

Sandra Regina Soares

Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke-Qc-Canadá. Pós-Doutora em Pedagogia Universitária pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Coordenadora do grupo de pesquisa inscrito no CNPQ Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP). ssoares@uneb.br

Dayse Lago de Miranda

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação (DEDC-UNEB). Professora do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias do Campus XVI - Irecê e Gerente de Gestão de Currículo Acadêmico da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). dmiranda@uneb.br



Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD



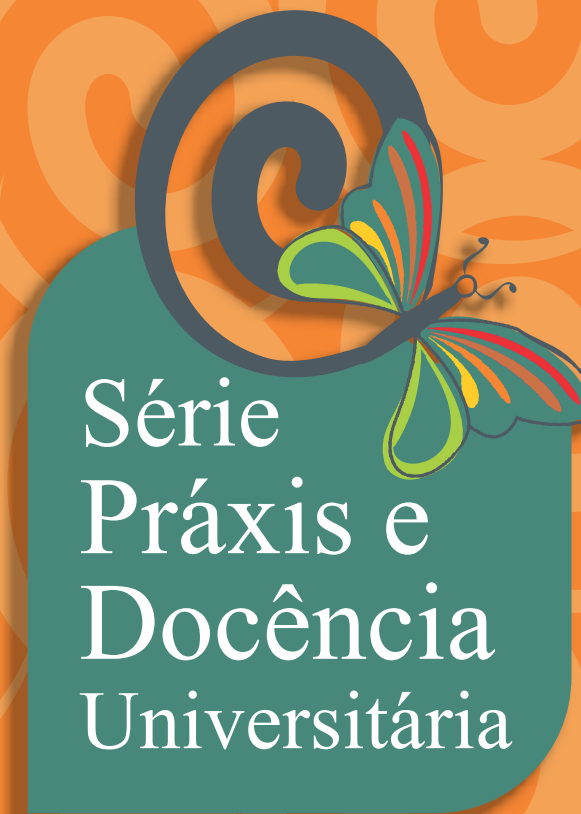
ISBN 978-85-7887-130-7



9 788578 871307

Ensino e Aprendizagem: Análise de Práticas
Série Práxis e Docência Universitária - Volume I

EdUnB



Série
Práxis e
Docência
Universitária

Volume I

Ensino e Aprendizagem:
Análise de Práticas

EdUnB

A **Série Práxis e Docência Universitária**, fruto da parceria entre a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade do Estado da Bahia e do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), inscrito no CNPQ e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade dessa universidade, que tem como objetivo contribuir para a compreensão sobre a complexidade dessa docência, traz no Volume I um conjunto de narrativas de experiências educativas inovadoras no ensino superior. Os textos apresentados revelam a disposição de seus autores de assumir o risco de experimentar possibilidades diversas de melhorar a qualidade do ensino superior. Dessa forma, investem no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, estimulam que outros professores assumam a investigação de suas práticas e contribuem para a tessitura de redes de trocas e de ações colaborativas entre docentes desse nível de ensino.

Série Práxis e Docência Universitária

Volume I

**Ensino e Aprendizagem:
Análise de Práticas**



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Lourivaldo Valentim da Silva
Reitor

Maria Nadja Nunes Bittencourt
Diretora da Editora

Conselho Editorial

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

Suplentes

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

Comitê Científico

Dayse Lago de Miranda
Ilma Soares
Mônica Torres
Sandra Regina Soares
Valquíria C. M. Borba

Pareceristas *ad hoc*

Elisa Prestes Massena
Nilma Crusoé
Maria Roseli Gomes de Sá
Maria Isabel da Cunha
Marinalva Lopes Ribeiro
Bernadete da Silva Porto
Washington Carlos Oliveira
Zoraya Oliveira Marques

**Sandra Regina Soares
Valquíria C. M. Borba
(Organizadoras)**

**Série Práxis e Docência Universitária
Volume I**

**Ensino e Aprendizagem:
Análise de Práticas**

EDUNEB
Salvador
2012

© 2012 EDUNEB

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 2012

Ficha Técnica

Maria Nadja Nunes Bittencourt
Diretora

Ricardo Baroud
Coordenação Editorial e Normalização

Sidney Santos Silva
Editoração e capa

Nadja Nunes
Revisão Linguística

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB

Ensino e aprendizagem: análise de práticas / Organizado por Sandra Regina Soares; Valquíria C. M. Borba . - Salvador: EDUNEB, 2012. 318p. - (Série Práxis e docência universitária; v. 1)

ISBN: 978-85-7887-130-7.

Inclui referências.

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Professores - Formação. 4. Prática de ensino. I. Borba, Valquíria C. M.

CDD: 371



Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 - Salvador - BA
www.eduneb.uneb.br
editora@listas.uneb.br
Tel. +55 71 3117-5342

Sumário

Apresentação da Série	7
Apresentação	15
O lugar da experiência na formação de professores Flávia Vieira	25
Saberes docentes e inovação no curso de pedagogia: o lugar da tríade didática, estágio curricular e TCC Ana Cristina Castro do Lago, Maria do Socorro da Costa e Almeida e Lucineide Oliveira Machado	77
Estágio supervisionado e pesquisa: articulação necessária na formação de pedagogos Mônica Moreira de Oliveira Torres	103
Por outros lugares epistêmicos: descolonizando saberes Hildalia Fernandes Cunha Cordeiro, Jackeline Amor Divino e Magnaldo Oliveira dos Santos	129
Liberdade para aprender: as estratégias múltiplas e participativas de ensino nos cursos bacharelados interdisciplinares da UFBA Denise Lemos, Aline Matheus, Brian Macedo e Fernanda Vidal	165

Genética se aprende brincando: o uso do lúdico na formação docente e as oportunidades para aprendizagem significativa 195

Juliana Côrtes de Freitas, Juliana Muniz dos Santos, Sandra Oliveira Santos e Fernanda Oliveira Santos

Formação docente e processo de ensino-aprendizagem em educação física: o PIBID como possibilidade de articulação teoria-prática 233

Martha Benevides da Costa

Avaliação do processo de ensino e aprendizagem: relato de uma vivência em um curso de educação física 271

Angelo Maurício de Amorim

Sobre os Organizadores e Autores 311

Apresentação da Série

A **Série Práxis e Docência Universitária** tem como objetivo contribuir para o aprofundamento da compreensão sobre a complexidade da docência na educação superior e sobre a necessidade de formação específica para seu exercício. Pretende investir nessa direção mediante a divulgação de relatos reflexivos e fundamentados de práticas educativas inovadoras, consideradas como aquelas que rompem com o estilo tradicional de ensinar e aprender centrado em uma didática da transmissão de um conhecimento fechado, que reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento. As práticas educativas inovadoras na sala de aula da universidade expressam uma reorganização dialética da relação entre teoria e prática e envolvem uma gestão participativa e estimuladora do protagonismo dos estudantes, concorrendo, assim, para formar cidadãos e profissionais críticos, reflexivos, autônomos, colaborativos, comprometidos com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade.

O conceito de inovação, nessa perspectiva, não está associado ao de descoberta ou ao de invenção de um produto inédito, e, sim, ao de transformação de uma determinada situação, neste caso, os processos de ensino e de aprendizagem na universidade a partir de sua compreensão crítica, do diálogo e do engajamento dos atores nela envolvidos. Assim, práticas educativas inovadoras, por mais interessantes que sejam, não podem ser implementadas por meio de posturas tradicionais, impositivas e unilaterais. A coerência entre o conteúdo da prática inovadora proposta

e a forma democrática e construtiva, que se adota para implementá-la, é fundamental. Sua realização só é possível se os estudantes entenderem seus propósitos e se o professor apreender e souber trabalhar as circunstâncias e as expectativas que estão em jogo, sem o que, práticas aparentemente dinamizadoras não produzem um autêntico processo de apropriação do conhecimento e de desenvolvimento da capacidade de ‘aprender a aprender’ e de ‘aprender a ser’ sendo. Estudos diversos (CASTANHO¹, 2000; CUNHA², 2005; MORAIS³, 2000; VEIGA et al.⁴, 2000) apontam como características de práticas educativas inovadoras na universidade, dentre outras: a introdução na aula da complexidade do real; o estímulo e a valorização da curiosidade, do questionamento exigente e da incerteza; o incentivo à criatividade; o exercício do espírito crítico e investigativo dos estudantes; a ênfase no trabalho dos conhecimentos de forma interdisciplinar, estabelecendo pontos de conexão entre eles e atribuindo significados próprios relacionados aos problemas da prática que se propõem enfrentar; a assunção da pesquisa como importante espaço de mediação entre o ensinar e o aprender; a adoção da extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade; a participação ativa dos estudantes na reelaboração do conhecimento e a resignificação de atitudes e valores; a reflexão acerca das contradições e tensões presentes no desenvolvimento do trabalho coletivo de aprendizagem; a relação horizontal entre professor

1 CASTANHO, Maria Eugenia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. 248 p.

2 CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

3 MORAIS, J. F. Regis de. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. 248 p.

4 VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. 248 p.

e estudantes, tendo em conta a singularidade de cada um; a formulação de objetivos claros e negociados, com vistas à transformação, e que permitem uma avaliação consistente do processo.

Inovar as práticas na universidade não é uma tarefa fácil considerando a cultura secularmente instituída na universidade do professor como portavoz de um saber dogmatizado, capaz de transmitir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes decorrentes de *expertise* profissional ou de pesquisas. Pressupõe diversas rupturas paradigmáticas:

- Com a herança de elementos significativos do modelo napoleônico de universidade voltado para a formação profissional, que separa teoria e prática, numa lógica de hierarquização que privilegia a teoria, que separa as denominadas disciplinas básicas das disciplinas profissionalizantes;
- Com a concepção de ciência moderna positivista predominante na universidade, que defende a neutralidade do cientista expressa na distinção entre sujeito e objeto, se apoia na “racionalidade técnica” e nega o conhecimento do senso comum, características que, na prática educativa, se traduzem no distanciamento professor-estudante, na ênfase aos conteúdos “objetivos” e na resistência a engajar os sujeitos concretos e a refletir sobre as questões subjetivas envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, definindo fronteiras/especialidades/campos e encerrando a realidade. Essa concepção tem como pressupostos as ideias de ordem e estabilidade do mundo, que se expressam nas práticas educativas no temor ao “caos” e à perda da autoridade do professor, que podem advir de uma ampla participação dos estudantes;

- Com a concepção de ensino tradicional, para a qual ensinar resume-se a dar/proferir aulas sem atribuir importância ao processo de aquisição do conhecimento e às estruturas epistemológicas e de poder que sustentam cada ramo da ciência. Nessa abordagem, comunica-se o conhecimento descontextualizado da sua história de produção. Privilegia-se a memória, a reprodução da resposta única e a erudição como sinônimos de aprendizagem. As disciplinas são concebidas como territórios privados e impenetráveis. O professor é percebido como a principal e, *quiza*, a única fonte de informação/conhecimento e jamais assume o não saber. A relação professor-aluno é hierarquizada e distante como forma de assegurar o controle da turma. A pesquisa é percebida como atividade restrita aos especialistas e “o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.” (CUNHA, 2005, p. 12).

A inovação nas práticas docentes, portanto, implica mexer com os cânones da universidade. É preciso disposição e coragem para rever suas próprias crenças e pressupostos, é necessária ousadia para experimentar o novo e analisá-lo criticamente em um processo permanente de investigação-ação-(auto)formação.

Esta série aposta na investigação sobre a própria prática educativa como caminho privilegiado de desenvolvimento profissional docente. A investigação possibilita ao professor construir e reconstruir sua atuação profissional autônoma – não autossuficiente e isolacionista –, aquela que traduz sua compreensão da situação e suas possibilidades de defender e de transformar convicções e práticas profissionais, desenvolvendo novas formas de perceber a docência.

Tal concepção justifica a escolha do nome desta série e revela a compreensão das suas organizadoras de que existe uma relação intrínseca entre **Docência** e **Práxis**. A **Docência** inovadora se nutre da **Práxis**, entendida como o fazer no qual o sujeito é autor fundamental do desenvolvimento de sua própria autonomia, num processo em que a teoria e a própria prática são integradas dialeticamente na tessitura da ação educacional. A **Práxis** no contexto da educação é uma forma especial de exercer e viver a **Docência** na universidade que se interessa por desvelar os pressupostos, crenças e representações de fenômenos interligados ao seu exercício como: conhecimento, ciência, poder, ensino, aprendizagem, que naturalmente orientam suas práticas e relações.

A esse respeito, é provocativa a afirmação de Rasco⁵ (2000, p. 41) de que

[...] estivemos muito preocupados com o que sucede fora da universidade, dando pouca atenção a nosso próprio trabalho. Deveríamos, pois desenvolver inovações sobre nossa docência, preocupar-nos por sua qualidade e por seu valor educativo. A autonomia e a independência de que ainda gozamos nas universidades permitem exercer o discurso crítico. A crítica racional aos discursos conservadores e mercantilistas, às reformas que pretendem cercear a criatividade nas escolas e justificar os privilégios e a injustiça, é uma tarefa ainda por realizar.

Esta série é fruto da parceria entre a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade do Estado da Bahia (PROGRAD) e do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores

5 RASCO, José Félix Angulo. Inovação, universidade e sociedade. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Org.). **O que há de novo na educação superior**. Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

(DUFOP), inscrito no CNPQ e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade dessa universidade. Em seus diversos volumes, está destinada à divulgação de produções de seus docentes e de outras instituições do ensino superior, desde que estejam sintonizadas com a essência e os propósitos da série. Assim, as páginas dos livros/volumes, que anualmente, virão à luz do dia, estarão abertas para serem escritas e inscritas por docentes da educação superior do Brasil e do mundo e de todas as áreas de conhecimento que se inquietam, investigam, experimentam novas formas de desempenhar a docência e buscam fundamentar e sistematizar suas práticas educativas.

Os textos aprovados revelam o esforço de desenvolvimento pessoal e profissional de seus autores e contribuem para estimular que outros docentes venham a ser investigadores das suas práticas e autores da série, tecendo redes de trocas e de ações colaborativas com vistas ao desenvolvimento profissional também dos leitores de cada volume da série.

Entendida como espaço privilegiado de troca de experiências, de questionamentos e reflexões, a série também tem um papel fundamental na sistematização dos saberes e práticas constituintes da profissionalidade docente em permanente construção, e, conseqüentemente, contribuirá de forma efetiva para a ampliação do conhecimento no campo da Pedagogia Universitária.

Conforme a enciclopédia homônima (RIES/INEP, 2004), a Pedagogia Universitária é um campo polissêmico de produção e de aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior, assentada em referentes epistemológicos e culturais diversificados. Enquanto campo de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior, ela se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional, e se configura, portanto, como um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige

um conteúdo científico, tecnológico e artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.

Embora a profissionalidade do docente do ensino superior em geral inclua saberes e atitudes fundantes, cada área de formação profissional tem especificidades que precisam ser investigadas, aprofundadas, desenvolvidas com vistas à produção de conhecimentos e ao delineamento de formas próprias de ensinar e facilitar aprendizagens. Isso implica a não existência de uma única pedagogia universitária e, sim, várias, embora todas se situem em um mesmo campo científico, o campo da pedagogia universitária.

Cabe acrescentar que sua legitimação pressupõe a superação da ideia historicamente aceita de que bons profissionais nas suas respectivas áreas de atuação ou, da ideia que vem se consolidando nas últimas décadas, de que bons pesquisadores necessariamente são bons professores universitários. Assim, é imperativo o aprofundamento da concepção de docência como uma atividade complexa, cuja essência é a relação entre ensino e aprendizagem na formação de profissionais que requer múltiplas condições e saberes para seu exercício.

Acreditamos que esta série contribuirá significativamente para a constituição de uma cultura de valorização da docência e para a elevação da qualidade do ensino na universidade.

Sandra R. Soares e Dayse Lago de Miranda

Organizadoras da Série Práxis
e Docência Universitária



Apresentação

A **Série Práxis e Docência Universitária**, neste primeiro volume – Ensino e Aprendizagem: análise de práticas –, traz um conjunto de narrativas de experiências educativas inovadoras de professores do ensino superior. Estes trabalhos se configuram como duplamente instituintes, primeiro porque ousaram assumir os riscos de experimentar possibilidades diversas de investir na formação de profissionais no ensino superior. Em segundo lugar, porque seus autores expõem, de forma generosa, suas práticas e a si mesmos rompendo com a solidão pedagógica que historicamente tem caracterizado a docência universitária.

A palavra tem força instituinte, como afirma Nóvoa⁶ (2006, p. 10):

[...] o esforço de narrar o trabalho pedagógico e de narrar-se como professor definem uma nova identidade profissional. O princípio da abertura e do diálogo, em particular a abertura social e do diálogo interpares, é essencial à renovação de um mister que junta o *ethos* individual e o *ethos* colectivo, o *eu* pessoal e o *eu* profissional.

As narrativas críticas, reflexivas e fundamentadas, reunidas neste primeiro volume, evidenciam que o ensino universitário exige profunda atenção se efetivamente almejamos suscitar nos estudantes

⁶ NÓVOA, Antonio. Nota de apresentação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

aprendizagens transformadoras de si e do contexto social e profissional. Nessa perspectiva, “[...] parte da responsabilidade da educação superior numa época de supercomplexidade é a de criar perturbação nas mentes e no ser dos alunos. Ambas as perturbações, cognitiva e experimental, são necessárias.” (BARNETT⁷, 2005, p. 177). A transmissão de certezas, de verdades inquestionáveis precisa dar lugar à reflexão acerca das múltiplas visões e compreensões sobre os fenômenos em estudo, possibilitando aos estudantes construir seus próprios caminhos de forma consistente, ética, sensível e comprometida. Assim, “A educação superior tem agora a responsabilidade de auxiliar seus alunos a envolverem-se na formação das suas ‘biografias reflexivas’” mediante o engajamento intencional e crítico na sua trajetória formativa (BARNETT, 2005, p. 180).

Apostar nesta direção não implica, conforme Vieira⁸ (2009, p. 19),

[...] padronizar as formas de ensinar, ou adoptar acriticamente metodologias supostamente inovadoras, mas sim encontrar orientações válidas do ponto de vista ético e conceitual, que confirmem às práticas uma direção potencialmente transformadora e permitam avaliar criticamente essas práticas.

Pressupõe, em contrapartida, como fizeram os autores do primeiro volume da **Série Práxis e Docência Universitária**, enveredar em um processo de reflexão sobre as próprias práticas, desvelando seus

7 BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi, 2005.

8 VIEIRA, Flávia et al. Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In: _____ (Org.) **Transformar a pedagogia na universidade: narrativas da prática**. Portugal: De Facto Editores, 2009.

pressupostos, enfrentando dilemas e obstáculos que muitas vezes justificam acomodação e desesperança, assumindo o risco, o caos, a incerteza como forma de manter a imprescindível capacidade de sonhar e promover mudança em um processo colaborativo.

No primeiro capítulo, O LUGAR DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Flávia Vieira, partindo da sua prática na condição de formadora de professores no contexto da pós-graduação, na Universidade do Minho em Portugal, e pressupondo que a formação deverá assumir uma orientação emancipatória e transformadora, discute o lugar da experiência no desenvolvimento profissional, tendo por referência uma abordagem em que os professores-formandos, numa lógica de (auto) questionamento e reconfiguração de teorias e práticas pessoais, exploram o espaço entre o real e o ideal, interrogando e reconstruindo o sentido da experiência educativa, pois, como o texto mostra, numa pedagogia da experiência, formadores e formandos movem-se no campo da possibilidade, lutando contra o que os asfixia e abrindo janelas para novos modos de viver a educação. A discussão proposta parte de questões como: o que significa falar de experiência em educação e na formação de professores? A que se diz não e que perguntas colocam-se na procura de novos caminhos? Como abrir a janela do sótão que aprisiona e que paisagens são possíveis vislumbrar? Que incertezas se colocam quando se abre essa janela? O espaço em que essas questões surgem é aquele em a busca é sempre de questionamento e transformação, simultaneamente promissor e indeterminado. O capítulo inicia evidenciando a importância da experiência educativa por referência a uma educação que se quer mais democrática. Após centra-se em uma abordagem que se caracteriza por uma 'pedagogia da experiência' na formação de professores, partindo da reflexão sobre as suas implicações em vários níveis: os processos formativos desenvolvidos; as formas de envolvimento dos professores nesses processos; o papel do formador;

as mudanças e as limitações observadas; e a relação entre experiência e linguagem.

No segundo capítulo, SABERES DOCENTES E INOVAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: O LUGAR DA TRIÁDE DIDÁTICA, ESTÁGIO CURRICULAR E TCC, Ana Cristina Castro do Lago, Maria do Socorro da Costa e Almeida e Lucineide Oliveira Machado apresentam uma experiência de ensino universitário apoiada nos subsídios da interdisciplinaridade, reunindo ações, estratégias e etapas da integração de componentes curriculares distintos na formação de professores, abordando o percurso científico de construção de práticas inovadoras a partir da articulação de atividades das áreas de Didática, Estágio Supervisionado Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso, na Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, historiando e relacionando dimensões, características, impasses e componentes de uma iniciativa acadêmica que promove a integração curricular dessas áreas do conhecimento por meio do trabalho da Comissão Interdisciplinar de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso, enquanto agregadora dessas atividades. As autoras apresentam o papel da relação ensino, pesquisa e extensão como elemento essencial das atividades desenvolvidas, considerando a riqueza da unidade teoria/prática, em especial na relação Didática e Estágio Supervisionado, de forma a contribuir com a difusão da concepção da integração possível entre Universidade e a realidade da Educação Básica, concebidas como lócus de pesquisa e de construção da *práxis*. Discutem essa iniciativa a partir da percepção de três agentes – a professora de Didática, a professora de Estágio e uma universitária que viveu como discente a experiência da integração, analisando o caráter dialético e transformador proporcionado por esta experiência, assim como, seus impasses e desafios.

