidad Politécnica de Cartagena, Espanha. Desenvolve pesquisas relacionadas à Inteligência Artificial aplicada à economia e negócios.

E-mail: carmen.lozano@upct.es

Marinalva Lopes Ribeiro

Pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke (Canadá). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Plena e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU/UEFS).

E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com

Nandyara Souza Santos

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Gestão Educacional e Planejamento pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Pedagogia (UESB). Professora Auxiliar da UESB, campus Jequié. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Jequié (BA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU/UEFS).

E-mail: nandyarass@gmail.com

Neila Cristina Baldi

Doutoranda e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi. Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Auxiliar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Jequié.

E-mail: neilabaldi@gmail.com

Patrícia Ribeiro de Andrade

Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus V, Santo Antônio de Jesus.

E-mail: patricia_campus5@yahoo.com.br

Rosalina Guedes Donato Santos

Doutora e Mestre pelo Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (ICS/UFBA). Graduada em Biomedicina pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP). Professora Adjunta III da Faculdade de Ciência e Tecnologia (FTC). Professora

da Universidade Salvador (UNIFACS) e da Faculdade Regional da Bahia (UNIRB, Salvador).

E-mail: rosaguedes2000@yahoo.com.br

Wilson Cardoso Junior

Doutorando e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Graduado em Educação Artística/História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Assistente da UFRJ.

E-mail: wilcardosojr@gmail.com

Formato: 150 mm x 210 mm
Fonte: Minion Pro
Papel miolo: Pólen Soft 80 g/m²
Papel capa: Cartão Supremo 300 g/m²
Impressão: novembro/2016

O livro **EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA UNIVERSIDADE: desafio para a formação de profissionais éticos e autônomos**, Volume 5 da Série Práxis e Docência Universitária, reúne textos inéditos, de autores de origem nacional e internacional, sobre práticas pedagógicas inovadoras na universidade que, portanto, investem no protagonismo discente, na aprendizagem construtiva e significativa dos estudantes. Apesar da diversidade dos campos profissionais nos quais estas práticas foram desenvolvidas, Pedagogia, Letras, Pedagogia, Artes Plásticas, Dança, Administração, Biomedicina, existe uma forte ligação entre elas, qual seja a adoção da experiência educativa como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem. Assim, essas práticas não foram concebidas para, apenas, ampliar o grau de conhecimento dos estudantes, mas sim para afetá-los, despertar-lhes sentimentos e possibilitar seu compartilhamento, provocá-los a pensar, a se questionar, a rever suas crenças, representações, atitudes e valores e, dessa forma, contribuir para a formação de profissionais verdadeiramente autônomos e éticos. São experiências inspiradoras para os docentes universitários de qualquer área, que em tempos de crise (da ciência positivista, de valores éticos e morais, das práticas profissionais etc.) acreditam que a universidade deve assumir um papel, para além da produção e transmissão de conhecimentos, de formação de pessoas, cidadãos e profissionais competentes técnica, estética, ética e politicamente.



<http://eduneb.uneb.br>