No terceiro capítulo, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PESQUISA: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS,

Mônica Moreira de Oliveira Torres, a partir de reflexões e inquietações acerca do trabalho desenvolvido na disciplina Estágio Supervisionado I e II do Campus XI Serrinha - UNEB, revendo a concepção de formação e estágio, que prevê a teoria no início e a prática no final do currículo, discute a construção de experiências formativas com os estudantes de Pedagogia durante a vivência na disciplina Estágio Supervisionado I e II articulado com a pesquisa, de forma a subsidiar a Prática de Ensino na escola e a construção da identidade do futuro professor. A realização do estudo se deu num contexto anterior à reformulação curricular dos cursos de Licenciatura da UNEB ocorrida em 2004. O trabalho desenvolvido neste artigo teve como objetivo construir experiências formativas com os estudantes de pedagogia durante a vivência nos componentes Estágio I e II, articuladas com a pesquisa, de forma a subsidiar a prática pedagógica no estágio realizado na Educação Básica e a construção da(s) identidade(s) do(s) futuro(s) professor(es). A autora inicia o seu projeto com o resgate das vivências escolares, tendo como ponto de partida a “pesquisa do eu” com a reflexão sobre história de vida escolar dos estagiários. Após apresenta a “pesquisa do outro”, que se caracteriza pela observação e investigação do cotidiano escolar através da observação aberta. O momento denominado a “pesquisa do nós”, conforme Torres, se inicia após a análise reflexiva das informações observadas na escola campo de estágio, culminando com a elaboração e a realização de um projeto de estágio e, por fim, ante-projeto de pesquisa. No Estágio II, amplia-se o espaço de atuação docente, convergindo para uma formação do Pedagogo baseada na pesquisa da própria prática e da reflexão sobre ela, Os componentes curriculares e a realização do estágio foram avaliados ao longo do processo, através da monografia e do Seminário de Avaliação onde se constatou os avanços do estágio com pesquisa como meio de aproximação com as escolas da Educação Básica e sua consequente importância para a formação profissional de professores. Ainda decorrente

da avaliação identificou-se a necessidade de reformular o currículo do curso de Pedagogia, o que foi encaminhado posteriormente pelo colegiado do curso.

No quarto capítulo, POR OUTROS LUGARES EPISTÊMICOS: DESCOLONIZANDO SABERES, Hildalia Oliveira, Magnaldo Oliveira dos Santos e Jackeline Pinto Amor Divino apresentam uma experiência que trata da efetivação da proposta de (re)educação das relações étnico-raciais. Tal experiência pautou-se na (auto)formação e investiu na metodologia da (auto)biografia para que os participantes, estudantes de pedagogia, pudessem atribuir sentido e significado ao vivido, apostando na perspectiva da identidade e do pertencimento étnico-racial, no entendimento do que a história de vida de cada educando guardava de relação com as temáticas trabalhadas, objetivando a concretização de uma educação antirracista que promovesse a criticidade e o empoderamento, estimulando relações mais sadias no contexto escolar.

No quinto capítulo, LIBERDADE PARA APRENDER: AS ESTRATÉGIAS MÚLTIPLAS PARTICIPATIVAS DE ENSINO NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UFBA, Denise Lemos, Aline Matheus, Brian Macedo e Fernanda Vidal apresentam uma experiência pedagógica baseada em estratégias múltiplas participativas, em que os alunos dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia tiveram a possibilidade de pensar, de revelar sentimentos e de atuar sobre a realidade social, contribuindo para o debate e a construção de um novo conhecimento. O modelo pedagógico foi concebido em três momentos: aula dialogada permeada de recursos audiovisuais e simbólicos, escolhidos com o objetivo de motivar para a escuta e troca de conhecimento; grupo de reflexão - formado por um círculo fechado em que professor, monitores e alunos se encontram numa posição simétrica que facilita a participação democrática, a emergência das individualidades e dos conteúdos subjetivos

estritamente vinculados ao processo de aprendizagem, facilitando o tratamento dos obstáculos epistemológicos e epistemofílicos; trabalho em subgrupo para construção do “Projeto de Exploração da Realidade Social”. Os resultados preliminares do projeto descrito neste capítulo mostraram que não só os conteúdos como também a metodologia são percebidos pelos alunos como relevantes para o entendimento das transformações do mundo contemporâneo e contributivos para o crescimento em termos da capacidade de aprender com o outro, adquirir uma perspectiva crítica da realidade e desenvolver-se como estudante e como sujeito do seu projeto de vida.

No sexto capítulo, GENÉTICA SE APRENDE BRINCANDO: O USO DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DOCENTE E AS OPORTUNIDADES PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, Juliana Côrtes de Freitas, Juliana Muniz dos Santos, Sandra Oliveira Santos e Fernanda Oliveira Santos apresentam um estudo para o ensino de Biologia, que segundo as autoras, deve ser facilitado por momentos educativos que contribuam para uma consciência crítica e criativa. Com este fim, Freitas desenvolveram estratégias lúdicas para o ensino de Genética, tendo por objetivo proporcionar entre os licenciandos do curso em Ciências Biológicas da UNEB - Campus VII uma formação motivadora a partir da construção de elementos lúdicos tais como a produção de jogos pedagógicos e de brincadeiras a partir dos conteúdos mais solicitados pelos alunos do ensino médio. Esses jogos, posteriormente, foram aplicados entre os alunos da rede pública do Município de Senhor do Bonfim-BA. Caracterizando-se enquanto um artigo que explicita minuciosamente as etapas que compôs a experiência, esse artigo extrapola o ensino fechado nos muros da universidade e possibilita aos licenciandos o contato efetivo com os sujeitos que estudam na educação básica, lócus de sua futura atuação profissional.

No sétimo capítulo, **FORMAÇÃO DOCENTE E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O PIBID COMO POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA**, Martha Benevides da Costa trata das experiências desenvolvidas no PIBID/2009/UNEB⁹ na Licenciatura em Educação Física do Departamento de Educação (DEDC), em parceria com uma escola pública estadual da cidade de Alagoinhas. Traz como sujeitos bolsistas de iniciação à docência (estudantes de graduação), dois bolsistas de supervisão (professoras da Rede Estadual de Educação da Bahia), um coordenador de área (coordenadora do subprojeto de EF), um coordenador institucional (coordenadora do PIBID/UNEB). Nesse capítulo, são descritas as ações desenvolvidas e apresentado o percurso metodológico utilizado no referido programa, que tem como princípio educativo o diálogo acadêmico entre a experiência universitária e os docentes da educação básica a fim de analisar e transformar a realidade na qual as práticas são descontextualizadas na área de Educação Física. As práticas desenvolvidas foram percebidas como uma experiência que possibilita ao estudante o contato imediato com a realidade da EF, com a intenção de compreender o contexto macroestrutural e microestrutural, que levam a uma determinada prática pedagógica no campo da EF, e de repensar o trabalho pedagógico dessa área tanto no eixo do par dialético objetivos/avaliação quanto no que se refere aos conteúdos/trato pedagógico com o conhecimento.

Finalizando este primeiro volume da **Série Práxis e Docência Universitária**, no oitavo capítulo, **AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM: RELATO DE UMA VIVÊNCIA EM UM CURSO**

⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tal Programa está vinculado à Secretaria de Educação Básica do MEC e é implementado pela CAPES. Objetiva, amplamente, aproximar os futuros professores da realidade escolar e contribuir para a melhoria da qualidade da escola pública.

DE EDUCAÇÃO FÍSICA, Angelo Maurício de Amorim discute a temática da avaliação, a partir de uma experiência desenvolvida em uma disciplina chamada de técnico-esportiva, com duas turmas do primeiro semestre num curso de formação inicial em Educação Física. O relato apresenta o processo histórico de constituição das disciplinas técnico-esportivas na formação em Educação Física e descreve uma possibilidade avaliativa dessas mesmas disciplinas no âmbito da docência universitária. As discussões partem de dois grandes temas: a formação em Educação Física e a Docência universitária, tendo em vista focalizar as disciplinas técnico-esportivas e a avaliação, sustentadas nos autores: Zabalza (2004), Masetto (2003), Anastasiou e Pimenta (2008), Luckesi (2002), Sant’anna (2000), Kunz (2007) e Freire (2007). A partir dessa experiência, o texto mostra que, no exercício da docência universitária, o processo de atuação profissional possibilita uma maior compreensão dos determinantes e alicerces que sustentam e orientam a ação pedagógica no ensino e avalia os retornos satisfatórios dos discentes envolvidos como uma possibilidade profícua de avaliação das disciplinas técnico-esportivas na docência universitária, ainda que se considere seu aprimoramento em alguns aspectos.

A qualidade dos trabalhos que compõem esta edição, oriundos de contextos nacionais e institucionais (público e privado) diferentes, confere à obra uma destacada importância tornando-a uma fonte de consulta indispensável para todos os professores do ensino superior interessados em investir no seu desenvolvimento profissional docente.

As organizadoras agradecem aos autores pela valiosa colaboração.

Sandra Regina Soares e Valquíria C. M. Borba

Organizadoras do Volume I



O lugar da experiência na formação de professores

Flávia Vieira

O mote

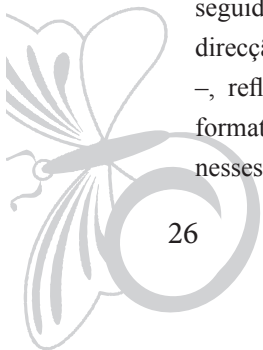
Hacer sonar la palabra “experiencia” en educación tiene que ver, entonces, con un no y con una pregunta. Con un no a eso que se nos da como necesario y como obligatorio, y que ya no soportamos. Y con una pregunta que se refiere a lo otro, que encamina y señala hacia lo otro (hacia otros modos del pensamiento, y del lenguaje, y de la sensibilidad, y de la acción, y de la voluntad) pero, eso sí, sin determinarlo. Sólo porque aún queremos seguir vivos, seguir. Y porque aún intuimos, o creemos intuir, un afuera. Un afuera de ese sótano que nos encierra, pero del que sabemos que no será nunca lo que creemos que podría ser. Hay que abrir la ventana. Pero sabiendo que lo que se ve cuando la ventana se abre nunca es lo que habíamos pensado, o soñado, nunca es del orden de lo previsto. Por eso la pregunta por el “de qué otro modo” no puede ser otra cosa que una apertura. Hacia lo que no sabemos. Hacia lo que no depende de nuestro saber ni de nuestro poder ni de nuestra voluntad. Hacia lo que solo puede indeterminarse como un quién sabe, como un quizás. (LARROSA BONDÍA, 2010, p. 88).

Tomando como mote a citação de Larrosa Bondía acima apresentada, e com base na minha experiência enquanto formadora de professores num curso de mestrado, procurarei equacionar respostas para questões como: O que significa falar de experiência em educação e na formação de professores? A que dizemos não e que perguntas colocamos na procura de novos caminhos? Como abrir a janela do sótão que nos aprisiona e que paisagens poderemos vislumbrar? Que incertezas se colocam quando abrimos essa janela?

Da posição em que escrevo, as respostas que equaciono estão fortemente enraizadas nas minhas convicções sobre a formação de professores e a educação escolar, e também ancoradas nas práticas que tenho vindo a explorar com os professores-formandos, parceiros e cúmplices da minha história profissional. São, portanto, respostas que se inscrevem numa biografia partilhada e que resultam da teorização da experiência. Não são respostas definitivas mas antes hipóteses plausíveis, cabendo ao leitor ajuizar do seu valor em função da ressonância que possam encontrar em si.

Como sublinha Larrosa Bondía no mesmo texto, deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca, tutelando a nossa voz e a nossa escrita, significa que nos coloquemos no caminho ou espaço que ela nos abre: um espaço de questionamento e transformação, simultaneamente promissor e indeterminado. É nesse espaço que me procuro colocar, esperando que as minhas palavras façam justiça à minha intenção.

Começarei por evidenciar a importância da experiência educativa por referência a uma educação que se quer mais democrática, para em seguida me centrar na abordagem que tenho vindo a desenvolver nessa direcção – uma pedagogia da experiência na formação de professores –, reflectindo sobre as suas implicações a vários níveis: os processos formativos desenvolvidos; as formas de envolvimento dos professores nesses processos; o papel do formador; as mudanças e as limitações



observadas; e, finalmente, a relação entre experiência e linguagem. Termino com alguns apontamentos sobre a viagem da pedagogia como uma experiência de navegação (im)precisa, uma prática-em-movimento que por vezes se desenha em contra-corrente face a culturas dominantes, e na qual buscamos um rumo para a nossa acção educativa.

Fazer soar a palavra “experiência”

Colocar a experiência educativa no cerne dos processos de (trans) formação profissional implica buscar os seus sentidos e semsentidos, e também pensar, agir, falar e escrever a partir de si (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010), num movimento de exploração do espaço entre o real e o ideal. Diria que é exactamente nesse espaço re(ide)alista da possibilidade (JIMÉNEZ RAYA et al., 2007), sempre transitório e inacabado, onde os professores convivem com a incerteza e lutam contra as irracionalidades do processo educativo, que a pedagogia (escolar e da formação) pode constituir uma tarefa moral e politicamente comprometida com a democracia, abrir janelas ao desconhecido e (quem sabe, talvez) instaurar novos modos de viver a educação. Ouçamos o testemunho de uma professora que, como tantos outros professores, fala a partir de si, compreendendo a urgência de equacionar dilemas e irracionalidades da educação e procurar práticas mais dialógicas e justas¹⁰:

Abordo a história de vida de um aluno que se vem construindo de forma pouco alinhada com o que eu considero convenções pedagógicas, que incomoda

¹⁰ Excerto de um diário de formação (publicado em VIEIRA; MOREIRA, 2011, p. 43-44), produzido numa disciplina do curso de mestrado a que se reporta este texto.

o corpo docente preocupado em participações disciplinares onde se reiteram os despautérios, as atitudes agressivas e provocadoras do aluno, e que vem ocupando um lugar especial nas minhas preocupações não só de professora, mas também de mãe solidária com outra mãe, que carece de ajuda e apoio nas suas funções de educadora.

Os professores acham-se desautorizados e desrespeitados pelo aluno que “não tem modos, nem educação, e que não são obrigados a aturar falta de respeito”. Sou voz dissonante neste tipo de caracterização bem como das estratégias coercivas adotadas, pois o meu coração adivinha que este jovem é quem mais sofre com o seu comportamento, que a regulação das suas atitudes não passa por processos ou suspensões, mas pela valorização das suas capacidades intelectuais, pela liderança de um projeto ou função de responsabilização e por um processo de aprendizagem para a autodescoberta de tudo que há de bom dentro de si.

Porque da minha experiência posso afirmar que, quando se toca no coração destes alunos com carinho e respeito, quando olhamos nos seus olhos e lhes dizemos o quanto são importantes para nós e a esperança que neles depositamos, e que os veremos com orgulho no caminho da retidão e da dignidade, a resposta nunca vem com falta de educação, com agressividade ou despautérios, mas com um “desculpe” e um “obrigado”, que se prolonga nas aulas seguintes com um simples “por favor”, como chamada de atenção por parte do professor.

Porque acredito que é sempre possível fazer mais por cada jovem em perigo, porque acredito que a agressividade é um meio de defesa para quem está habituado a ser agredido; porque quem não cresceu no amor e no respeito não sabe o que isso é e, por isso, não os pode oferecer; porque o professor é sempre uma referência de aprendizagem para o aluno que espera dele um comportamento diferente do seu, bem diferente da repressão, da intolerância, do consentimento irônico, do sarcasmo dissimulado, mas também do facilitismo e da permissividade.

Porque penso que a escola não foi criada para separar os “bons dos maus” nem guardar aqueles que lhe interessam e deitar fora os que lhe causam problemas, tenho sempre como princípio que à escola compete, pelas funções que desempenha, esbater as desigualdades sociais; proteger e educar as crianças e não jogá-las na rua, ou reuni-las em cursos CEF¹¹, cujos princípios parecem ser de prevenção do insucesso e abandono escolar, mas que, paradoxalmente, subjacentes a estes, estão bem patentes a discriminação social e o desrespeito pela diferença. E que a escola, ao constituir turmas homogéneas deste tipo, ou ao criar cursos CEF para reunir os alunos em situação de risco e abandono escolar, acaba por os evidenciar ainda mais, sendo ela própria geradora de desigualdades sociais.

Por isso, levanto-me sempre contra deliberações que denotem falta de esperança nos jovens, que desistam de lutar pelos alunos e os coloquem ainda em situação de maior risco e discriminação social. Por muito pouco que a escola possa fazer, nunca deverá demitir-se de fazer este pouco, e muito menos subestimar as capacidades de (auto)crítica dos alunos, negando-lhes espaços de negociação e de confiança na capacidade para mudar e aprender. Recordo e guardo até hoje, nos meus pertences pedagógicos, o seguinte escrito de um aluno do sétimo ano: “vou para a escola, não para ser médico ou doutor mas para aprender a ser homem”. Esta sabedoria vinda de uma criança em plena sala de aula, no momento em que solicitava à turma que se pronunciasse sobre a importância da escola, merecia reflexão por parte de alguns de nós,

11 Cursos de Educação e Formação para jovens com idade superior a 15 anos, especialmente criados para alunos em situação de risco e abandono escolar, com o objectivo de poderem concluir a escolaridade obrigatória (9º ano) ou o ensino secundário (12º ano), podendo conferir acesso a formações profissionais ou a estudos superiores. Em regra, estes cursos são frequentados por alunos problemáticos do ponto de vista social e educativo, exigindo abordagens de flexibilização e diferenciação curricular para as quais muitos professores não estão preparados.

preocupados tão-só em fazer-se ouvir, em cumprir o programa, ou evidenciar os aspetos negativos dos discentes. Como pode um aluno achar-se capaz de atos de respeito, de solidariedade, de compaixão ou bondade, se aos seus ouvidos apenas soam palavras ríspidas, frias e depreciativas?

Como pode um professor querer que o aluno acredite nas suas potencialidades, e não se desmotive, se como *feedback* do seu trabalho lhe aparece tão-só um risco a vermelho a todo o cumprimento da folha?

Talvez eu viva no sonho de escolas democráticas, mais justas e menos geradoras de diferenças sociais, porventura uma utopia, talvez. Mas é isso que me impede de desistir, de ver o insucesso escolar como um desígnio e a minha profissão como uma rotina e um fracasso. Porque “Nós somos a nossa intenção de ser. Somos as nossas aspirações. Na medida em que aumentamos o ceticismo (às vezes chamamos-lhe ‘experiência’) estamos a negar-nos a nós mesmos” (GUERRA, 2002, p. 256). (Maria, 13 de junho de 2008).

Testemunhos como esse, lúcidos e críticos, nos quais o desencanto face à educação tal como ela é se associa à determinação de a transformar no que ela *pode ser*, interpelam claramente as instituições de formação de professores: Podem elas ficar alheias ao que retira sentido à da educação, e também aos dilemas, angústias e aspirações dos professores? Podem continuar a cultivar pedagogias e epistemologias que não questionem o *status quo*, de costas voltadas para a complexidade da experiência educativa nas escolas? Quais as consequências de silenciar essa experiência? E quais as consequências de lhe dar voz?

Foi com estas perguntas em mente que em 2002/2003 fiz uma viragem nas minhas práticas de formação no contexto do ‘Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica



na Educação em Línguas Estrangeiras’, no âmbito de uma disciplina que articula as questões da supervisão com as questões da educação em línguas¹². Podemos dizer que decidi abrir a janela, fazendo da experiência dos professores-formandos e da minha própria experiência o centro de gravidade do processo formativo, e afastando-me definitivamente de uma orientação racionalista instrumental da educação (KINCHELOE, 2003, 2006), que sempre critiquei mas que ainda afetava demasiado a minha prática.

Este movimento de mudança foi impulsionado pelo facto de estar envolvida com outros colegas da universidade no primeiro de vários projectos que viriam a ser designados com o acrónimo TPU – Transformar a Pedagogia na Universidade –, no âmbito dos quais os docentes desenharam, implementaram e avaliaram experiências de inovação nas suas disciplinas. Estes projectos integram um movimento de indagação da pedagogia universitária, cujo objectivo central é articular investigação, ensino e desenvolvimento profissional (VIEIRA, 2009a; VIEIRA; SILVA; ALMEIDA, 2010). Trata-se de um movimento desenvolvido em contracorrente face a uma cultura académica onde persiste o divórcio entre essas três actividades e onde a pedagogia tem um estatuto menor, e através do qual se procura promover o que na literatura anglo-saxónica tem vindo a ser designado como “*scholarship of teaching and learning*” (BOYER, 1990; SHULMAN, 2004a). Também aqui se abre uma janela para modos alternativos de trabalho no ensino superior, conferindo à experiência docente uma centralidade que ela não ainda tem, dizendo não ao isolamento

12 O Mestrado em causa é um curso destinado a professores profissionalizados dos ensinos básico e secundário (5º ao 12º anos de escolaridade), com a duração de 2 anos: um ano curricular e um ano para a elaboração da dissertação. A experiência que serve de cenário a este texto desenvolve-se numa disciplina do 1º semestre do ano curricular: Educação em Línguas Estrangeiras e Supervisão Pedagógica (37,5 h presenciais distribuídas em 15 sessões semanais de 2,5 h, prevendo trabalho autónomo).

pedagógico e dando voz aos professores na interrogação e transformação das suas práticas¹³.

O percurso que desde 2002/2003 tenho vindo a percorrer, explorando o que vim a designar como pedagogia da experiência (v. VIEIRA, 2009b,c), radicada na ideia de uma educação da, através da e para a experiência (DEWEY, 1963, p. 29), é brevemente descrito no seguinte testemunho pessoal:

Promover uma aprendizagem experiencial

Enquanto formadora de professores, sempre acreditei que a pedagogia da formação só será relevante se integrar uma dimensão experiencial, porque a construção do conhecimento profissional está intimamente relacionada com a experiência da profissão. Talvez o facto de ser supervisora de estágio, um espaço onde teoria e prática confluem, me tenha ajudado a compreender isto desde muito cedo.

Esta crença no poder da aprendizagem pela experiência, sustentada em anos de estudo e investigação, acabou por se transformar numa espécie de lei que governa a minha prática e que nos últimos anos ganhou um novo sentido, desde que decidi enveredar, em 2002/2003 e no âmbito dos projectos TPU, pela indagação da pedagogia da formação com uma incidência na sua dimensão experiencial. Porquê? Porque reconhecia que a minha prática estava ainda aquém das minhas convicções, como acontece com tantos outros formadores: defendemos teorias válidas, mas não as levamos a cabo até às últimas consequências. Isto era particularmente evidente no contexto da

13 Os projetos TPU foram desenvolvidos de 2002 a 2009 no Instituto de Educação da Universidade do Minho, com o apoio do Centro de Investigação em Educação, no seio da Linha de Investigação *Ensino Superior: Imagens e Práticas*, por mim coordenada.

pós-graduação, onde leciono há anos a disciplina de Educação em Línguas Estrangeiras e Supervisão Pedagógica. Sentia que o espaço aí concedido à experiência dos professores era insuficiente e decidi expandi-lo.

A mudança central foi deslocar o eixo da formação, das aulas para os contextos profissionais dos professores, colocando-lhes o desafio de desenhar, desenvolver, avaliar e narrar experiências de investigação-acção em contexto pedagógico, supervisionadas em grupos e documentadas em portefólios. Essas experiências deveriam promover a sua reflexividade profissional e a autonomia dos seus alunos, no quadro de uma visão de educação como processo de transformação e de emancipação (inter) pessoal.

Esta mudança teve inúmeras implicações, que ao longo dos anos se foram consolidando...

Os professores passaram a participar mais na definição do que querem aprender e como, procurar informação em função dos seus interesses e necessidades, questionar mais profundamente as suas práticas à luz da visão de educação que é trabalhada, explicitar dilemas e anseios, sentir o entusiasmo e o receio da mudança, ter mais consciência dos constrangimentos e desenvolver a sua criatividade e perseverança na resistência a obstáculos e resolução de problemas, desenhar estratégias de supervisão e recolha dados para analisar criticamente as suas experiências à luz dos resultados e do referencial ético-conceptual que as orienta, narrar e documentar essas experiências em portefólios de ensino, avaliar as suas aprendizagens e reflectir sobre o seu desenvolvimento profissional e a abordagem de formação.

Quanto a mim, passei a ser sobretudo facilitadora da aprendizagem dos professores, propiciando aprofundamentos teóricos e o questionamento continuado de práticas da educação, propondo a análise de narrativas de outros professores à luz do referencial da disciplina, agindo como consultora e cossupervisora do desenvolvimento das suas

experiências de investigação-acção, negociando estratégias, coavaliando as suas aprendizagens e reflectindo com eles sobre a abordagem seguida. Como tenho avaliado esta prática, que designo como *pedagogia da experiência*? Necessariamente, com base na experiência: observo como decorre e dialogo com os professores, elaboro por vezes um diário de ensino, analiso os seus portefólios e as suas apreciações críticas da disciplina e escrevo sobre o vivido. Cada vez mais, tenho vindo a encontrar na escrita um método de compreensão da minha experiência. É a minha principal estratégia de indagação da pedagogia, na qual cruzo a minha voz com a dos professores e a dos autores que leio, procurando (re)construir o meu conhecimento profissional.

Enquanto professora-investigadora, coloco a investigação ao serviço da pedagogia, tal como os professores fazem nas experiências que desenvolvem com os seus alunos. O que ganhamos? Sobretudo, uma maior congruência entre teoria e prática, a possibilidade de explorar um caminho mais democrático para a construção do conhecimento profissional, uma postura mais reflexiva face à educação e uma capacidade maior para resistir criticamente às forças que a condicionam e para operar mudanças na base dos nossos ideais. O que nos falta? Principalmente, tempo e conhecimento para podermos chegar mais longe. Mas o futuro aguarda-nos sempre, com promessas de novos desenvolvimentos.

A indagação da pedagogia é um desafio permanente. Sem pretender encontrar verdades definitivas, vou imaginando, explorando e consolidando práticas, procurando perceber o que limita e expande a minha acção enquanto formadora, e também a acção dos alunos-professores. Trata-se, como costume dizer, de desenvolver uma pedagogia re(ide)alista, situada entre o que ela *é* e o que *deve ser*, no espaço transitório da *possibilidade*. Aprendi a mover-me neste espaço e é nele que desejo continuar. (VIEIRA; SILVA; ALMEIDA, 2010, p. 32-34).

A secção que se segue pode ser vista como um desdobramento deste testemunho, explicitando implicações possíveis de uma pedagogia da experiência na formação de professores. Aqui e ali, recorro a fragmentos de uma das experiências pedagógicas que um grupo de professoras desenvolveu no âmbito do mestrado.

Implicações de uma pedagogia da experiência: abrir janelas

Processos de formação

Rejeitar uma visão racionalista instrumental e defender uma visão emancipatória da formação de professores implica repensar as respostas que tradicionalmente são dadas a algumas questões essenciais ao desenho das práticas formativas: Que conhecimento é privilegiado e por quem? Quem o produz, como, e que interesses serve? Quem avalia e sua qualidade? Qual é a sua relevância social? Numa perspetiva emancipatória, o conhecimento de que falo aqui é o conhecimento profissional, entendido como sendo prático e normativo mas também teórico e reflexivo, autobiográfico e local mas também socialmente construído, ideologicamente determinado e determinante, moral e incerto (VIEIRA, 2009b, p. 37-38). É ainda um conhecimento paradoxal, situado entre saber o que fazer e aceitar não o saber (CONTRERAS, 2010, p. 247). A sua (des/re)construção implicará processos formativos onde a experiência educativa ocupa um lugar central, como por exemplo (VIEIRA, 2009b, p. 37-38):

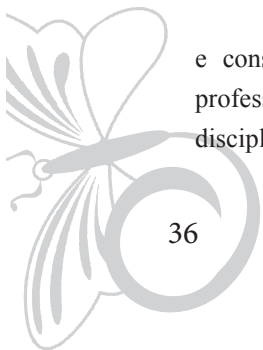
- Explicitação e confronto de quadros de referência na análise da experiência e contextos de ação
- Interrogação do tácito/certo, instauração da dúvida como método e tolerância da ambiguidade

- Focalização no auto-(des)conhecimento, posicionamento crítico e reposicionamento do eu
- Diálogo crítico, comprometimento com o outro e reconfiguração do eu na relação com o outro
- Formulação de questões e (des)construção de problemas
- Desocultação de forças históricas e estruturais que condicionam e fossilizam o pensamento e a ação
- Identificação de obstáculos epistemológicos/ razões da não-compreensão e da inércia
- Imaginação da possibilidade e construção de alternativas re(ide)alistas (não ingênuas)
- Orientação para a plenitude, aceitando a incompletude
- Complexificação da visão da realidade educativa

No sentido de criar condições para que processos desta natureza ocorram, tenho vindo a explorar o seguinte princípio geral de ação:

Deslocação do núcleo da pedagogia da formação para o terreno da acção profissional, de forma a promover processos de teorização da experiência e autenticação das teorias com uma finalidade transformadora, facilitando a construção de teorias e práticas razoáveis, localmente validadas e socialmente úteis, que permitam ao professor compreender a complexidade das situações educativas, embrenhar-se nela e tomar decisões conceptual e moralmente ajustadas aos interesses de todos quantos nelas participam, favorecendo-se a sua autonomia epistemológica na indagação crítica de teorias, práticas e contextos, assim como uma posição de maior resistência aos constrangimentos e dilemas que enfrenta.

No meu caso, este princípio traduz-se em práticas de análise e construção de casos. Os formandos analisam narrativas de outros professores à luz da sua experiência e do referencial ético-conceptual da disciplina, e constroem experiências de supervisão colegial das práticas



a partir da identificação de interesses, problemas e dilemas pedagógicos, experiências essas que desenham e interpretam à luz do mesmo referencial e que são objecto de uma narrativa profissional integrada num “portefólio da experiência”. Essas experiências desenvolvem-se numa modalidade de investigação-acção, aqui definida como um processo de indagação sistemática da prática pelos professores (ZEICHNER, 2010).

O referencial ético-conceptual da disciplina assenta numa visão emancipatória da formação e da pedagogia escolar (VIEIRA et al., 2010), entendendo-se a educação emancipatória no sentido político em que Shor (1992, p. 15) a define, como “*a critical-democratic pedagogy for self and social change*”, onde o educador e o educando se envolvem em processos de negociação do currículo com vista à interrogação e transformação da realidade. No âmago desta visão está a noção de autonomia, aqui definida como a competência dos sujeitos para se desenvolverem como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social (JIMÉNEZ RAYA et al., 2007, p. 2). Na construção de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, os professores desenvolvem as seguintes competências profissionais (JIMÉNEZ RAYA et al., p. 52-54): visão crítica da educação, gestão de constrangimentos e identificação de espaços de manobra, centração do ensino na aprendizagem e interação na comunidade profissional. Estas são também competências a desenvolver através da análise e construção de casos.

O Quadro 1 sintetiza as tarefas principais da estratégia de formação seguida.

Tarefas da formadora

- Proposta do plano geral da estratégia de formação (análise e construção de casos)
- Seleção de textos para discussão em aula (narrativas profissionais e textos teóricos sobre educação/ educação em línguas, formação/ supervisão, uso de casos, investigação pedagógica)
- Fornecimento de instrumentos de apoio à estratégia (guião para o desenho de experiências; estrutura do portefólio; critérios de qualidade das narrativas; grelhas de (auto-)avaliação das aprendizagens)
- Apoio ao desenho de experiências/ materiais (na aula e por e-mail)
- Avaliação e classificação dos portefólios das experiências (em articulação com a auto-avaliação/ classificação dos grupos)
- Análise e disseminação da estratégia de formação

Tarefas dos professores-formandos (em grupos), com apoio da formadora

- Análise de narrativas de experiências profissionais, à luz das experiências pessoais e do referencial ético-conceptual da disciplina (análise de casos – são casos de quê?)
- Desenho de uma experiência de supervisão da pedagogia em modalidade de investigação-ação (apoio de guião)
- Construção de instrumentos didáticos/ de recolha de dados
- Condução da experiência em contexto profissional (por um dos professores de cada grupo, numa turma, ao longo de 2 ou 3 aulas)
- Avaliação da experiência com base nos dados recolhidos
- Redação de uma narrativa profissional com base na experiência (dando resposta à questão: é um caso de quê?)

- Documentação da construção do caso num portefólio da experiência (narrativa e documentos do processo de experimentação - guião do desenho da experiência, registos reflexivos, notas de campo, materiais da experiência...)
- Avaliação da qualidade do trabalho realizado e proposta de classificação (ficha de auto-avaliação do portefólio)
- Apreciação crítica da disciplina (reflexão livre, à luz dos objetivos do programa)
- Revisão das narrativas em função do *feedback* da professora aquando da sua avaliação (opcional)
- Disseminação das experiências (oral e/ou escrita)

Quadro 1 – Pedagogia da experiência (tarefas)

Na análise e construção de casos, os professores lidam com uma questão essencial: *esta experiência é um caso de quê?* Shulman (2004b) dá-nos conta da sua centralidade no contexto da formação de professores. Atentemos nalguns excertos do seu texto *Just in case – reflections on learning from experience*:

[...] *the key move made in teaching with cases occurs when instructor and students explore the question, “what is this a case of?”. As they wrestle with this question, they move the case in two directions simultaneously. They connect this narrative to their remembered (personal) experiences or to vicariously experienced cases written or recounted by others, thus relating this particular case to other specific cases. They also connect this narrative to categories of experience, to theoretical classifications through which they organise and make sense of their world.* (p. 474)

Thus every case, in its particularity, derives its “case-ness” from its connections to other cases and to organizing principles or theories. (p. 479)

The answer to “what is this a case of?” is rarely singular. That is, rarely if ever is a particular account related to only one theoretical, conceptual or descriptive category. Indeed, part of the power of cases rests in a given cases’s capacity to multiple categories and to numerous other instances. [...] Were it grammatically correct, I would prefer asking the question “what are this a case of?”. (p. 467)

Para a análise de casos, recorro a narrativas produzidas ao longo dos anos no âmbito da disciplina, promovendo a sua interpretação e discussão em confronto com experiências pessoais e leituras recomendadas, o que me possibilita explorar conteúdos do programa em relação com a experiência educativa (a dos formandos e a dos professores autores das narrativas que analisam), assim como ilustrar o tipo de narrativa a produzir¹⁴.

Darei aqui relevo à construção de casos, traduzida no desenho, desenvolvimento, avaliação e narrativização de experiências de investigação-acção ao longo do semestre, e que ocupa um lugar central na abordagem proposta.

Quando os professores viajam pelo espaço da possibilidade

- O desenho das experiências de investigação-acção dos professores é apoiado por um guião de perguntas cujas respostas

¹⁴ Depois de ler e avaliar as narrativas dos professores, sugiro, como tarefa opcional, que façam a sua revisão e me enviem uma segunda versão, autorizando-me a usar as narrativas em anos subsequentes com os novos mestrandos, no âmbito da análise de casos, ou a integrar excertos das mesmas em publicações de que lhes dou conhecimento.

vão sendo (re)definidas em diálogo nos grupos e comigo. Por exemplo:

- Que interesse, dilema, problema, preocupação... gostaríamos de explorar? Porquê?
- Qual é o contexto da experimentação? (caracterização dos participantes, experiência anterior relevante no contexto...)
- Que estratégias de ação poderão ser úteis? Que tipo de materiais/recursos serão necessários?
- *Quem* participa na *avaliação* da experiência?
- Que estratégias/instrumentos de recolha de informação para avaliação da experiência poderão ser utilizados?
- Que *impacto* poderá ter esta experiência? (no desenvolvimento dos alunos, do professor-experimentador e dos restantes elementos do grupo)
- Que leituras será necessário fazer? Em que âmbito? Sobre o quê e para quê?
- Em que medida constitui esta experiência um exemplo de superVisão em ensino das línguas e que Visão da educação lhe está associada?

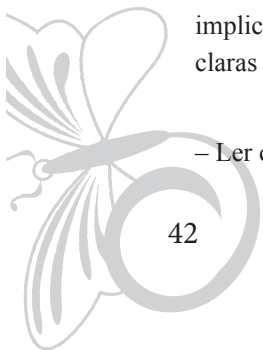
(exemplos do ‘Guião de Planificação de uma Experiência’)

Usualmente, os planos de ação e os materiais a usar em sala de aula ficam desenhados até meados do semestre e as experiências são implementadas em seguida, ocupando, em média, três aulas de 90 minutos de trabalho com os alunos em contexto escolar. No início do semestre, quando apresento aos professores esta previsão temporal, não lhes é fácil compreender por que razão precisam de tanto tempo para planificar uma experiência tão curta, e não conseguem antever com clareza a extensão

e profundidade do trabalho proposto. À medida que o semestre avança, compreendem que o tempo é um elemento-chave de todo o processo e, por vezes, o tempo disponível revela-se curto. Na verdade, uma pedagogia da experiência exige a criação de um “tempo público”, um tempo desacelerado e dedicado à reflexão, ao debate e à negociação, em vez de um “tempo empresarial”, um tempo acelerado e dedicado ao cumprimento de tarefas numa lógica de custo-eficácia (GIROUX, 2007). Exige a prática de uma “educação lenta” (FRANCESCH, 2009), uma educação onde o tempo é colocado ao serviço do aprofundamento das aprendizagens e das relações, quer no meu trabalho com os professores e entre eles, quer no seu trabalho com os alunos. Embora de duração breve, as experiências em sala de aula resultam de um longo período prévio de reflexão e construção de materiais à luz do guião apresentado e integram dimensões da aprendizagem que expandem o tempo habitual com que os conteúdos são lecionados nas escolas. Por outro lado, e com o apoio das leituras e das discussões tidas em aula, os professores vão colocando em causa as teorias e práticas anteriores, complexificando a sua visão de educação e desacelerando o processo de tomada de decisões.

Por exemplo, a primeira pergunta do guião de planificação da experiência – “Que interesse, dilema, problema, preocupação... gostaríamos de explorar? Porquê?” – costuma provocar inseguranças e hesitações, na medida em que exige a interrogação de práticas estabelecidas e a imaginação de alternativas que melhor respondam aos seus anseios, alternativas essas que são incertas e implicam correr riscos, para além terem de ser negociadas no seio dos grupos com vista à construção de consensos. Nesta fase de definição inicial das experiências, caracterizada por avanços e recuos, o meu papel reside no questionamento das justificações e implicações das escolhas dos professores, as quais se vão tornando mais claras ao longo do tempo.

Vejamos um excerto de uma narrativa intitulada “Quebra de rotinas – Ler com olhos de ver? Ver com olhos de ler!” (PRECIOSO et al., 2009),



relativa a uma experiência centrada em dificuldades de leitura na aula de Inglês, desenvolvida com uma turma de 23 alunos do 9º ano de escolaridade (nível 5 de Inglês)¹⁵:

Era uma vez...

Todas as histórias começam assim. Mas afinal cada história nunca representa uma só vez e cada vez que alguém a lê, é uma nova vez. Cada vez é uma nova voz que se escuta e também uma voz nova que nasce da voz que se escuta.

Por que serão as nossas salas de aula tão silenciosas quando se realizam tarefas de leitura?

Sendo a leitura uma viagem tão maravilhosa, por que razão os nossos alunos a assumem com tanto sacrifício? Porque recusam o desafio de interagir com os textos e se especializam num trabalho maçador de recorte e cópia de palavras sem sentido? Partimos à procura de respostas, desafiando os alunos para a realização de tarefas capazes de os despertar deste entorpecimento que deles se apodera quando lhes propomos ler, na aula de Inglês. Sacudimos as rotinas; quisemos conhecer as causas destes (des)encontros infelizes com a leitura. Quisemos romper o silêncio dos textos, tornando audível a voz dos alunos.

Assim nasceu a história desta experiência: um estudo de caso das dificuldades de leitura dos nossos alunos. (Narrativa profissional, PRECIOSO et al., 2009).

É desta forma que os professores se lançam no espaço da possibilidade, sacudindo rotinas e abrindo janelas nos sótãos em que se sentem aprisionados com os seus alunos, dando-lhes mais voz e ampliando a sua própria voz. Desenham, implementam e avaliam planos de intervenção,

¹⁵ Para uma análise mais detalhada desta experiência pedagógica, v. Vieira (2011).

num vaivém entre teoria e prática que poderemos esquematizar conforme a Figura 1 (VIEIRA, 2005, p. 130), realizando movimentos de aproximação das práticas às suas convicções profissionais, inspirados pelas leituras que fazem e movidos pela esperança pedagógica enquanto crença na possibilidade (VAN MANEN, 1990).

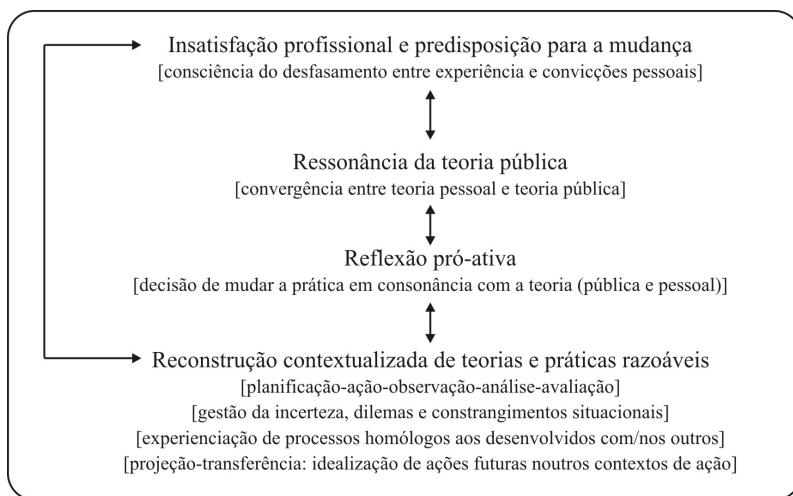


Figura 1 – Processos de integração teoria-prática na reconstrução da experiência educativa

Entre as condições que determinam os processos identificados na Figura, duas assumem um papel fundamental: a predisposição para a mudança e a possibilidade de antever e realizar práticas alternativas mais consistentes com as convicções pessoais: *“it is only by envisioning alternative ways of doing things that we can become fully aware of the ‘limit-situations’ which make up our reality, and conversely this enlarged awareness makes possible the discovery of new solutions to problems”* (ELBAZ, 1987, p. 52). Desta perspetiva, uma pedagogia da experiência

deverá criar espaços de crítica e de transformação, onde os professores se possam assumir como práticos reflexivos (SCHÖN, 1987) e intelectuais críticos (SMYTH, 1987) que fazem perguntas relevantes acerca do ensino e da aprendizagem, procurando desvelar e superar as forças históricas e estruturais que condicionam o seu pensamento e a sua acção. Smyth (1987, p. 158) propõe as seguintes perguntas:

- O que determina historicamente as minhas ideias sobre o ensino e a aprendizagem?
- Que condições sociais e estruturais fazem com que continue a defendê-las como verdadeiras?
- Que interesses servem essas ideias?
- Que relações de poder expressam as minhas práticas de ensino?
- Em que medida se acomodam as minhas práticas à ideologia dominante?
- De que forma encorajo a resistência da parte dos que são oprimidos?
- Haverá razões para que eu mude radicalmente a minha forma de ensinar?

Equacionar este tipo de perguntas implica questionar as pontes entre pensamento, acção e contexto profissional, na busca de teorias e práticas *razoáveis*. A sua razoabilidade variará na razão directa da sua consistência, mas também da sua mutabilidade e relevância ética e social, o que faz da relação teoria-prática um fenómeno sempre local e inacabado, mas também marcadamente ideológico, já que pode reproduzir ou transformar a ordem social implícita nas situações de intervenção (VIEIRA, 2005).

A busca de teorias e práticas razoáveis não é um processo fácil, sobretudo quando implica a transgressão de normas ou convenções

pedagógicas. Quando os professores produzem as suas narrativas finais, a clareza com que apresentam as suas escolhas tende a ocultar o estado de confusão e incerteza que acompanha os processos de tomada de decisões. No caso das professoras que decidiram explorar dificuldades de leitura, uma decisão particularmente difícil prendia-se com uma das suas possibilidades de acção: usar a língua materna em tarefas de interpretação de textos na aula de língua estrangeira. A ideia era conceber duas tarefas de leitura equivalentes, uma em formato usual – texto, perguntas e respostas em língua estrangeira – e outra em formato não usual – texto em língua estrangeira, perguntas em língua materna e respostas em língua materna. O seu objectivo era comparar as prestações dos alunos para compreender melhor as razões das suas dificuldades: estavam estas dificuldades associadas à compreensão do texto, à compreensão das perguntas ou à redacção das respostas? Será que o uso da língua materna nas perguntas e respostas revelaria que os alunos eram afinal melhores leitores do que pressupunham? Será que se expressariam de modo mais pessoal nas suas respostas, em vez de se limitarem copiar excertos do texto como era usual? Será que o uso da língua materna poderia constituir uma alternativa a práticas de leitura monolíngues, apresentando potencialidades antes desconhecidas dos alunos e das professoras?

A estratégia acabou por ser implementada e é apresentada na narrativa como uma “quebra de rotinas”:

A criação de questionários em Língua Materna [LM] para tarefas de leitura em Língua Estrangeira [LE] surgiu como estratégia de intervenção, marcando uma “Quebra de Rotinas” nas práticas habituais de professoras e alunos. Pretendíamos que fosse um contributo para a desconstrução das suas teorias pessoais relativamente ao uso da LM, que tradicionalmente é encarado como um entrave à aprendizagem da LE. A utilização da LM nas tarefas desenvolvidas nas aulas de LE adquire, nesta

experiência, um papel fulcral no (re)conhecimento das dificuldades dos alunos ao nível da leitura. Procuramos romper, assim, com uma pesada tradição que tem ignorado as potencialidades do uso da LM em determinadas situações de ensino e aprendizagem de uma LE. (Narrativa profissional, PRECIOSO et al., 2009).

Neste caso, romper com a “pesada tradição que tem ignorado as potencialidades do uso da LM em determinadas situações de ensino e aprendizagem de uma LE” significava romper com duas normas dominantes:

- uma prática de educação monolíngue que deslegitima o recurso intencional à língua materna na aula de língua estrangeira, negando ou ignorando que a aquisição de qualquer língua está intimamente relacionada com o repertório linguístico e cultural dos alunos, e que qualquer aprendizagem só será significativa se estiver apoiada em saberes anteriores;
- um cultura escolar de leitura que sobrevaloriza a produção de respostas formalmente corretas na língua-alvo a perguntas sobre um texto, negando ou ignorando que a leitura é, essencialmente, um processo de produção de sentidos na interação leitor-texto.

Conscientes das ruturas em causa, as professoras discutiram aturadamente a legitimidade da sua escolha: Como iriam reagir os alunos a uma prática que não lhes era familiar? E os seus pais, o que pensariam? E os outros professores da escola? Valeria a pena arriscar? Chegariam a conclusões úteis?

No início da sua experiência, os alunos responderam a um questionário sobre o seu desempenho enquanto leitores e sobre o possível

uso da língua materna em tarefas de leitura. Sobre esta segunda questão, estavam divididos. Apesar de apenas cinco alunos terem considerado estar globalmente satisfeitos com o seu desempenho na leitura e a maioria ter reconhecido problemas na interpretação de questionários de leitura e na produção de respostas, apenas sete alunos concordavam que se sentiriam mais confiantes se o questionário e as respostas fossem em Português. E embora ao longo da experiência tivessem reconhecido o potencial da língua materna e tivessem tomado consciência de que muitos dos seus problemas não se situavam na compreensão textual mas sim na descodificação de perguntas e codificação de respostas em língua estrangeira, no final continuavam divididos e alguns consideravam que o uso da língua materna prejudica a aprendizagem da língua estrangeira, como se concluiu das suas respostas a um questionário de avaliação final da experiência (v. FIGURA 2). A esta ideia dos alunos, fortemente enraizada na tradição escolar, as professoras contrapõem o seguinte:

Quanto a nós, não concordamos com a ideia de que o uso da LM impede o desenvolvimento de outras competências. Neste contexto, usar a LM permitiu que muitos alunos se libertassem da falta de confiança, arriscando as próprias respostas, sem se preocuparem com o formalismo linguístico. O ato de ler, independentemente da resolução de exercícios em LE ou LM, não é estanque e influenciará o desenvolvimento de outras competências, pois o contacto com a língua permite enriquecer o próprio vocabulário, tomar consciência da organização sintática da língua, etc. Segundo Rui (cit. por Bizarro 2006: 273¹⁶), “a leitura, mais do que uma finalidade em si, é um meio necessário para a aprendizagem da língua e do

¹⁶ Obra referida: Bizarro, R. Autonomia de aprendizagem em francês língua estrangeira: contributos para a Educação no séc. XXI. Porto: Ed. Univ. Fernando Pessoa, 2006.

ser, já que [...] a aprendizagem pede a exposição à língua-alvo em contextos significativos de uso. (Narrativa profissional, PRECIOSO et al., 2009).

A análise do desempenho dos alunos nas duas tarefas de leitura implementadas mostrou que nem sempre as suas dificuldades se encontram na compreensão do texto, uma vez que a introdução da língua materna nas perguntas e respostas se traduziu em desempenhos mais satisfatórios. A auto-avaliação dos alunos no final de cada uma das tarefas também revelou diferenças significativas, como se pode ver nos dados comparativos apresentados no Quadro 2 (PRECIOSO et al., 2009).

$\sqrt{\quad}$ - Sim ?- Em parte X- Não	A	B	A	B	A	B
	$\sqrt{\quad}$	$\sqrt{\quad}$?	?	X	X
1. compreendi a ideia geral do texto.	11	14	12	7	0	2
2. compreendi o texto em pormenor.	5	5	3	8	15	10
3. compreendi as perguntas sobre o texto.	9	21	13	2	1	0
4. usei as minhas próprias palavras para responder às perguntas.	4	19	5	3	14	1
5. transcrevi partes do texto para responder às perguntas.	18	4	3	8	2	11
6. fiquei satisfeito(a) com as respostas que dei.	6	12	11	8	6	3

Quadro 2 – Auto-avaliação da leitura (experiência pedagógica)

A – Tarefa de leitura em língua estrangeira; **B** – Tarefa de leitura com perguntas e respostas em língua materna.

Neste tipo de experiências, a voz dos alunos adquire um lugar central na supervisão das práticas de ensino e aprendizagem. Os professores ampliam-na de vários modos: intensificam o diálogo pedagógico, indagam os alunos para os conhecer melhor, promovem a negociação de decisões e a reflexão sobre a aprendizagem, aproximam as suas práticas aos interesses e necessidades dos alunos e envolvem-nos em práticas de auto-avaliação e avaliação do ensino. É por esta razão que o tempo habitualmente gasto na lecionação é expandido, pondo-se em prática uma “educação lenta”, mais centrada no aprofundamento de aprendizagens e relações do que na transmissão linear de conteúdos ou na realização acrítica de tarefas em sala de aula.

Para ampliar a voz dos alunos, os professores constroem instrumentos com uma dupla finalidade – pedagógica e investigativa –, como o que se apresenta na Figura 2: o último questionário usado pelas professoras para a avaliação da experiência.

Let's THINK about reading!

Em pares, pensa na experiência que acabaste de realizar e compara o teu desempenho nas tarefas de leitura A e B.

1. Que vantagens e desvantagens encontras em cada uma das tarefas?

Tarefa A – Questionário e respostas em Inglês

Vantagens	Desvantagens
“perceber melhor o Inglês”; “melhorar o Inglês”; “ajuda a compreender e a escrever em Inglês”; “falamos na língua da aula”; “ajuda-nos a perceber como se escreve em Inglês”; “praticamos e melhoramos os conhecimentos em Inglês”; “o texto facilita as respostas, ou seja, as perguntas são feitas com base no texto”; “ajuda-nos a melhorar a nossa escrita em Inglês”; “não preciso de traduzir o texto ao pormenor”.	“apesar de haver dificuldades não há desvantagens”; “não compreendo algumas palavras por isso não consigo responder corretamente às perguntas”; “tenho mais dificuldade no questionário”; “para alguns pode ser difícil compreender as questões e conjugar os verbos no tempo verbal e na forma correta”; “não percebo bem o texto e depois não consigo responder bem às perguntas”; “compreender o texto e as perguntas”; “tirar piores notas”; “há uma certa dificuldade em responder às perguntas”; “por vezes não compreendo”.

Tarefa B – Questionário e respostas em Português

Vantagens	Desvantagens
“ajuda-nos a compreender melhor o texto e utilizamos mais palavras nossas”; “é mais fácil de responder”; “nas respostas em Português interpretei melhor”; “já percebemos mais um bocadinho do texto, isso ajuda-nos a melhorar”; “entender as perguntas e responder de forma mais completa”; “compreensão das perguntas”; “tirar melhores notas, perceber as perguntas e dar respostas nossas”; “ajuda-nos a traduzir o texto para Português”; “percebemos as perguntas e conseguimos responder apesar de não termos compreendido totalmente o texto”.	“pouco se desenvolve na parte de interpretar as questões”; “não nos ajuda na aprendizagem do Inglês”; “tive dificuldades em perceber o texto”; “desaprende o Inglês”; “não aprendemos a responder em Inglês”; “se não praticarmos as respostas em Inglês, continuamos a ter dificuldades”; “aprendemos menos”; “nenhuma”; “tenho de compreender o texto todo”.

2. Por que razão vos terá sido proposta a realização desta experiência?

“Para a stora¹⁷ perceber onde nós temos mais dificuldades”; “para ver os resultados de uma e de outra”; “para nos ajudar e saber as nossas dificuldades”; “para ultrapassar as nossas dificuldades”; “para a professora tentar descobrir as nossas dificuldades na leitura e escrita”; “para superarmos as nossas dificuldades”; “para a professora descobrir a dificuldade do aluno, opiniões e para ajudar esse alunos”; “para a professora perceber melhor o que compreendemos bem e o que não conseguimos fazer”; “porque nesta turma há dificuldades muito distintas”.

Figura 2 – Ampliar a voz dos alunos (experiência pedagógica)

¹⁷ “Stora” é a transcrição literal do modo como os alunos mais jovens das escolas (sobretudo de 2º e 3º ciclo) tratam muitas vezes as suas professoras e corresponde a “senhora doutora”.

A Figura integra a transcrição das respostas dadas pelos alunos (apresentadas em anexo à narrativa), que foram discutidas em aula e de cuja leitura se pode concluir que eles têm posições diversificadas acerca da estratégia implementada, embora reconheçam o seu valor na aprendizagem (PRECIOSO et al., 2009). Também neste tipo de tarefas de reflexão metacognitiva se pode justificar o recurso intencional à língua materna dos alunos, evitando-se que a língua estrangeira se transforme num instrumento de silenciamento da sua experiência educativa. Neste sentido, a língua materna pode assumir uma função emancipatória.

Numa apreciação global das aprendizagens efectuadas, suas e dos alunos, as professoras reconhecem o valor da experiência na aproximação entre teorias perfilhadas e teorias-em-uso, e entre as primeiras e a sua acção:

Para nós, professoras investigadoras, foram muito significativas as aprendizagens. A quebra de rotinas, que foi uma espécie de desafio pessoal e profissional, não se fez apenas no sentido de desconstruir certos hábitos arraigados de abordagem da leitura nas aulas de LE, na perspectiva dos alunos, mas na nossa própria visão do ensino-aprendizagem desta competência. Por vezes, ao longo da nossa vida profissional (mais ou menos longa, conforme o caso), sentimos que não somos capazes de encarnar as teorias que defendemos. Porque, de facto, aceitamo-las e defendemo-las veementemente, mas necessitamos de as aplicar nos nossos contextos profissionais vezes suficientes para nos sentirmos à vontade e termos a certeza de que agimos de acordo com a nossa visão de educação. Isto implica, muitas vezes, abandonar o grupo e fazer parte das franjas ou navegar contra a corrente. Nesta perspectiva, este estudo, ainda que um «oásis» num deserto imenso, permitiu-nos dar esse passo, adotar um posicionamento crítico e reflexivo perante as nossas práticas, realizando um exercício de partilha

e confronto das teorias pessoais. Permitiu, pela introdução de instrumentos de trabalho diferentes e até mesmo inovadores, a desconstrução de alguns pré e preconceitos relativamente às tarefas de leitura em LE e ao recurso à LM na aula de LE, condições essenciais para “uma visão da educação como espaço de transformação pessoal e social”. (Narrativa profissional, PRECIOSO et al., 2009)

O papel do formador

Ninguém ensina o que não sabe” é uma expressão corrente. Mas é preciso radicalizá-la: ninguém ensina o que não é. É disso que vem a noção de “mestre”. O mestre não apenas sabe o que ensina, no sentido de apresentar ou de resolver os conteúdos propostos nos currículos das disciplinas, mas também aparece como expressão viva desses conhecimentos. Afinal, o aluno se instiga a aprender quando vê “o brilho nos olhos” do professor, quando nele percebe a diferença que faz para uma vida humana ter um conhecimento como o que lhe é proposto. Assim, antes de “passar” um conhecimento para os alunos é primordial que esse conhecimento tenha “passado” pelo professor, isto é, tenha se tornado um modo seu de se situar na cultura e na sociedade. Mesmo sabendo que cada um irá se apropriar desse conhecimento a seu modo, com suas significações, para além da clara percepção que entre o ensinado e o aprendido reside uma distancia incomensurável. (BOUFLEUER; FENSTERSEIFER, 2010, p. 263).

Uma pedagogia da experiência na formação profissional será, antes de mais, o testemunho do vínculo existencial do formador ao currículo de formação, implicando-o na partilha dos seus não e das suas perguntas, assim como das janelas que vai abrindo e das paisagens que delas se poderão (quem sabe, talvez) observar. É neste sentido que os autores acima citados falam da “anterioridade pedagógica” do educador, condição indispensável para que a formação seja um projecto onde ele e os educandos se tornem parceiros na procura de uma educação mais racional e justa.

Deste ponto de vista, o potencial emancipatório da formação depende, em primeira instância, do modo como o formador exerce o seu poder. Podemos, então, equacionar o seguinte paradoxo: Querendo o formador criar condições para a emancipação profissional dos professores, e cabendo-lhe a ele essa decisão, poderá deixar de ser figura de autoridade? Não estará, pelo contrário, a instaurar o seu regime? Estas perguntas têm-me perseguido ao longo dos anos, e embora não tenha uma resposta definitiva para elas, a reflexão sobre a minha experiência profissional, ancorada nas avaliações que dela fazem os formandos, permitiu-me chegar à seguinte hipótese de resposta (VIEIRA, 2009b, p. 42-43):

[...] sugeriria que o poder do formador se calibra na sua relação com o poder dos formandos e vice-versa, sendo as opções do primeiro legítimas *apenas se* os segundos lhes reconhecerem relevância para a *sua* emancipação profissional. Uma pedagogia da experiência, sendo multivocal, implica a construção participada do conhecimento profissional e das próprias condições dessa construção. Assim, formador e formandos desenvolvem uma relação de interdependência caracterizada pela cumplicidade e pelo

comprometimento, instaurando um *regime partilhado de indagação crítica*, assente em processos de problematização, confronto, negociação, intencionalização de opções e intervenção renovadora. Trata-se de instaurar uma forma coletiva de pensar e agir que se apoia na interação entre as minhas posições e intenções e as posições e intenções dos formandos, na busca de um equilíbrio de interesses onde não posso abrir mão da visão de educação que defendo, sob pena de me demitir daquilo que creio serem as minhas funções *educativas*. [...] A função principal do formador será favorecer a emancipação dos formandos, ou seja, o paradoxo existe, mas é necessário. O sentido da pedagogia da formação depende, em primeira instância, das aspirações, representações, opções e capacidade de intervenção do formador. É ele quem detém a responsabilidade de abrir espaço à emancipação dos professores, encontrando aí a base da sua própria emancipação. Assim, liberdade e autoridade não são práticas necessariamente opostas, mas antes dimensões ortogonais da educação, como dois eixos perpendiculares de ação face aos quais cada opção se posiciona, e onde a liberdade e a autoridade de cada um variarão na razão direta da liberdade e autoridade do outro.

Portanto, a emancipação é uma prática relacional e inacabada, através da qual quem forma também se forma, e quem é sujeito da formação participa na definição das condições em que essa formação ocorre (FREIRE, 1996). Isto significa que as estratégias de formação terão de ser

práticas-em-movimento, ou seja, dialógicas, exploratórias, transitórias, incertas e inacabadas... ainda que fortemente orientadas por valores de uma educação democrática. Trata-se, principalmente, de explorar condições para uma viagem pelo espaço da possibilidade, situado entre o que a educação é e o que deve ser. Neste espaço, e contrariamente ao que muitos de nós ingenuamente desejamos, nada é perfeito ou conclusivo, porque a abertura à experiência educativa é também uma abertura à sua infabilidade, obrigando-nos a perguntar constantemente o que faz com que a nossa pedagogia seja menos ou mais pedagógica (VAN MANEN, 1990). A abertura à experiência educativa é ainda uma abertura ao risco, que nos torna vulneráveis, sobretudo quando trabalhamos em condições adversas a uma educação democrática. Como sugere Perrenoud (1997), importa encontrar um equilíbrio entre “realismo conservador” e “idealismo ingênuo”, através de um “realismo inovador” que, reconhecendo as condições indeterminadas e a natureza complexa da profissionalidade docente, seja portador de mudança.

Mudanças... e limitações

Que mudanças se operam nos professores quando decidem viajar pelo espaço da possibilidade e realizam experiências de transformação das suas práticas? Que potencialidades apresenta uma pedagogia da experiência na formação? Que janelas se abrem? O Quadro 3 dá conta do que poderei dizer sobre isto, baseando-me no diálogo com os professores e na avaliação que fazem da abordagem, no acompanhamento das suas experiências, na leitura das narrativas produzidas e no esforço continuado de teorização da minha experiência. São potencialidades que situaria em cinco dimensões principais de um desenvolvimento profissional emancipatório: a agência nos processos formativos, a complexificação da visão de educação, a

reconstrução da acção pedagógica, o reposicionamento do eu na relação com o outro e a aproximação entre linguagem e experiência.

Agência na formação

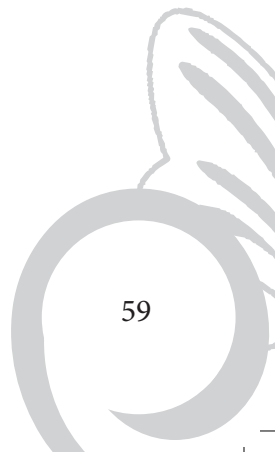
- Articulação do currículo de formação com interesses, dilemas e aspirações pessoais
- Confronto e negociação de perspectivas na compreensão e transformação da experiência educativa
- Participação na tomada de decisões sobre finalidades e processos de transformação da experiência educativa
- Participação na avaliação das aprendizagens profissionais e da abordagem de formação
- Posicionamento crítico face a uma concepção racionalista instrumental da formação

Complexificação da visão da educação

- Expansão do referencial ético-conceptual na análise da experiência educativa
- Maior consciência do desfasamento entre teorias e práticas pessoais
- Maior consciência das forças históricas e estruturais que condicionam a experiência educativa
- Ressonância das teorias públicas na reconfiguração das teorias e práticas pessoais
- Maior tolerância à incerteza e ambiguidade das experiências educativas
- Posicionamento crítico face a uma concepção racionalista instrumental da educação escolar e da formação profissional



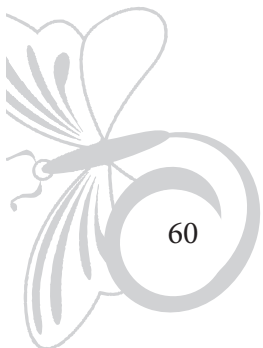
Reconstrução situada da ação pedagógica	<p>Análise crítica da experiência anterior (sentidos e semsentidos)</p> <p>Abertura à reconfiguração da prática em função de valores democráticos</p> <p>Consciência dos constrangimentos à mudança e busca de espaços de manobra</p> <p>Construção de planos de intervenção que desafiam rotinas estabelecidas</p> <p>Valorização da voz dos sujeitos na construção da ação pedagógica</p> <p>Avaliação das consequências da mudança, em si e nos alunos</p> <p>Reconhecimento da transitoriedade e incompletude da ação pedagógica</p> <p>Maior valorização da experiência educativa como fonte de conhecimento válido</p>
Reposicionamento do eu na relação com o outro	<p>Expressão de sentidos pessoais na construção de projetos comuns</p> <p>Supervisão colegial da experiência educativa</p> <p>Gestão de conflitos, dissonâncias, divergências... na busca de entendimento</p>



	Expansão de metalinguagens do campo educacional
Aproximação entre linguagem e experiência	Valorização do diálogo pedagógico na (re) construção do conhecimento
	Questionamento da relação entre linguagem e experiência e busca de linguagens consonantes com a experiência
	Desenvolvimento da escrita como método de compreensão da experiência

Quadro 3 – Potencialidades de uma pedagogia da experiência

Acredito que talvez, quem sabe, uma pedagogia da experiência sirva bem os propósitos de uma formação profissional emancipatória e transformadora. Mas a dúvida sobre se assim é terá de ser mantida em aberto, o que exige escrutiná-la de forma sistemática. Nesse exercício, tenho identificado algumas limitações importantes, sintetizadas no Quadro 4 (VIEIRA, 2009c).



Os professores-formandos e eu...

- Não dispomos do tempo necessário a tudo quanto uma pedagogia da experiência implica, o que nos obriga a apressar processos, deixar “pontas soltas” e assuntos inacabados, adiar intenções, reduzir as possibilidades de acção...
- Sentimos dificuldades em encontrar e implementar estratégias de ensino e de investigação que respeitem a complexidade dos fenómenos educativos que queremos estudar, e somos frequentemente tentados a adoptar métodos relativamente convencionais, mais seguros mas menos emancipatórios
- Não possuímos, muitas vezes, o conhecimento teórico multifacetado que a análise holística da experiência educativa exige, e ficamos reféns do pouco que sabemos sem sabermos o que nos falta saber
- Sentimo-nos, frequentemente, socializados numa prática de escrita de orientação reprodutora, que não se centra na experiência nem dá voz ao “eu” do autor, e que procura uma objectividade e neutralidade ilusórias mas fortemente legitimadas pela cultura académica e escolar
- Pensamos e agimos, por vezes, em contra-corrente face a ideias e práticas dominantes nos nossos contextos profissionais, isolando-nos dos pares e temendo da sua parte atitudes que podem ir da incompreensão ao desprezo e à hostilidade
- Nem sempre encontramos ou procuramos oportunidades de partilhar e sujeitar ao escrutínio de outros as nossas teorias e práticas, e nem sempre as situações em que o fazemos são propícias ao diálogo crítico

Quadro 4 – Limitações de uma pedagogia da experiência

Uma das críticas que por vezes é feita às práticas de investigação-reporta-se à sua focalização excessiva na sala de aula e no professor enquanto agente individual, o que tende a ser associado a uma orientação

técnica e não crítica ou emancipatória da investigação-ação. Embora reconhecendo que esta pode ter formas, finalidades e efeitos diversificados, concordo em absoluto com Zeichner (2010, p. 113) quando afirma que a sua associação à teoria crítica pode marginalizar e afastar os profissionais, na medida em que se criou *“la percepción de que lo crítico de algún modo está por encima de y más allá del mundo de los profesionales, en el macromundo, y que las luchas de los profesionales en el micromundo en que viven a diario son en cierto sentido insignificantes el la estructura mayor de la realidad”*. O autor sublinha, ainda, que as distinções entre “técnico” e “crítico”, ou entre “micro” e “macro”, representam distorsões, pois *“lo crítico está integrado en lo técnico y en el micromundo del profesional. Cada aula tiene una dimensión crítica”*.

Embora na estratégia aqui apresentada os professores se centrem em si e nos seus alunos em sala de aula, sem que se verifique um impacto educativo e social mais vasto, as suas experiências integram claramente uma dimensão crítica, pois enquadram-se numa visão democrática da educação e supõem a interrogação e a transformação de práticas pedagógicas dominantes, conduzindo à superação de crenças e rotinas pessoais e à construção de práticas mais próximas do ideal de educação defendido. Através dessas novas práticas, e apesar das limitações sentidas, os professores certamente *“pueden marcar, y marcan, importantes diferencias que afectan a las oportunidades que la vida brinda a sus alumnos.”* (ZEICHNER, 2010, p. 113).

De entre os aspetos referidos nos Quadros 3 e 4, destaco em seguida a dimensão da linguagem e da sua aproximação à experiência, por ser talvez uma das mais fascinantes mas também, por vezes, uma das mais problemáticas.

A transformação da linguagem

No âmbito da abordagem proposta, dar voz à experiência implica refletir e falar sobre ela, questioná-la e transformá-la, mas também escrever sobre ela, através de um esforço de narrativização que é mais do que a narração do acontecido¹⁸. A experiência tem um conteúdo narrativo que a escrita pode evocar, não para reproduzir as vivências mas antes para ampliar o seu sentido, refletir sobre elas e provocar a reflexão nos outros, uma reflexão em aberto e sem respostas definitivas para os problemas e dilemas abordados. Nesta perspectiva, “*la escritura es pasaje, puente, mediación, traducción entre vivir y pensar.*” (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 81). Representa um método de (auto-)descoberta que, paradoxalmente, nos afasta do vivido para logo nos reunir a ele de uma forma mais íntima e sustentada, permitindo-nos entrever “as estruturas existenciais da experiência” (VAN MANEN, 1990, p. 127).

Tendo estas ideias em mente, quando narrativizo a minha experiência de formadora ou peço aos formandos que narrativizem as experiências que desenvolvem ao longo da formação, valorizo o uso de uma linguagem criativa, que nos liberte das amarras da linguagem escolarizada (supostamente neutra, objetiva e rigorosa) e nos lance na aventura da descoberta de novos sentidos para a experiência educativa:

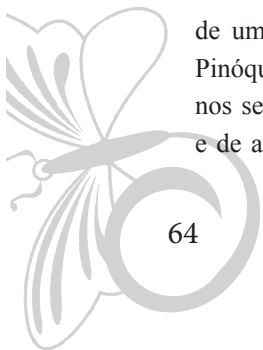
Porque la forma en que hablamos del mundo y de la educación construye nuestra mirada, nuestra capacidad perceptiva. La mirada que proyectamos sobre el mundo y sobre nosotros mismos en él, al

18 Opto intencionalmente pelo termo “narrativizar” para sublinhar o processo de *transformação narrativa da experiência*, supondo que a escrita recria a experiência e não se limita a narrar ou contar o acontecido.

fijarse en unas cosas, al darle relevancia y sentido de existência a unas cosas sobre otras, al ponerle nombre, el nombre adecuado, el que vibra en nosotros, el que es su nombre de verdad, también proyecta, crea el mundo en el que vivimos: lo mira y lo revela de una manera que le da proyección y por tanto posibilidad de existencia, nos recrea y nos sitúa en el. (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 82).

Mas não é nada fácil abandonar uma escrita escolarizada que interiorizámos ao longo do nosso percurso de alunos e professores. Como afirma KARLSSON (2008, p. 46), “*the discursive practices of school are always with us when we write: we do not want to be excluded, we do not wish to produce texts that are not considered worthy by our perceived readers, especially by readers who so often count as the significant others in our educational histories, such as teachers*”. No contexto da formação pós-graduada, este medo de exclusão associa-se ao desconhecimento das convenções da linguagem académica (ou de uma certa linguagem académica) e à desvalorização generalizada da linguagem não-académica no seio da academia, o que coloca os professores numa situação angustiante – de repente, sentem que não sabem como falar e, sobretudo, como escrever. Paradoxalmente, o medo de exclusão pode perpetuar formas de construção de conhecimento domesticadas e domesticadoras, contrárias à auto-descoberta e à problematização da realidade. A este propósito, retomemos a experiência das professoras que trabalharam as dificuldades de leitura dos alunos e vejamos como, de facto, a linguagem constrói o nosso olhar sobre a realidade e pode ter um efeito domesticador ou libertador.

As professoras ilustravam a capa da sua narrativa com a imagem de um boneco de madeira que progressivamente ganha vida, usando o Pinóquio como metáfora para a autonomia que procuraram desenvolver nos seus alunos através de tarefas de reflexão sobre processos de ensino e de aprendizagem da leitura. Contudo, a metáfora não era retomada no



texto. Por outro lado, e embora o título do ponto introdutório fosse “Era uma vez...” (v. excerto no início da secção 3.2), os restantes pontos tinham designações convencionais no discurso académico dos “relatórios”: “2. Objectivos gerais/ específicos e descrição das tarefas”, “3. Contexto de experimentação”, “4. Fases de implementação”, “5. Análise das evidências”, etc. Lendo este índice aquando da avaliação do seu trabalho, fiz a seguinte anotação: “Penso que os títulos podiam ter sido mais trabalhados e tornados mais sugestivos, como acontece com o 1º - Era uma vez... Poderiam partir da metáfora da história, ou das ideias do vosso título. É um desafio que vos colocol!” Na revisão posterior da sua narrativa, o grupo aceitou o meu desafio e apresentou o índice seguinte:

1. Era uma vez...
2. Uma estória sobre a arte de transformar bonecos de madeira em meninos de verdade:
 - 2.1 ...com propósitos;
 - 2.2 ...com personagens reais e num cenário autêntico;
 - 2.3 ...em três actos.
3. O que dizem os meninos de verdade?
 - 3.1 Questionário inicial: «*Let's think about... READING*»
 - 3.2 Tarefas de leitura:
 - 3.2.1 «*Let's read... and think!*» (Tarefa A)
 - 3.2.2 «*Let's read... and think!*» (Tarefa B)
 - 3.3 Questionário final: «*Let's THINK about reading*»
4. Impacto da estória
5. Sobre como as personagens se reviram no enredo...
6. Um final em aberto

(Narrativa profissional, PRECIOSO et al., 2009)

Esta transformação da linguagem representa uma transformação do olhar sobre a experiência. Desoculta possibilidades de leitura do real até aí invisíveis, supondo uma re teorização ou superVisão do vivido. Implica a superação do poder castrador de uma linguagem neutra que nada diz acerca da experiência no que ela tem de único. Olhando para este índice, poderíamos dizer que a experiência destas professoras é um caso da “arte de transformar bonecos de madeira em meninos de verdade”, que é o mesmo que dizer: dar alma à pedagogia. Claramente, o novo índice faz maior justiça à realidade vivenciada:

Los lenguajes de la experiencia tratan de hacerle justicia a la realidad y a la vida. Puesto que tratan de la experiencia, están heridos de realidad, heridos de vida. Pero también quieren constituir experiencia. Por eso van en busca de la realidad y de la vida. [...] De lo que se trata, entonces, es de problematizar el modo en el que ponemos juntas las palabras y las cosas, el lenguaje y el mundo, lo inteligible y lo sensible, el sentido y la experiencia. Por eso nuestra forma de situarnos en la relación o en el intersticio entre lo real y el lenguaje es, literalmente, vital. Esa, y no otra, es la cuestión del relato y del ensayo como lenguajes de la experiencia. Lo demás son técnicas de escritura, letanías autojustificativas y banalidades metodológicas. (LARROSA BONDÍA, 2010, p. 110).

Tal como na linguagem escrita, há que cuidar também a linguagem do diálogo pedagógico que sustenta todo o processo de formação, de forma a que constitua um espaço de expressão livre de ideias, sentimentos, dilemas e aspirações, um espaço de reflexão, argumentação, dúvida e (auto-)descoberta, um espaço de construção colectiva de saberes... e não

apenas um jogo discursivo com convenções pré-definidas segundo as quais é interdito falar a partir de si, um jogo asfixiante que reflecte a autoridade unilateral do professor e do conhecimento que ele representa, e no qual se torna impossível “desenjaular a experiência” e libertá-la daquilo que a aprisiona (LARROSA BONDÍA, 2010, p. 106), simplesmente porque a experiência é vista como inimiga do conhecimento legítimo. Tomando as palavras de Shor (1992, p. 255-256), trata-se de criar um terceiro idioma através de um discurso dialógico de natureza indagatória, distinto dos dois idiomas que lhe dão origem e que entram frequentemente em conflito – o discurso não-acadêmico dos alunos e o discurso acadêmico do professor:

The dialogic third idiom is simultaneously concrete and conceptual, academic and conversational, critical and accessible. [...] It transforms both idioms into a new discourse, the third idiom, which relates academic language to concrete experience and colloquial discourse to critical thought. [...] This invented third idiom philosophizes experience while experientializing philosophy. As a discourse evolved in a democratic process, it rejects the unilateral transfer of culture from the teacher to the students. [...] The current academic canons of language and subject matter need to be transformed in a multicultural way with and for students, to reflect their language and conditions.

Em suma, a aproximação entre linguagem e experiência implica uma abertura ao eu, ao outro e à complexidade da experiência vivida, exigindo movimentos constantes de negociação e transformação do discurso. Tal não significa simplificar a linguagem ou retirar-lhe rigor, mas exatamente o oposto: complexificá-la e conferir-lhe maior rigor, entendendo-se este rigor em termos de aproximação ao sentido da experiência. As teorias públicas e a metalinguagem científica apoiam este processo e são integradas

no discurso dos professores, mas apenas na medida em que possam ser colocadas ao serviço da interpretação da realidade.

Confesso que a dimensão da linguagem numa pedagogia da experiência é talvez uma das que mais necessito de explorar e estudar, em grande medida porque eu própria me sinto ainda demasiado aprisionada às linguagens da academia, o que muitas vezes me torna difícil situar-me na relação ou interstício entre o real e a linguagem. O diálogo com os professores e a narrativização da nossa experiência têm constituído, deste ponto de vista, lugares de reaprendizagem dessa relação.

Navegar é (im)preciso...

Toda a pedagogia emancipatória se joga entre o que conhecemos e o que não conhecemos, constituindo uma viagem de navegação incerta, como procuro salientar na seguinte metáfora (VIEIRA, 2010, p. 69):

Imaginemos uma viagem de navegação para a qual o capitão definiu o rumo, ainda que não conheça bem o itinerário e saiba que terá de lidar com intempéries e outros imprevistos. Imaginemos ainda que os marinheiros que o acompanham na viagem são inexperientes nas lides do mar, e que uma das funções do capitão é desenvolver as suas competências de navegação.

O porto de chegada é distante e nenhum dos navegantes esteve lá antes. O capitão, pela sua experiência, consegue imaginá-lo e até calcular como vai ser o percurso. Quanto aos marinheiros, confiam no capitão mas isso não chega. Terão de o seguir, mas também



aprender a navegar por si mesmos. Terão de se esforçar, mas não sabem como nem quanto. Conhecem-se mal. Vêm de terras distintas e perseguem distintas quimeras, mas por agora terão de se concentrar nesta viagem comum e lutar para não se perderem ou afundarem. Uns têm fé de chegar, outros talvez não. Imaginemos agora... que todos seguem em embarcações diferentes: o capitão numa e os marinheiros noutras. Quais os desafios e os riscos desta navegação?

Alguns professores iludem-se e pensam que seguem com os seus alunos na mesma embarcação, num movimento sincronizado em direcção a uma meta que todos conseguem avistar. Outros sabem bem que não é assim e que alguns alunos podem desviar-se da rota e até perder-se definitivamente no nevoeiro, mas habituaram-se a que na aprendizagem uns sobrevivem e outros não: é a lei do mar. Outros, ainda, e procuro que eu e os professores com quem trabalho façamos parte deste grupo, sabendo que cada um está na sua embarcação e que os riscos da navegação são muitos, zelam por que todos estejam alerta para esses riscos, mas também atentos às belezas e conquistas da viagem, procurando criar condições para que os desvios não sejam fatais e aproveitando alguns desses desvios para fazer mudanças de rumo e incursões no desconhecido, garantindo que todos participem, de diferentes formas, na construção da viagem como um projeto coletivo. Na verdade, só os desvios e desencontros podem gerar um verdadeiro diálogo de intercompreensão e um terceiro idioma. Apesar de caber ao professor traçar a direcção principal da viagem, percorrê-la só vale a pena quando todos a interrogam, obrigando-se a dialogar e a reflectir continuamente sobre ela (VIEIRA, 2010).

São muitos os professores que, nas suas narrativas profissionais, recorrem a metáforas relacionadas com as ideias de viagem, percurso ou caminhada, a que associam ideias de autodeterminação, exploração, incerteza, dificuldade, descoberta e incompletude. São ideias persistentes também na literatura, como quando Shor (1992, p. 263) sugere que a educação emancipatória é uma estrada que vai de onde estamos para onde queremos ir, uma estrada longa e difícil de percorrer, mas que precisamos de percorrer: “*Any place truly different from the status quo is not close by or down a simple rail. But the need to go there is evident, given what we know about unequal conditions and the decay in social life, given the need to replace teacher-talk and student alienation with dialogue and critical inquiry*”. Percorrer essa longa estrada implica construir *práticas-em-movimento*, buscando uma direção que faça sentido, por vezes em contracorrente face a culturas dominantes, reconhecendo que as respostas para as perguntas que colocamos a cada momento não são nunca universais e definitivas, e que os avanços são sempre pequenos. Vejamos o que dizem ainda as mesmas professoras a este propósito:

[...] esta experiência circunscrita num determinado tempo e espaço não nos permitiu encontrar uma resposta única e universal para as nossas inquietações iniciais. Na verdade, cada aluno é uma estória que o professor tem de saber ler. Teve, no entanto, um papel fundamental na compreensão das forças opressivas que moldam o nosso pensamento, o que, numa perspectiva construtivista crítica, é fulcral para que possamos tomar decisões conscientes acerca de quem queremos ser. Neste sentido, o nosso estudo de caso constituiu apenas um passo numa caminhada que é importante que se continue, mesmo que isso implique continuar contra a corrente: “swimming against the tide”

(VIEIRA, 2002, p. 10¹⁹). O importante não será saber se vamos contra ou a favor da corrente, mas antes sabermos que direção tomamos e o que determina a nossa escolha, “against or with the tide” (*ibidem*). E agora sim... agora sabemos que é neste sentido que queremos seguir.

(Narrativa profissional, PRECIOSO et al., 2009)

Também eu diria que a abordagem que desenvolvo não permite encontrar respostas únicas e universais para as inquietações da profissão docente, mas permite-me afirmar que *é neste sentido que quero seguir*. Neste momento, e pensando também noutros formadores que buscam trabalhar na mesma direção, talvez possa fazer nossas as palavras destas professoras:

Quebrámos o (des)encanto? Libertámos os alunos da “tortura dos significados estabelecidos” (KINCHELOE, 2006, p. 50)? Talvez não tenhamos conseguido desamarrar todas as correias, mas, pelo menos, conseguimos romper o silêncio e abrir caminhos...

(Narrativa profissional, PRECIOSO et al., 2009)

19 Obra referida: Vieira, F. Learner autonomy and teacher development: an introduction to GT-PA as a learning community. In: Vieira, F. et al. (Ed.). Pedagogy for autonomy and English learning. Braga: Universidade do Minho, 2002. p. 1-11.

Referências

BOUFLEUER, J. P.; FENSTERSEIFER, P. E. A reconfiguração da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 259-267, 2010.

BOYER, E. **Scholarship reconsidered**: priorities of the professoriate. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

CONTRERAS, J. Pedagogias de la experiencia y la experiencia de la pedagogia. In: _____; PÉREZ DE LARA, N. (Org.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Edições Morata, 2010. p. 241-271.

_____; PÉREZ DE LARA, N. La experiencia y la investigación educativa. In: _____; _____ (Org.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Edições Morata, 2010. p. 21-86.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1963.

ELBAZ, F. Teachers' knowledge of teaching: strategies for reflection. In: SMYTH, J. (Ed.). **Educating teachers**: changing the nature of pedagogical knowledge. London: The Falmer Press, 1987. p. 45-53.

FRANCESH, J. D. **Elogio de la educación lenta**. Barcelona: Editorial Grao, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **Tempo público e esperança educada: liderança educacional e a guerra contra os jovens**. Mangualde: Pedago, 2007.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **Uma pedagogia da libertação**: crônica sentimental de uma experiência. Porto: Asa, 2002.

JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Pedagogy for autonomy in language education in Europe**: towards a framework for learner and teacher development. Dublin: Authentik, 2007.

KARLSSON, L. **Turning the kaleidoscope:** (E)FL educational experience and inquiry as auto/biography. Helsinki: University of Helsinki/Language Centre Publications 1, 2008.

KINCHELOE, J. L. **Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment.** 2. ed. London; New York: Routledge Falmer, 2003.

_____. **Construtivismo crítico.** Mangualde: Edições Pedagogo, 2006.

LARROSA BONDÍA, J. Herido de realidad y en busca de realidade: notas sobre los lenguajes de la experiencia. In: CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (Org.). **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Edições Morata, 2010. p. 87-116.

PERRENOUD, Ph. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspetivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PRECIOSO, A. et al. **Quebra de rotinas:** ler com olhos de ver? – ver com olhos de ler! Narrativa profissional. Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho, 2009. Não publicada.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SHOR, I. **Empowering education:** critical teaching for social change. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

SHULMAN, L. **Teaching as community property:** essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004a. (Coletânea de textos de Lee Shulman ed. por P. Hutchings).

SHULMAN, L. Just in case – reflections on learning from experience. In Shulman, L. (ed. S. Wilson). **The wisdom of practice – essays on teaching, learning, and learning to teach.** San Francisco: Jossey Bass, 2004b. p. 463-482. Inicialmente publicado em 1996.

SMYTH, J. Transforming teaching through intellectualizing the work of teachers. In: _____ (Ed.). **Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge**. London: The Falmer Press, 1987. p.155-168.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy**. London: The State University of New York, 1990.

VIEIRA, F. Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 5, n. 1, p. 116-138, 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>.

_____. (Org.). **Transformar a pedagogia na universidade: narrativas da prática**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2009a.

_____. Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores. **Indagatio Didactica**, v. 1, n. 1, p. 32-75, 2009b.

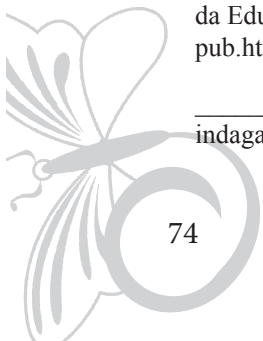
_____. Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. In: SILVA, B. et al. (Org.). **Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009c. p. 5281-5296.

_____. Diário de bordo: reconstituir as aulas para construir a viagem da pedagogia. In: Chaleta, E. et al. (Org.). **Atas da I International Conference - Learning and Teaching in Higher Education**. Évora: Universidade de Évora, 2010. p. 67-79.

_____. Supervisão: (re)produzir a pedagogia. In: Rangel, M.; Freire, W. (Org.). **Supervisão escolar: avanços de conceitos**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011. p. 89-121.

_____; MOREIRA, M. A. **Supervisão e avaliação do desempenho: para uma abordagem de orientação transformadora**. Lisboa: Ministério da Educação/CCAP, 2011. Disponível em: <<http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>>.

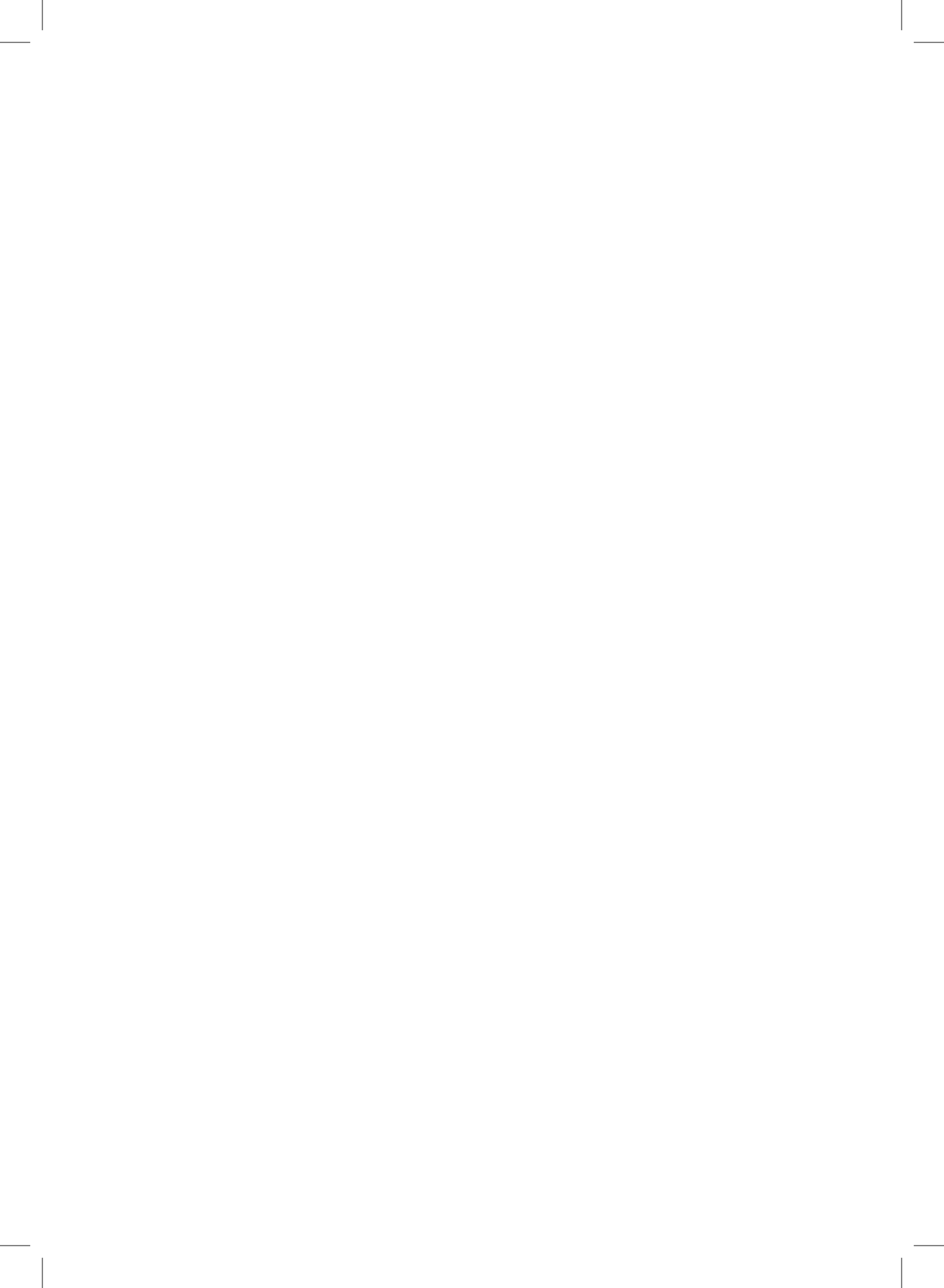
_____; SILVA, J. L.; ALMEIDA, M. J. A pedagogia no ensino superior: indagar para transformar. **Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior**,



v. 8, p. 21-43, 2010. Disponível em: <https://www1.esec.pt/pagina/opdes/?page_id=54>.

_____ et al. **No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia**. 2. ed. Mangualde: Pedago, 2010.

ZEICHNER, K. **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. Edição original, 2009.



Saberes docentes e inovação no curso de pedagogia: o lugar da tríade didática, estágio curricular e TCC

Ana Cristina Castro do Lago
Maria do Socorro da Costa e Almeida
Lucineide Oliveira Machado

A docência universitária é abordada neste estudo no âmbito da construção inovadora de aportes teórico/metodológicos para a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB considerando as emergências da proposta de integração de Didática, Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso.

Sua gênese se dá na escuta do clamor dos universitários sobre a desarticulação e a fragmentação evidentes entre os atributos e componentes curriculares que integram a formação de professores nas licenciaturas, impulsionando grande parte desta experiência. Durante as aulas, na Universidade, são muitas as inquietações dos educadores e educandos acerca da instrumentalidade e dissociação entre as áreas que integram o currículo, especialmente na Licenciatura em Pedagogia. Os universitários denunciam e se ressentem da acentuada desarticulação entre Estágio Supervisionado Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso frente aos

demais componentes do Curso, gerando debates e iniciativas que visam superar essa grande dificuldade. Dentre elas, vale destacar o papel e a prática da ‘Comissão de Integração ES e TCC’, na qual parte de sua equipe, produziu a experiência problematizada neste estudo.

Desse modo, a opção por construir este texto de forma que ele traga, em seu desenvolvimento, a discussão do percurso científico da articulação teoria/prática na Formação de Professores; a apresentação do contexto da experiência de uma prática que revela inovação, vivenciada na Formação de Professores; a compreensão do papel da Comissão Interdisciplinar ES e TCC²⁰; e como esta comissão provoca uma nova concepção de ensino/aprendizagem.

O contexto da experiência

O contexto da experiência aqui relatada configura-se na docência universitária, desenvolvida a partir de 2009, no Departamento de Educação – Campus I, da UNEB. Seu desenvolvimento reflete a iniciativa da citada Comissão de repensar a relação ensino/aprendizagem na Formação de Professores, em especial, a relação que se desdobra a partir de conhecimentos teórico/prático que perpassam a aproximação entre universidade/escola. Esse trabalho é, portanto, fruto da reflexão acerca do **ensinar** e do **aprender** vinculados à proposta de integração de componentes curriculares distintos na Licenciatura em Pedagogia da UNEB, delineando práticas educativas inovadoras a partir subsídios da abordagem interdisciplinar para definição de estratégias e etapas que favorecem à construção do conhecimento pelo futuro educador.

20 A Comissão Interdisciplinar de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso será nominada de Comissão Interdisciplinar ES e TCC.

Visto que a docência universitária já não comporta práticas tradicionais com características lineares, preestabelecidas por modelos canônicos e prescritivos nas abordagens teórico/práticas, em especial, aquelas que envolvem a ‘Didática, o Estágio Supervisionado e o TCC’, nas quais o licenciando parte para as escolas para observar uma realidade que posteriormente deverá traduzir e, espera-se, superar os ranços de reprodução e circularidade impostos por referenciais positivistas de explicação da realidade e compreensão sobre a educação.

Para responder a essas demandas por articulação dos componentes curriculares essenciais aos profissionais em formação, do curso de Licenciatura em Pedagogia se delineou uma tríade ‘Didática, Estágio Supervisionado Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso’, transversalizada pelos insumos sobre a **interdisciplinaridade**. Sua escolha busca atender às exigências dos espaços formativos contemporâneos. Vale lembrar que os alicerces do pensamento interdisciplinar são defendidos por Japiassu (1976) e Fazenda (2000). Esses estudiosos apontam com traço da interdisciplinaridade, a agregação e fortalecimento de incursões que favorecem aos processos dialéticos de conhecer, fruto da reflexão acerca das contribuições de distintas áreas de investigação.

Portanto, esta experiência está afinada com a noção de Demo (1999) sobre o *sujeito autônomo* que se emancipa quando constrói sua consciência crítica, capaz de fazer suas próprias propostas. E, se fundamenta na participação ativa dos licenciandos. Esses, com a mediação docente, elaboram e concretizam estratégias, dispositivos e procedimentos de propostas de aulas mais funcionais e significativas. É o que se buscou evidenciar neste estudo: o movimento de compreender a realidade a partir da ‘apropriação científica’, pois entendemos que esse é o embasamento da tríade aqui proposta ‘Didática, Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso’. Faz-se necessário salientar, no entanto, como se deu

esta experiência e quais as reflexões podem ser extraídas para a condução do trabalho efetivado na Formação docente.

A perspectiva da universitária que vivenciou a experiência inovadora de integração

Com a finalidade de contribuir com a discussão sobre a integração curricular estágio/TCC e a Didática, relato aqui, em síntese, minha vivência e experiência no Estágio Supervisionado I nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como aluna da turma 2008.1 do curso de Licenciatura em Pedagogia Plena do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus I.

Iniciei o Estágio Supervisionado I delimitando o meu tema de interesse de estudo. A partir dessa escolha e com o campo de estágio definido, realizei uma pesquisa exploratória na escola-campo, com os objetivos de identificar o fenômeno/processo a ser investigado, de modo a impulsionar e fornecer subsídio ao aprofundamento do meu tema; familiarizar-me com o espaço escolar e documentar as especificidades do campo de estágio, de forma a possibilitar a construção do projeto de intervenção pedagógica. Para tanto, utilizei como coleta de dados a análise documental e bibliográfica, a entrevista estruturada e semiestruturada, além da observação direta.

Nessa circunstância, mergulhei nos conhecimentos construídos no decorrer do curso e, conforme ementa, construí um projeto de intervenção voltado para o Ensino Fundamental I. Ressalto que nessa construção levei em consideração as dificuldades da escola-campo, a realidade dos alunos e meu objeto de estudo. Em meio à construção desse projeto, percebi a

importância de planejar essas ações, não só para a minha formação, mas também para a comunidade escolar a quem ela se destinou. Por isso, não por acaso, procurei fazer um projeto de intervenção bem estruturado, objetivo e, principalmente, bem fundamentado.

Incomodada com a realidade dos educandos, quando observei alguns sem sequer um caderno, planejei e elaborei um material didático para cada um deles. Busquei elaborar um material construtivo, criativo, que proporcionasse o envolvimento dos alunos, a motivação e, acima de tudo, uma aprendizagem significativa, tornando os objetivos contidos nos meus planos de aula alcançáveis.

Nessa perspectiva, minhas atividades em campo foram concretizadas e, o que corresponde a todas as ações desenvolvidas e as várias situações vivenciadas são possíveis se constatar no meu Portifólio. Devo dizer que a Didática foi muito relevante na construção deste Portifólio, pois me possibilitou construir “conhecimentos necessários para o exercício das tarefas docentes” (LIBÂNEO, 1994, p. 74), condições para elaborar o material didático dos alunos, condições para buscar construir planos de aulas dinâmicos e criativos, observando itens básicos a serem seguidos, tais como, objetivos, metodologia, estratégias de ensino, recursos, avaliação, etc.

No retorno à Universidade, construí o aprofundamento do tema da minha monografia e considerações preliminares foram feitas a partir desse estudo. Vejo que a integração estágio/TCC auxiliou no amadurecimento do meu tema de interesse de estudo a partir da minha conscientização de que o espaço de vivência do Estágio Supervisionado é muito rico, e que minhas ações podem transformar-se em dados de pesquisa que poderão ser problematizadas no meu Trabalho de Conclusão de Curso. Dessa forma, considerando minhas ações de preparação, execução e pós-execução do

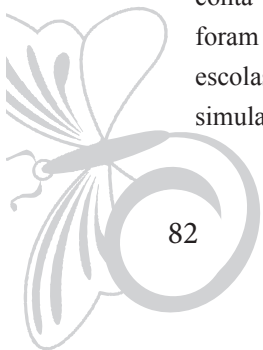
estágio, nessa perspectiva de pesquisa, reafirmei meu objeto de estudo e amadureci o tema.

Tendo amadurecido o tema do meu objeto de estudo, minha trajetória passou a ser a construção do meu projeto de pesquisa. Procurando seguir a sequência de um roteiro de projeto de pesquisa, defini minhas categorias de estudo e já estou na construção do meu referencial teórico, certa de que, como estou conseguindo articular Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso, minha monografia será rica de sistematizações das vivências e experiência no Estágio Supervisionado.

Como alguém que vivencia o Estágio Supervisionado, portanto, considero esse componente curricular vital para a formação do Pedagogo, com uma dimensão de formação, estimuladora do desenvolvimento da práxis, capaz de transformar e intervir na realidade, pois se constitui de elementos teóricos apreendidos no decorrer do curso, possibilitando a investigação da prática. Vai além da inserção do futuro pedagogo no seu campo de atuação, da favorável preparação para o mundo do trabalho, é uma dimensão reflexiva e investigativa, uma dimensão formadora.

A perspectiva da professora de Didática

As aulas de Didática ganham novo sentido quando sua ressonância incidirá diretamente no movimento de integração – Didática/Estágio Supervisionado/TCC. Considerando que na proposta-piloto levou-se em conta o desafio de estudar e vivenciar a **mediação**, durante o semestre foram realizadas leituras dirigidas, pesquisa bibliográfica, visitas às escolas, observação do trabalho docente, produção de aulas, vivência das simulações de aulas e construção de situações didáticas para implementação



no estágio e construção de referenciais para dar suporte às incursões de pesquisa durante a elaboração do TCC.

As aulas planejadas eram resultado da análise das demandas dos estudantes da escola básica, evidenciadas por meio das observações realizadas. Com esses subsídios cada dupla de universitários ganha a oportunidade de pesquisar, intervir e transformar a qualidade do que foi observado. Representa um ganho de amadurecimento teórico/metodológico para os licenciandos e um enriquecimento em oportunidade para os estudantes da educação básica. Esse movimento que envolve a integração dos componentes curriculares, o uso do AVA como dispositivo de partilha e mediação acerca das propostas de aulas, nascidas do redesenho intencional e contextualizado das aulas assistidas.

Assim, a inovação se evidencia quando há a superação de contribuição meramente instrumental e adota-se uma opção articulada e fundamental, como defende Veiga (1999). Em seus estudos, a área de Didática é desafiada a interpretar o ‘lócus’ e trajetórias de aprendizagem dos envolvidos nas dinâmicas da sala de aula. Supera-se o pressuposto alienado do ‘como fazer plano de aula’ para uma realidade pouco conhecida, para um sujeito que é ainda incógnita. Vive-se a aula, do sujeito real, da sequência didática, dos rituais de ensino voltados para a partilha. As aulas de Didática buscam sentido, compreendendo o repensar como ponte entre teoria e prática ou conteúdo e forma.

A Didática na tríade faz toda diferença quando dialoga e alimenta os processos de pensar o Estágio Supervisionado, sugerindo pistas para o Estágio TCC. A aula passa a se apresentar como ‘lócus’ de investigação: quem é o docente? Como aprendem os discentes? Qual a importância da rotina? Como apostar em propostas desafiadoras no contexto didático? Qual o sentido da avaliação? Quem avalia o que?... Enfim, muitas indagações

que tornam o encontro didático, uma experiência de complexidade, pois, apóia-se na concepção de aula como prática social.

Então, parte-se da compreensão de que o ensino em Licenciatura em Pedagogia deve se consolidar considerando sua articulação com a pesquisa. A pesquisa compreendida **como princípio educativo**, como atitude de engajamento político/cultural a favor da aprendizagem (DEMO, 1999). Nesse contexto, viver o ensino pressupõe a vivência da pesquisa, relacionando as singularidades, linguagens e historicidade dos sujeitos. Assim, a Didática assume um caráter político e uma dimensão cognitiva. Aprende-se o real para transformá-lo, transformando-se de forma dialética.

Nas contradições, vislumbra-se o crescimento, ou seja, vivem-se as apropriações. Daí a emergência da pesquisa como **princípio educativo** nessa dinâmica de aprender, pois, ao pesquisar as práticas pedagógicas na Escola e vivenciar a mediação com a intervenção docente se estabelece uma teia colaborativa de aprendizagem, superando-se a tendência contemplativa de se relacionar com a escola e cumulativa de se lidar com o conhecimento. Assim, aprender significativamente configura-se como o processo não linear de investigação da realidade para compreendê-la e transformá-la.

A perspectiva da professora de Estágio Supervisionado

A modalidade de Integração Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia de Formação de Professores, vem se estruturando desde abril de 2010, quando houve o ingresso da turma-piloto na disciplina Estágio Supervisionado I do currículo de Pedagogia Reformulado.

Este texto tem a intenção de explicitar os processos didáticos ocorridos na disciplina de Estágio Supervisionado, reconhecendo a articulação com as atividades introdutórias de pesquisa científica, de forma que a tarefa de “pesquisar na/da/para escola”, típica das práticas de estágio, também se constitua uma atitude de investigação acerca de “pesquisar a escola”. A finalidade é garantir a reflexão em torno de caminhos que proporcionem aos estagiários a integração das ações de Estágio Supervisionado / Trabalho Conclusão de Curso, a partir da criação de mecanismos que articulem a:

- Estágio Supervisionado I - definição de temas, utilização de métodos de observação intensivos e realização de pesquisa bibliográfica. Ademais da intervenção em campo de estágio e construção de Portifólio de Estágio Supervisionado.
- Estágio Supervisionado II - construção do universo e problema da pesquisa.
- Estágio Supervisionado III - utilização do campo e estágio como campo para a pesquisa de TCC.
- Estágio Supervisionado IV - articular a atividade de Estágio com o TCC participando, junto aos orientadores, da elaboração do texto monográfico, no que se refere ao capítulo de campo de pesquisa.

Daí a necessidade de acompanhar a sistemática deste processo de forma a reconhecer e construir uma lógica de intervenção cada etapa de estágio. Segue abaixo a estrutura do Estágio Supervisionado I a partir da elaboração da lógica concebida nos processos e encaminhamento da disciplina de Estágio Supervisionado I.



Figura 1 – Estrutura do Estágio Supervisionado I

Fonte: LAGO, A. C. C. Relatório de acompanhamento da integração estágio curricular e trabalho de conclusão de curso, 2010.

A articulação entre Estágio Supervisionado I e pesquisa implica no aprendizado de postura científica ao incrementar estratégias e situações que proporcione ao estagiário o reconhecimento de assuntos de interesse que eles podem aprofundar no momento em que vão para a escola e gerar temas

de estudos para o futuro TCC. Nesta mesma direção eles devem utilizar esses temas para construir projetos didáticos que transversalizam o conteúdo e metodologia aplicados nas escolas, a partir de temas próximos e periféricos. O resultado é a interação que emerge da/na prática pedagógica.

Reverendo os processos encaminhados em Estágio Supervisionado I, podem-se registrar alguns procedimentos fundamentais para a integração proposta. Tais como:

- **Pesquisa Exploratória.** Foram utilizados procedimento de pesquisa exploratória, através da utilização de técnica de observação sistemática intensiva e do uso de instrumentos de entrevistas e questionários semi-estruturados com vistas a buscar referências para a definição do tema de interesse de pesquisa e para a elaboração do projeto de intervenção em Campo de Estágio.
- **Relato de Pesquisa Exploratória e construção de Portfólio.** Trata-se dos documentos elaborados na sequência da pesquisa exploratória, onde estão registrados os dados colhidos no campo para a definição de tema interesse de pesquisa e proposta de intervenção.
- **Intervenção em campo.** Período de atuação em classe do Ensino fundamental, a partir de uma proposta de intervenção que alie os conteúdos escolares, coletado na fase de observação, transversalizado pelo tema de interesse de pesquisa do estagiário.
- **Aprofundamento de tema.** Trata-se de um texto construído ao longo do semestre com as reflexões acerca do tema de interesse de pesquisa, definidos a partir da observação e intervenção no campo de Estágio.

- **Relato de Experiências.** A Integração de Estágio Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso gerou uma proposição que se transformou em produto: *I Relato de Experiências da Integração Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso*. Trata-se de um fórum de discussão, ocorrido em outubro de 2010, que promoveu o relato das experiências de integração vivenciada pela turma piloto.
- Sobre o mencionado relato, merece destaque o fato de constituiu-se espaço de partilha, onde 18 duplas de licenciandos da turma piloto, egressa do Estágio Supervisionado I, apresentaram as experiências vivenciadas durante o estágio curricular. Visualizar suas aprendizagens na construção de referências para o delineamento dos seus temas de Trabalho de Conclusão de Curso fortalece a evidência da eficácia e legitimidade da opção pela integração EC/TCC.
- **Entrega de listagem com os temas de interesse dos estudantes da Tuma piloto.** Ao final do semestre cursado, estava constituída uma listagem com o tema de interesse de cada estudante da turma piloto e possível tema de estudo para TCC.

Assim, o caráter científico do estágio se consolida na medida em que a atuação do licenciando passa a se constituir em oportunidade de conhecer a realidade do contexto escolar e nele intervir, superando o mero exercício de reprodução de queixas e práticas desgastadas que embotam a compreensão dos futuros docentes e comprometem a aprendizagem dos educandos na Educação Básica.



Desenvolvimento

A proposta deste texto é descortinar a experiência vivenciada na Formação de Professores, explicitando as nuances dos estudos das disciplinas Didática, Estágio Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso, assumindo que a natureza destes pode gerar um processo intencional e sistemático de integração orgânica entre eles. Esta integração parte do princípio de que a formação do profissional de Pedagogia precisa estar fundamentada na ação interdisciplinar, focada na iniciação científica, na atividade de investigação. Assim, o trabalho do professor em sala de aula deve estar conectado pela pesquisa e interligado às atividades de extensão, para que o aluno aprenda a desenvolver ações competentes, fundamentado em valores comprometidos com a reflexão sobre a sua prática pedagógica e engajado na investigação de temas específicos de seu interesse, cujo intuito é a produção de conhecimento.

No projeto do Curso de Pedagogia Reformulado concebe-se a que os componentes curriculares defendam “a dimensão formadora, como mediadores da formação do Pedagogo, na qual o ensino, a pesquisa e a extensão se articulam para fundamentar as práticas na totalidade da reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico” (UNEB, 2007, p. 10). Portanto, busca-se uma prática que defenda a formação acadêmica que ocorra de maneira integrada, considerando o conjunto das atividades de ensino, pesquisa e extensão como necessário para garantir a consolidação de um profissional completo, participativo, crítico e produtivo.

O papel da Comissão Interdisciplinar ES e TCC

Para atender a demanda da integração curricular, na interface de teoria/prática e ensino/pesquisa, componentes básicos das disciplinas teóricopráticas e práticas, e na integração ES e TCC do Departamento de Educação - Campus I - da Universidade do Estado da Bahia, buscou-se formatar uma modalidade inovadora. A proposta está baseada na articulação das atividades destas disciplinas pela Comissão Interdisciplinar de Estágio Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso. Em funcionamento desde 2009, a Comissão Interdisciplinar de Estágio Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso tem dado uma singular contribuição para a articulação entre ensino e pesquisa no Departamento em que está instalado.

Destarte, a Comissão Interdisciplinar de Estágio Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso, organizada em cinco eixos de trabalhos, articula vertentes de investigação sobre a práxis pedagógica e pretende construir referenciais teórico-metodológicos para o:

- Eixo 1 – Referenciais Teóricos e Metodológicos para o ensino em classes de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Visa produzir e sistematizar referenciais Teóricos e Metodológicos para utilização no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a partir das Investigações realizadas por docentes e discentes, promovendo a generalização e transcendência das aprendizagens acadêmicas para as situações concretas de resolução de problemas do cotidiano da prática pedagógica escolar.
- Eixo 2 – Norteadores Metodológicos para dinamização das Práticas Pedagógicas de Estágio Curricular. Documenta experiências e propostas inovadoras sobre as abordagens



metodológicas das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, visando o desenvolvendo um banco de aulas para documentar experiências e propostas inovadoras sobre as abordagens metodológicas.

- Eixo 3 – Processos Gestores do Pedagogo. Pretende desenvolver e aprimorar a prática de processos gestores do Pedagogo em escolas públicas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, inserindo este profissional no trabalho de coordenação pedagógica e de gestão da escola e dos sistemas de ensino articulando esta atividade com as ferramentas da tecnologia da informação e da comunicação. E assim, aprimorar a prática de processos gestores do Pedagogo em escolas públicas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.
- Eixo 4 – Integração Estágio Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso. Acompanha a sistemática do processo de ensino/pesquisa com vistas ao fortalecimento da integração EC/TCC do Departamento de Educação, articulando a atividade de Estágio com o TCC a partir do 5º semestre, definindo temas, problemas de pesquisa e encaminhando os estudantes aos orientadores dos projetos iniciais de monografia, a partir de uma Investigação realizada para acompanhar a sistemática do processo de ensino/pesquisa com vistas ao fortalecimento da integração EC/TCC.
- Eixo 5 – A utilização das novas tecnologias no processo de Estágio Curricular. Desenvolve a experiência de criação e utilização de ambientes e dispositivos pedagógicos virtuais auxiliar o percurso formativo dos estudantes do DEDC. Investigação realizada para acompanhar o desenvolvimento da construção e acesso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

É importante salientar que cada eixo da comissão está vinculado a uma ou mais disciplinas do Currículo de Pedagogia Reformulado.

- Eixo 1 – Pesquisa e Prática I, Pesquisa e Prática II e Pesquisa e Prática III.
- Eixo 2 – Didática I e Didática II.
- Eixo 3 – Gestão Escolar e Educacional e Estágio Supervisionado II.
- Eixo 4 – Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III, Estágio Supervisionado IV, Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso.
- Eixo 5 – Tansversaliza os eixos da comissão, bem como as disciplinas agregadas a ela.

A Integração destas disciplinas na Comissão Interdisciplinar de Estágio Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso do Departamento de Educação - Campus I - Da Universidade do Estado da Bahia, visa garantir a validade e fidedignidade da condução dos processos desenvolvidos pelas mesmas e possibilitar estratégias diferenciadas para o andamento das atividades para cada eixo de trabalho.

Cabe aqui apresentar experiência da sistemática do processo de ensino/pesquisa que levaram a turma piloto ao fortalecimento da integração EC/TCC do Departamento de Educação, articulando a atividade de Estágio com o TCC a partir do 5º semestre, definindo temas, problemas de pesquisa e encaminhando os estudantes aos orientadores dos projetos iniciais de monografia.

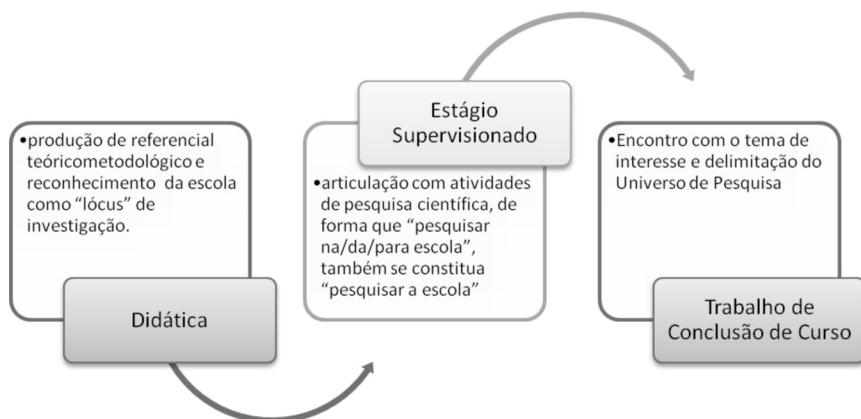


Figura 2 – Condução dos processos de Didática, Estágio Supervisionado e TCC

Fonte: Acervo das autoras.

Cabe aqui a reflexão acerca do papel dos componentes curriculares teórico/prático e práticos como propulsores de ações integradas na própria Formação de Professores. Pensar de forma científica os fenômenos emergentes na condução destes componentes fará toda a diferença na formação dos licenciandos, na dinâmica das salas de aula de Educação Básica e, especialmente, na formação de novas mentalidades a favor da associação do ensino à pesquisa e do engajamento dos futuros docentes como atores da realidade.

Logo, o desafio é tornar esta uma experiência que assegure a construção autônoma dos sujeitos, fruto da articulação entre ensino / pesquisa, e assim, alargar a reflexão crítica sobre a prática que se está desenvolvendo. E, desta forma, propiciar a reflexão em busca de trajetórias mais significativas para os discentes e os professores de Didática, Estágio Supervisionado e de Trabalho de Conclusão de Curso, de maneira tal que

mecanismos integradores venham a convergir em atividades realizadas pelos os discentes nas escolas e na própria universidade.

Faz-se necessário refletir sobre a condição dos componentes curriculares supracitados no contexto da Comissão Interdisciplinar de Estágio Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso e como as ações da Comissão, transversalizam as atividades realizadas nas aulas da universidade e da educação básica. Há que se repensar a partir de um referencial teórico mais promissor no que se refere aos princípios da interdisciplinaridade, as aproximações realizadas e os primeiros resultados evidenciados em uma turma piloto da Integração Estágio Supervisionado Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso, articulada com os demais componentes curriculares do curso de Pedagogia.

A integração de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso foi o primeiro eixo a ser idealizado para atender a demanda da Comissão Interdisciplinar de EC e TCC, no entanto, as concepções e condução dessa integração ainda se apresentavam abstratas até o momento em que foi iniciado o trabalho com a turma piloto. Esse eixo só veio a ganhar conteúdo no momento assumi a disciplina Estágio Curricular I, que consta no 5º semestre da matriz curricular do curso de Pedagogia, em abril de 2010.

Nesse período a orientação da integração EC e TCC passou a ser impulsionada pelo movimento de ação – reflexão – ação que desenvolvi durante o transcurso da disciplina. Esse é o Eixo 4 da comissão. Nesse momento ganhou consistência, não somente a ideia da integração EC e TCC como suporte para Estágio Curricular - na mediação do trabalho realizado entre a sala de aula e o campo de estágio - e sua integração ao Trabalho de Conclusão de Curso.



O percurso científico da articulação teoria/prática na Formação de Professores

Pode-se indagar: “O que significa a articulação teoria/prática na formação de professores?” Para os atores desta experiência, considerando aportes críticos de discussão sobre educação, teoria e prática são ponto de chegada e de partida do processo didático. Sua interdependência viabiliza uma relação de apropriação com o novo, o desafiante e o multirreferencial. Teoria e prática traduzem as faces de uma mesma pergunta. Vem prenha de respostas e possibilidades. Dá sentido ao papel do educador como mediador. Dialoga com os estranhos. Une as diferenças.

Articular teoria e prática implica reconhecer o caráter epistêmico da pesquisa, considerando que por ele e com ela há possibilidades de reinvenção da realidade. Os atores procuram novas formas de aprender e relacionar suas tensões nos processos de descobertas e negociações de conflitos. Reúne as forças e explicita sua instabilidade, visto que é uma relação que se vitaliza e se reinventa a todo o momento. Teoria sem prática é um exercício vazio. Prática sem teoria é alienação e inconcretude.

Quando se admite sua indissociabilidade, remete-se aos estudos de Paulo Freire que relacionam a superação da alienação por meio da construção do pensamento crítico. Cada atitude de contextualização e respeito às contradições, fundadas na coerência, no questionamento, na contradição e na práxis. A relação teoria e prática apóia, de acordo com os insumos do pensamento crítico, na dinâmica **ação-reflexão-ação**.

O marco teórico que compõe o percurso científico de construção de práticas inovadoras a partir da articulação de atividades das áreas de Didática, Estágio Supervisionado Curricular, com vista a fortalecer a construção de tema de Trabalho de Conclusão de Curso, está delineado para

o alcance dos objetivos propostos e compreendem os referenciais teóricos das categorias de: Interdisciplinaridade, com autores como Fazenda (2000), Japiassu (1976), Lück (2001); Integração Ensino Pesquisa, com autores como: Demo (1999), Stenhouse (2000) e Tardif (2002); Estágio Curricular, com autores como Veiga (2010), Pimenta (2005), Piconez (2002), Kuenzer (1999).

A educação contemporânea evoca a exigência da integração curricular, que tem por referencia a interdisciplinaridade. Trabalhar o ensino e pesquisa desde perspectiva dos aspectos interdisciplinar, nas disciplinas teórico-práticas e práticas, proporciona uma prática pedagógica que permite o desequilíbrio / reequilíbrio das estruturas intelectuais para uma aprendizagem autônoma, colaborativa e significativa. Fazenda (1998, p. 13) chama esse processo de olhar interdisciplinar que “recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, [...] induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações”.

É importante salientar que as disciplinas teórico-práticas e práticas a exemplo e Estágio Curricular têm a natureza agregadora a outras disciplinas e atividades da formação de Professores, tal como Didática. Assim, Kuenzer (1999) advoga que a experiência de formação de educadores se reconstrói dialeticamente na oportunidade transversal do estágio.

Pode-se considerar esta articulação, a exemplo de Estágio Curricular e Didático, como ponte que aproxima a vida acadêmica, os saberes a ela inerentes, ao mundo do trabalho, como ‘lôcus’ de aprendizagem específica e que pode ser enriquecida intencionalmente de forma a produzir a práxis, e assim, possibilitar a constituição de uma identidade no contexto das lógicas de apropriação e produção de conhecimento.

É na formação de professores, na articulação ensino/pesquisa/ extensão, teoria/prática e conteúdo/forma se aprende sobre a escolha da

profissão, sobre o ‘fazer profissional’ e sobre os desafios de tematizar / teorizar as vivências. Sobretudo, aquelas que acontecem em sala de aula. Nesse sentido, os estudos de Piconez (2008) sinalizam a necessidade de vitalizar o contexto do estágio, transformando-o em legítimo dispositivo de aproximação teoria e prática.

Considerações críticas

As primeiras evidências deste estudo se revelam por meio do acompanhamento da aprendizagem e da vivência de pesquisa operadas na/ pela turma piloto, turma do 5º semestre de 2010.1, que já se encontra no 7º semestre e em fase de produção de TCC. Com vistas ao alcance dos objetivos desta proposta, cujo foco consiste na implantação e acompanhamento do modelo de integração EC/TCC.

Por isso, há orientações sistemáticas no contexto das aulas universitárias, como também, a condução dos licenciando no campo de estágio, a abordagem interinstitucional por meio de visita às escolas campo e com a necessária articulação com os professores regentes que acolhem os estagiários em suas salas, na educação básica. No sentido de investigar seu potencial e eficácia para a aprendizagem colaborativa de licenciandos, de estudantes da Educação Básica e de professores regentes do campo de estágio.

Pode-se considerar como êxito nesta iniciativa, as pistas para o futuro aprofundamento científico da experiência de Integração Estágio Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso. Pesquisar a integração ES e TCC, considerada necessária e produtiva na medida em que se pode conhecer os referenciais teórico/metodológicos, que possibilitam uma

atuação mais efetiva, em direção ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, procedimentais e relacionais com implicações no processo de ensino/pesquisa. Isso ficou mais visível no ‘Relatório de Acompanhamento da Integração Estágio Supervisionado / Trabalho de Conclusão de Curso’, respondido pela turma piloto.

A problematização que resultou da experiência que orienta este texto evidencia os tortuosos percursos e trilhas na aventura de construir inovação na docência universitária. Superar as mentalidades já assentadas em pressupostos que reproduzem a fragmentação e a especialização como forma de desenhar o gestar o conhecimento para o acúmulo, indiferente às possibilidades reais de vivenciar transformações, apresenta-se como um permanente desafio.

Quando se delinea um percurso no qual a integração contribui para a compreensão do todo e da relação entre as partes, na medida em que o licenciando discute sobre organização do ensino em Didática, levanta centros de interesse de investigação para o educador no levantamento bibliográfico e nas observações em sala de aula da educação básica, ES e TCC, manifestam sua aproximação na apropriação do investigador, futuro docente.

Faz-se necessário reconhecer, também, que um dos pontos fortes da experiência consiste na mudança nas/das pessoas: educadoras, educandos e regentes. O que esperar da sala de aula muda, o que se compreende com fatal, inevitável e irreversível, passa a ser encarado como contingencial e/ou potencial problema de pesquisa científica. A postura dos sujeitos envolvidos, o papel da literatura especializada, a função da Universidade e dos cursos de Pedagogia, também, são questionados.

Uma marca importante de uma experiência como essa é seu caráter de inconclusividade. As certezas estão se diluindo, libertando educadores,

gestores e políticos do cárcere das respostas certas, das monografias sem riscos e ou implicação social. Relacionar ES e TCC, nesta abordagem, possibilitou crescimento acadêmico e pessoal a todos que se permitiram desafiar e desenvolver sua marca frente a sociedade.

Do ponto de vista acadêmico, aqueles que tornaram a produção do TCC uma resposta sensível às demandas, sujeitos, espaços e tempo da educação básica, validam outra forma de diálogo com a realidade, sacode-se o paradigma, mudam-se as perguntas. “O que a Escola não tem?” muda para “Qual é a força da Escola que temos?” ou “Como construir a Escola que queremos?” Assim, a formação de professores no âmbito da Licenciatura em Pedagogia revela expressiva força, tendo em vista sua ressonância na sociedade por meio da formação dos filhos das novas gerações.

Vale lembrar, também, que a condução científica atende às exigências das lógicas hegemônicas da academia, no mundo contemporâneo, mas, na discussão sobre as relações acerca de linguagem, sobre os conflitos entre “ser” e “ter” e, sobretudo, nesse caso, busca-se como ampliação dessa experiência, as relações projetadas por Babin (1989). O autor defende que o sujeito deverá ativar seus modos de compreender, considerando, as relações emergentes, as frustrações, as capacidades silenciadas e, especialmente o desafio de mudar de rota para atingir maiores e desafiantes objetivos.

Amadurecimento e autonomia intelectual são construções muito preciosas para os discentes que se dispuseram a vivenciar a integração ES/TCC. Nela, o sujeito vivia as condições favoráveis para pensar, construir, desconstruir e compreender a realidade. Eles residem em uma construção de autores ousados e criativos que se recusam a aplaudir respostas fáceis.

Outro aspecto importante consiste no alinhamento entre a investigação da realidade e a busca implicada pela formação profissional. Sabe-se que as tramas da realidade precisam ser compreendidas e para isso

o planejamento das ações no ES devem contribuir para as escolhas mais adequadas que ajudem na produção rigorosa da TCC.

Nesse contexto, a tríade Didática/ES/TCC pode gerar muitos frutos, especialmente, porque nela estudantes universitários estão aprendendo por investigação e problematização da realidade, de forma eficaz e colaborativa. Cada momento de estudos suscita uma rede relações que permite um crescimento articulador e filosófico, sustentado no modelo **dialógico** de construção de posicionamento frente à realidade.

Há necessidade, porém, de publicizar neste contexto reflexivo, aspectos das injunções teórico/metodológica que evidenciam formas introspectivas, individualistas e conservadoras de posicionamentos de alguns universitários sobre o trabalho acadêmico, no qual o participante resiste em viver a experiência porque considera que não há respostas certas ou definitivas, existem muitas informações e descobertas. Sobre os sujeitos que concluíram a experiência, percebe-se muito empenho em estudar para ampliar as investigações e dar prosseguimento aos estudos.

Referências

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A criança é um grande pesquisador**. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/ent'revista0035.asp>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

_____ (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis).

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teóricos-metodológicos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

KUENZER, A. Z. **Planejamento e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PICONEZ, S. C. B. **Prática de Ensino e o Estágio Curricular**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

PIMENTA, S. G. **Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2005.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Traducido por Guillermo Solana. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2000. Prologo a La edición española (9-18) e La investigación como base de la enseñanza (158-177).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A escola mudou**: que mude a formação dos professores! Campinas: Papyrus, 2010.



Estágio supervisionado e pesquisa: articulação necessária na formação de pedagogos

Mônica Moreira de Oliveira Torres

Apresento neste artigo a experiência de trabalho docente desenvolvida na disciplina Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia vinculado à Faculdade de Educação de Serrinha e hoje Departamento de Educação - Campus XI - UNEB, em parceria com outros colegas de Estágio²¹. De egressa desse mesmo campus, onde iniciei a vivência acadêmica como ex-estudante do Curso de Pedagogia, registro a inserção profissional nesta mesma instituição como docente de Estágio. A vivência como ex-estudante suscitou diversos momentos de reflexões, tensões e crises durante a formação na universidade, decorrentes da fragmentação do conhecimento, da separação teoria e prática na mesma fundamentada em um currículo disciplinar, especialmente durante o estágio, deixando marcas

21 O artigo apresentado é resultado de um trabalho iniciado em 1995 e desenvolvido conjuntamente com a professora Gelcivânia Mota, na disciplina Estágio Supervisionado I e II, no Campus XI – UNEB. O texto também integra parcialmente, o artigo publicado nos Anais do IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB, realizado na cidade de Valença-BA. 2001

e contribuindo para o amadurecimento como docente na educação superior. O resgate da memória como estudante, à época foi fundamental, para a formação e atuação profissional na docência universitária, na medida em que contribuiu para a ressignificação dos saberes docentes, compreendendo que este processo apesar de singular se insere no contexto histórico mais amplo.

A docência no componente Estágio Supervisionado representou um grande desafio, uma vez que as inquietações, as dificuldades vividas como ex-estudante do curso de Pedagogia contribuiu para elaborar uma proposta de trabalho que buscasse superar as consequências de um estágio compreendido como a parte prática do curso, realizado no seu final, onde a teoria aprendida deveria ser aplicada no mesmo. Essa dicotomia representava um equívoco fundamental do componente Estágio nos cursos de formação de Professores construindo a compreensão de que o estudante de Pedagogia deveria aprender primeiro sobre o ensino, o aluno, instrumentalizando-se para aplicar essa aprendizagem no Estágio, o qual assumia um caráter complementar na formação de professores.

Inspirações teóricas

No contexto inicial do trabalho pedagógico com os alunos observamos que a angústia do estágio no final do curso se revelava através das reflexões teórico-práticas e das posturas do grupo, dos relatórios de estágio e dos seminários finais, os quais indicavam que os estudantes partiam para o campo do estágio, sem fazer uma articulação dos referenciais teóricos aprendidos durante a formação. Além disso, revelava dificuldades de lidar com a complexidade da sala de aula, o que evidenciava a fragmentação na formação, a qual representava um equívoco fundamental

do componente Estágio nos cursos de formação de professores. Esse fato baseava-se na crença de que o estudante de Pedagogia deveria aprender primeiro sobre o ensino, sobre o aluno, instrumentalizando-se para aplicar o que foi aprendido na prática e nesse caso, no estágio. Assim nos fala Pimenta (2004, p. 37):

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à ‘hora da prática’, ao ‘como fazer’, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.

Dessa forma era dado ao componente Estágio Supervisionado um caráter meramente complementar no curso. A fragmentação na formação dos estudantes estava expressa não apenas na arquitetura curricular do curso, como também na ementa do componente ao constatar a creditação conferida à mesma. Eram três: créditos teórico, prático e trabalho. O crédito teórico era configurado como a abordagem dos conteúdos do curso pelo professor. O crédito prático se referia às formas de trabalho escola com participação dos alunos, caracterizadas por trabalho de campo, debates, seminários, trabalhos em grupo, no laboratório dentre outros. Já o crédito trabalho se caracterizava pela atuação do aluno em atividades de campo entendidas como estágios, residências ou investigação em situações reais de trabalho. Essa compreensão de estágio traz subjacente uma concepção epistemológica de conhecimento que é própria da ciência moderna, a qual é expressa no formato curricular dos cursos de formação de professores. A modernidade privilegiou uma organização do conhecimento baseada no cientificismo que realiza a fragmentação através da observação e experimentação. A ciência tornou-se hegemônica no sentido de grande propulsora das explicações naturais e, posteriormente, sociais. Mediante

tal postura, os saberes da experiência, do senso comum, da prática foram considerados como “falsos saberes” e sem legitimidade científica e social, por não abordarem a realidade de forma objetiva. Outra marca deixada foi a fragmentação das ciências em disciplinas especializadas e compartimentalizadas, que instituiu a divisão entre o trabalho prático e teórico, entre pesquisadores e técnicos, levando os cientistas a perderem a visão global do conhecimento e da realidade. Esta perspectiva de conhecimento e ciência norteou diversas práticas sociais constituindo-se como hegemônica no ambiente acadêmico.

Visando a superação dessa dicotomia produzida pelo paradigma moderno, o estágio realizado pelo grupo foi buscando superar a separação entre teoria e prática. De acordo com Pimenta (2004, p. 44):

No movimento teórico recente sobre a concepção de estágio, é possível situar duas perspectivas que marcam a busca para superar a pretensa dicotomia entre atividade teórica e atividade prática. A produção da década anterior é indicativa dessa possibilidade, quando o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Mais recentemente, ao se colocarem no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de *ação* (que diz dos sujeitos) do conceito de *prática* (que diz das instituições), o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez.

Nessa perspectiva o amadurecimento no campo do estágio propõe a alteração da relação teoria e prática, considerados como elementos indissociáveis da “práxis” entendida como atividade teórico-prática articulada, a qual apesar de constituir-se de aspectos teóricos e práticos distintamente, ambos só se separam por abstração (PIMENTA, 1995).

A partir da concepção dialética a teoria e a prática são núcleos articuladores da formação profissional, pois a prática, a análise teórica da prática é o ponto de partida e de chegada, de forma que, a aprendizagem profissional do estudante não ocorra apenas pela resolução de problemas da profissão embasado nas teorias. Autores como Marcelo Garcia também sinalizam a importância da articulação teoria prática na formação de professores na perspectiva da epistemologia da prática:

[...] de modo que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação. (MARCELO GARCIA, 1999 apud SOARES, 2010, p. 32).

Nesse sentido, a formação profissional do professor não pode ocorrer sem a articulação dialética teoria e prática, ou seja, a *práxis*. A sua construção não prescindirá das teorias existentes, assim como não se restringirá a uma simples mudança curricular que prevê apenas a alteração na ordem de distribuição dos componentes os quais compõem o currículo de formação de professores, sem uma mudança de postura frente ao conhecimento (TORRES; MORAES, 2001). A questão consiste em construir uma perspectiva diferente na produção de conhecimento nos cursos de formação de professores no sentido da articulação entre teoria e prática (PIMENTA, 1995).

O movimento da superação da dicotomia pressupõe uma mudança de paradigma na concepção de conhecimento na perspectiva apresentada por Santos (2005). Ao propor a ruptura epistemológica do conhecimento, sugere que a Universidade deve proporcionar a revalorização do saber comum e a reavaliação dos saberes considerados científicos, pelo aprofundamento dos saberes comuns. Ao promover o reconhecimento de outras formas

de saber e o confronto comunicativo entre elas, a Universidade se coloca como o local privilegiado de encontro de saberes, assumindo outra prática acadêmica marcada pelo saber que proporciona, em detrimento do saber que transmite. Essa perspectiva aponta uma nova postura frente ao conhecimento que respeita a diversidade dos saberes originários da prática.

Na perspectiva de alteração da relação como o conhecimento, a vivência no estágio deve proporcionar a unidade teoria e prática, na interlocução e proposição de mudança da realidade. Conforme Pimenta (2004, p. 45):

[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá.

Essa compreensão do estágio e a angústia revelada pelos estudantes na sua realização nos mobilizou para buscar alternativas que superassem, ainda que parcialmente, a fragmentação na formação dos futuros professores. Era necessário dar sentido à experiência de estágio de forma a tornar tanto a docência universitária como o próprio estágio como ações inovadoras. Nessa perspectiva Cunha (2009, p. 182) conceitua a inovação:

Entendemos que a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento.

A experiência de Estágio desenvolvida no Campus XI sinalizava, naquele momento, o gérmen da inovação na formação de professores.

Protagonizado o Estágio com Pesquisa no Campus XI

Nos relatos dos estudantes quanto ao desencanto e dificuldade de realização das aulas, decorrentes das experiências anteriores de estágio, identificamos um panorama desse momento importante da formação no curso de Pedagogia: grande parte dos estudantes sinalizava suas expectativas em relação ao componente Estágio, qual seja o de encontrar nele um espaço formativo capaz de trabalhar a(s) identidade(s) profissional(is), em sintonia com o contexto das escolas, suas dificuldades e com os aportes teóricos que subsidiassem as situações diversas na sala de aula durante o estágio. Naquele contexto elaboramos o projeto de estágio, o qual foi compartilhado com a turma do 7º semestre. O projeto direcionou o foco na busca da superação da dicotomia teoria e prática no estágio, na constituição de alternativas teórico-metodológicas que o tornasse mais significativo para a formação profissional do professor. Assim fez o enfrentamento de uma concepção curricular instituída historicamente e organizada num formato curricular disciplinar (TORRES; MORAES, 2001).

Dessa forma como professoras da disciplina Estágio I e II do Curso de Pedagogia do Departamento - Campus XI - UNEB nos referenciamos nos estudos, experiências e produções de outros educadores como Piconez (1991), Pimenta (1995), que também buscavam a identidade da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular do curso de formação de professores, os quais nos auxiliaram na reflexão sobre a natureza e especificidade do estágio, sua importância nesse processo.

Por outro lado, a docência universitária no componente Estágio foi sendo qualificado com a nossa participação em diversos eventos de Estágio regionais e nacionais, os quais se configuraram como espaços formativos importantes na profissionalização do Magistério Superior. (TORRES e MORAES, 2001). Dentre eles destacamos: o Encontro de professores de Estágio Supervisionado da UNEB (Caldas do Jorro, 1995), (Senhor do Bonfim, 1996); (Salvador, 1999); (Valença, 2001). A participação em vários Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) também foram fontes de inquietações construídas sobre a experiência de Estágio e compartilhadas com outros professores:

Partindo de uma reflexão sobre o papel da Prática de Ensino questiona-se inicialmente se a ela cabe “minimizar as mazelas do ensino” ou deveria buscar, sobretudo, a recuperação do ser professor. Compreendendo que o professor de Prática de Ensino lida com o real e que esse real não é fixo, perene, mas sim transitório, a realidade só poderá ser pensada a partir da sua transitoriedade com o ser que a constrói, que é real, que pensa, que muda. Neste sentido, há uma necessidade de que a Prática de Ensino transcenda o objeto ou campo específico das ciências que lhe servem de aporte e busque um trabalhar, um atuar ou investir, mais no ser que constrói a educação, o educador. Esse atuar com o educador pressupõe uma sensibilidade em conhecer a limitação do seu universo acadêmico, de reconhecer inclusive, que a ciência na se faz num momento, mas é produto de processo histórico, de que a ciência caminha em múltiplas direções. O papel da Prática de Ensino nesse sentido, seria a busca de um diálogo interdisciplinar com diferentes ciências numa tentativa de analisar, tentar compreender e propor soluções para os impasses do dia-a-dia de trabalho escolar. (FAZENDA, 1995).

Nessa perspectiva o trabalho com o componente Estágio foi organizado a partir da discussão sobre a identidade desse estudante de Pedagogia do Campus XI, que no final do curso apresentava uma postura ora de descrença e insatisfação e às vezes com dificuldades de compreender e vivenciar o estágio supervisionado de forma reflexiva. Outro aspecto destacado foi a compreensão das diferenças entre os estudantes no que se refere à atitude de vislumbrar formas possíveis de articulação teórico-prática no estágio. Trabalhamos ainda com as expectativas dos futuros educadores e as possíveis alternativas que pudessem contribuir para a percepção do estágio como um momento instrumentalizador da práxis (TORRES; MORAES, 2001).

Considerando o contexto onde estava situado o estágio no currículo do curso de Pedagogia, o qual lhe atribuía responsabilidade única pela formação profissional, trabalhamos com o resgate das histórias de vida escolares dos estagiários associado ao estudo do cotidiano escolar. Para nós, a desmistificação do cotidiano escolar numa atitude pesquisadora, tinha como pressuposto, inicialmente, a pesquisa de si mesmo. Essa experiência na docência universitária buscou articular ensino com pesquisa durante a formação de professores e simultaneamente a ampliação dos espaços de atuação do Pedagogo. O estágio com pesquisa nos parecia naquele momento a possibilidade de aproximar os estudantes do campo profissional de forma a não acessá-lo com mera contemplação e sim buscando interrogá-lo, questioná-lo, evidenciando aspectos não ditos no contexto da escola.

A pesquisa no estágio como método de formação de futuros professores, se traduz de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, em especial se traduz

na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador, a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA, 2004, p. 46).

Dessa forma a complexidade da sala de aula, do contexto escolar e olhar investigativo sobre eles forneceram subsídios para uma postura reflexiva no processo de formação profissional (TORRES; MORAES, 2001). A perspectiva da pesquisa no estágio surge, segundo Pimenta (2004), a partir da década de 1990, fruto dos questionamentos feitos à didática e formação de professores sobre a indissociabilidade da teoria e a prática. Para a autora essa tendência encontra também suporte nas elaborações de diferentes autores sobre o professor como profissional reflexivo que produz conhecimento sobre sua prática em contextos institucionais de trabalho. Entretanto para superar a identidade do professor que reflete apenas a sala de aula, propõe que os professores sejam concebidos como intelectuais crítico-reflexivos capazes de refletir também o contexto mais amplo onde se inserem. Assim, com base nesses fundamentos apresentamos mais detalhadamente a prática pedagógica no contexto do campus XI.

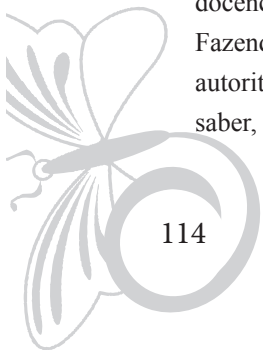
Estágio I

Este momento da formação previa o contato dos estagiários com o campo profissional na escola de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas de Serrinha e cidades circunvizinhas, onde os estudantes fossem capazes de vivenciar a experiência pedagógica em uma unidade escolar. Para tanto, foi realizado um trabalho anterior de preparação dos estudantes para o campo de estágio, o qual consistiu com o resgate das

vivências escolares e teve como ponto de partida a “Pesquisa do Eu”, com a reflexão sobre história de vida escolar dos estagiários. A partir de dinâmicas de grupo, atividades de sensibilização, os alunos foram instigados a relembrar fatos significativos, pessoas, locais e experiências que marcaram a sua trajetória na sala-de-aula, desde o primeiro ingresso na escola, até os mementos finais da graduação. A metodologia desse processo formativo evoluiu a expressão oral, corporal e artística. Nesse momento do trabalho refletimos com os estagiários a compreensão de que as práticas na sala de aula são marcadas pela base teórica adquirida e pelas vivências escolares vividas, principalmente na infância. Neste sentido a(s) identidade(s) do educador não se constrói num processo individual, pois este professor antes de ser profissional, ele é pessoa que nasceu numa época, num local, numa circunstância e estes aspectos interferem nas suas ações, nas suas concepções acerca do mundo. Ou seja, suas experiências e sua história de vida são fatores decisivos e determinantes no seu comportamento cotidiano (TORRES; MORAES, 2001).

Nóvoa (1995), um dos estudiosos da questão de identidade, nos fala que durante as últimas décadas buscou-se racionalizar o ensino impondo uma separação o “eu pessoal” e o “profissional”. Todavia reconhecíamos a impossibilidade de construção de um conhecimento pedagógico que ignorasse estas duas dimensões no trabalho docente, o que não negava as determinações do contexto da macro estrutura, porém não se limitava a estas. Procurávamos pelo reencontro dos sujeitos, dos atores sociais, com um olhar mais atento e concentrado nos futuros professores, seus projetos, suas ideologias, crenças, atitudes e valores. Considerando que o tempo para realização deste trabalho em sala de aula era pequeno, após os relatos iniciais solicitamos aos alunos que dessem continuidade ao registro de suas histórias de vida em casa, buscando diversificadas fontes como fotografia e documentos da época. Em seguida, partimos para a socialização dos relatos

nos grupos, onde foi possível apresentar e ouvir as diferentes histórias. Este foi um dos momentos mais significativos onde o grupo pode confrontar suas histórias, registrar fatos inéditos, relatar a diversidade das trajetórias educativas e tomar consciência das marcas deixadas na sua identidade de estagiário, futuro professor. O grupo sistematizou as informações, os fatos semelhantes e em seguida as experiências similares, foram agrupadas em categorias para aprofundamento e análise coletiva no grupo. A partir daí foram escolhidos cinco temas decorrentes dessa sistematização para compor o plano de estudo do componente Estágio, de forma a explicitar teoricamente os pressupostos embutidos nas experiências vividas. Dentre os temas selecionados destacamos: o aspecto lúdico nas salas de aula; a resistência dos alunos expressa em vários comportamentos, a exemplo dos que se localizavam sempre na fileira de trás da sala, caracterizados como “a turma de trás”; além daqueles que se colocavam como os “primeiros da classe”; a escola tradicional marcada pelo enfoque conteudista, pela relação ensino-aprendizagem baseada na transmissão do conhecimento, pelos castigos escolares e o autoritarismo do professor, dentre outros aspectos. O tema do autoritarismo ganhou destaque, pois estava presente em quase todos os relatos do nosso grupo, o qual foi avaliado como uma estratégia para manter a ordem, a disciplina na sala de aula e esconde alguma fragilidade e incompetência do professor. Nesse processo, os estagiários se reconheciam valorizando o aspecto conteudista da escola tradicional, ao mesmo tempo em que repudiavam o autoritarismo dos seus antigos mestres. Para realizar a ressignificação das questões apresentadas buscamos suporte teórico nas concepções educativas que influenciavam a docência dos Anos Iniciais da Educação Básica, através de autores como Fazenda (1995), Moraes (1988) dentre outros. Para aprofundar o tema do autoritarismo foi fundamental discutir e esclarecer que, a sistematização do saber, a participação do aluno no processo de construção do conhecimento,



demanda a mediação do professor, não enquanto detentor privilegiado do conhecimento, mas enquanto construtor de uma autoridade que nasce a partir do encontro de partes que se respeitam mutuamente. Constatamos que nesse momento a teoria instigou, esclareceu e fundamentou as nossas percepções empíricas sobre os processos de ensinar e aprender o que tornou essa experiência muito significativa para o amadurecimento profissional dos estagiários. Dessa forma teorizamos com e sobre as histórias de vida escolares dos estagiários e essa experiência foi fundamental no processo da construção da(s) identidade(s) desses futuros professores, em estágio e formação (TORRES; MORAES, 2001).

No segundo momento do projeto de Estágio I, desenvolveu-se “A Pesquisa do Outro”, onde o estagiário buscava um olhar fenomenológico sobre a escola onde iria estagiar. Esse momento se caracterizou pela observação e investigação do cotidiano escolar – campo de estágio – com o objetivo de registrar situações complexas, inquietantes as quais deveriam ser mobilizadoras e integrantes do Projeto de Estágio. Para Cunha (1995, p. 35) a importância de compreender o cotidiano do professor vem da convicção de que ele possibilita uma forma de produção de conhecimento. A autora reafirma: “A vida cotidiana é objetivação dos valores e conhecimentos dos sujeitos dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica no caso do professor”.

Para compreender o cotidiano das escolas foram feitas observações de campo na escola. Para esse processo, recusamos as concepções herdadas das práticas históricas na docência, no componente estágio, onde o professor apresentava um roteiro pronto com questões fechadas para serem registradas. Dessa forma, para subsidiar essa observação foi construído coletivamente um roteiro contendo alguns pontos como: postura do professor durante a apresentação do conteúdo, relação professor-aluno, dentre outras de livre escolha dos estagiários, conforme suas leituras e

vivências. Assim, nessa observação da escola, não era suficiente descrever as situações objetivas que envolviam a aula e o contexto escolar, mas registrar as situações não reveladas e inusitadas. Além disso, foram elaborados diferentemente, os instrumentos de pesquisa para professores e diretores os quais foram aplicados durante as entrevistas contribuindo para o levantamento das informações sobre a realidade escolar (TORRES; MORAES, 2001).

No contexto do estudo do cotidiano escolar, o contato com os alunos foi feito diferentemente. O grupo preferiu não entrevistá-los diretamente e para isso foram realizadas atividades lúdicas e a produção de desenhos que trouxeram as representações dos mesmos sobre a escola. Nesse sentido, merece destaque a atividade realizada por uma das estagiárias que buscou desvendar as representações sociais que os alunos tinham sobre a escola onde estudavam, através de uma atividade artística, onde eles expressaram sob a forma de desenho o tema: “a escola que tinham e a escola que queriam” (TORRES; MORAES, 2001).

Os resultados destes momentos foram apresentados mediante um relato contendo uma parte descritiva e outra reflexiva, a partir dos textos estudados e da concepção de professor e de aluno de que cada um dos estagiários possuía. O trabalho foi inspirado pela linha fenomenológico do/no cotidiano. A análise fenomenológica é interpretada como método de compreensão dos fundamentos da vida cotidiana, o qual não constrói hipótese e afirmações a priori sobre a realidade (CUNHA, 1995). Para a autora a vida cotidiana organiza-se em torno do presente do sujeito e lança mão de outros fenômenos ausentes para interpretar a realidade.

Perceber o estagiário como um possível pesquisador e conceber o estágio numa perspectiva investigativa passa a ser a temática central do nosso trabalho, pautando-se na crença de que o olhar fenomenológico

sobre o cotidiano da escola neste primeiro momento conduz o estagiário a um processo contínuo de reflexões, buscas e percepções sobre a realidade escolar (TORRES; MORAES, 2001).

O próximo momento denominado “Pesquisa do Nós” se iniciou após a análise reflexiva das informações observadas na escola campo de estágio e culminou com a elaboração e a realização do projeto de estágio que teve como fio norteador as reflexões sobre a(s) identidade(s) do estagiário enquanto educador, a realidade da escola e as finalidades do estágio no processo de profissionalização do professor durante a formação. Assim, a docência no componente Estágio estimulou formação do professor pesquisador e reflexivo, além de buscar uma aproximação da teoria com a prática no estágio Assim, etapas do Estágio I descritas anteriormente foram consideradas como preparatórias e importantes para a elaboração do projeto de estágio e sua realização (TORRES; MORAES, 2001).

Elas também ampliaram a percepção do estagiário de que sua experiência e sua história eram também fatores determinantes do seu comportamento cotidiano e ajudou a realizar uma leitura da escola, dos sujeitos envolvidos nela e do cotidiano do professor, o qual é determinante e determinado pela conjuntura social e cultural. Após a leitura de si mesmo e do cotidiano da escola onde iriam atuar, os estagiários elaboraram o projeto de estágio com os objetivos gerais, a seleção dos conteúdos, a definição da metodologia de trabalho, os recursos a serem utilizados e a proposta de avaliação.

O estágio propriamente dito iniciou suas atividades acompanhadas de expectativas por parte dos alunos em relação aos desafios da experiência e à avaliação da professora. Alguns acreditavam ainda que o orientador de estágio era um profundo conhecedor dos conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento, que sabia resolver as situações complexas

da sala de aula, que orientava, coordenava, observava, avaliava e reprovava o estagiário. Essa perspectiva de orientação chama a atenção para a visão estreita e fechada da docência do professor de estágio, na medida em que ela tenta fornecer uma leitura estreita do contexto da aula observada para os (des)orientandos durante o estágio. Assim acaba convencendo os estagiários da incapacidade de olhar e perceber o universo da sala de aula com os próprios olhos. Assim, optamos por desmistificar a imagem construída a respeito do professor de estágio supervisionado, pois ele era visto como alguém que possuía uma visão ampliada durante a docência no estágio. No contexto do estágio em curso, a nossa postura foi outra. Não nos desresponsabilizamos da orientação porque acreditávamos, à época, que o professor não era apenas um facilitador, mas sim um coordenador e colaborador do processo pedagógico. Nesse contexto assumimos a orientação do processo pedagógico, apresentando diretrizes, sempre abertas às sugestões e gerando possibilidade de crescimento e aprendizados recíprocos. A realização do acompanhamento dos estagiários durante o estágio ocorreu através de visitas às escolas onde os mesmos estavam desenvolvendo projeto, além do encontro semanal na universidade para socialização das experiências vividas. A cada visita a uma escola campo de estágio surgiram novas surpresas, novidades, reflexões e inquietações. Mesmo conhecendo a realidade dessas escolas públicas, a ida às mesmas revelou o descaso com a coisa pública, a falta de infraestrutura, a falta de compromisso de alguns gestores, a ausência de planejamento dos professores e, simultaneamente, a resistência dos estudantes dessas escolas revelada através da rebeldia, da gritaria e agitação nos corredores e ainda na postura do grupo que se ausentava da sala para cheirar cola diante da passividade dos professores que nada faziam (TORRES; MORAES, 2001).

Nesse contexto estavam inseridos os estagiários. Alguns souberam se posicionar na perspectiva de investigadores, com curiosidade de quem

busca informações, reflete sobre elas e propõe alterações da realidade. Mesmo diante do quadro desencantador da realidade da escola, muitos conseguiram desenvolver uma prática pedagógica mais inovadora no sentido de incorporar a realidade dos alunos das escolas no projeto feito durante o estágio. Outros, entretanto permaneceram imobilizados e presos a uma Pedagogia mais conservadora. A elaboração do projeto e a reflexão após o estágio indicavam a escola a escola como um dos espaços de mediação das transformações sociais. Contudo, na prática pedagógica de alguns poucos estagiários ainda aparecia a tradição da transmissão do conhecimento no processo de ensino de aprendizagem.

Na docência do componente Estágio, esse foi um dos momentos em que buscamos aprofundar nossa compreensão sobre o papel desse professor na formação de formadores. Entender e assumir uma postura educativa frente a este aluno que está concluindo o curso de Pedagogia e que fez a opção pela falta de compromisso no estágio e ou apresentava pouca competência técnica e política, foi um grande desafio na docência universitária. Essas posturas dos estagiários foram questionadas, discutidas, pensadas na perspectiva da construção coletiva de caminhos alternativos na educação, sempre acreditando que o sujeito, o estagiário estava em processo de formação permanente. Não era possível exigir mudanças radicais no final do curso, pois o sujeito está em processo de transformação e mudanças. Entretanto, por compreender o estágio como instrumentalizador da práxis estimulamos aos estagiários que apresentavam uma postura pedagógica mais conservadora, a fazerem uma reflexão e investigação continuada sobre essa problemática, pautados no princípio básico que norteou o trabalho: a construção do conhecimento e a ideia de que o sujeito se constrói ao longo da história (TORRES; MORAES, 2001).

Focalizamos a questão central desse trabalho na construção da autonomia e criatividade pedagógica dos estagiários, na autocrítica,

ajudando-os a perceber o universo da sala de aula com seus próprios olhos, a serem capazes de compreender o fenômeno educativo, a partir do contexto, refletindo, teorizando, a prática pedagógica do cotidiano escolar, pois no momento do estágio as lacunas apareciam e o preenchimento delas só era possível com a revisitação da teoria, na constante ousadia pela pesquisa que indicava alternativas de mudanças de postura.

Ao finalizar o Estágio I, os estudantes estagiários selecionaram diferentes temáticas, dentre várias, que mereciam aprofundamento e que estavam vinculadas à sua trajetória de história escolar e à caminhada como futuro professor em formação. Como desdobramento do processo de investigação desenvolvido durante a realização desse primeiro Estágio, os estudantes foram orientados a identificar e eleger uma problemática observada no contexto escolar para elaboração do seu primeiro anteprojeto provisório da pesquisa monográfica do curso. A partir daqui o levantamento bibliográfico se iniciou para subsidiar a futura monografia (TORRES; MORAES, 2001).

O caráter reflexivo das ações do estágio se constituiu como uma preocupação constante durante a formação prevista na condução teórico-metodológica do componente curricular. Existia a crença de que a(s) prática(s) pedagógica(s) dos estagiários precisavam explicitar os sentidos que comportavam para que se tornassem cada vez mais significativas para eles. Assim, a preocupação com a formação do professor pesquisador foi se refletindo em grande medida desde o Estágio I, passando pela investigação do cotidiano escolar e desdobrando na produção da monografia, fruto das inquietações surgidas na trajetória de vida pessoal do estagiário ou durante a prática de ensino no estágio e requisito para conclusão do curso de Pedagogia (TORRES; MORAES, 2001).

A formação do professor pesquisador de si, de sua prática e do contexto escolar, o qual se reconhece inserido numa realidade dinâmica e em constante transformação tornou-se o princípio fundamental da formação do educador no estágio. Diante da crise do paradigma que afeta a concepção de conhecimento moderno e das transformações decorrentes dos avanços tecnológicos, o saber torna-se cada vez mutante e distribuído em redes de conhecimento e informação. Lidar com o fenômeno educativo sem se atentar para estas questões é o mesmo que parar no tempo e correr o risco de perder o curso da história. O princípio da formação do professor pesquisador no projeto de estágio também se inspirou em Macedo (2006). O autor aborda a etnopesquisa formativa como um processo onde o professor reflete seu saber, seu fazer e seu ser. Para o autor biografia e cognição se articulam criando possibilidades para que os educadores, etnopesquisadores investiguem eles próprios, de forma contínua, num percurso permanente de mudanças e conscientização. Com inspiração na etnografia esta perspectiva de pesquisa formativa faz um esforço para que os professores participem incessantemente do próprio processo de emancipação e formação crítica na condição de atores, que fazem a etnopesquisa, interpretando a própria prática pedagógica, tornando-se professores pesquisadores com condições de pensar criticamente sobre a própria experiência vivida, no intuito de transformá-la e modificá-la (TORRES; MORAES, 2001).

Estágio II

O segundo estágio representou a continuidade do projeto de formação com pesquisa e ocorreu no 8º semestre do curso de Pedagogia com a mesma turma do semestre anterior. No Estágio II o trabalho no componente foi iniciado com algumas dinâmicas que fortaleciam o sentimento de grupo e que valorizavam o estágio. Buscamos refletir com

o a turma sobre o papel da Pedagogia enquanto ciência da Educação e a(s) identidade(s) do Pedagogo (PIMENTA, 2004).

O Estágio II ocorreu tanto no formato de regência na escola de Ensino Médio²² como na forma de minicurso para professores em serviço e estudantes de magistério do Ensino Médio. Assim, discutimos com os estagiários alguns temas que subsidiaram o estágio, tais como: os modelos pedagógicos e as técnicas de ensino numa perspectiva crítica, os quais fundamentaram os pressupostos da prática pedagógica vivenciada na escola de 2º grau e na experiência de minicursos; a concepção que amplia a docência para além dos espaços formais e que contribuíram para eles identificarem outros espaços educativos de atuação do Pedagogo, onde poderiam vivenciar a docência. Esta perspectiva de docência, à época teve a contribuição teórica da autora Pimenta (2004).

No caso da regência na escola de Ensino Médio foram realizadas as seguintes etapas:

1- **Pesquisando a realidade:** momento que iniciou a observação das aulas, com o intuito de investigar o cotidiano da escola e seu funcionamento;

2- **Refletindo sobre a realidade:** etapa que analisou as questões postas pelo cotidiano escolar e ao mesmo tempo se elaborou o projeto para ser desenvolvido no estágio;

3- **Construindo com a realidade:** etapa que iniciou o estágio propriamente dito. Nesse momento, os estagiários vivenciaram a prática pedagógica na tentativa de desenvolver um trabalho interdisciplinar.

²² Onde se lê Ensino Médio referia-se à época ao Ensino de 2º grau.

4- **Avaliação das atividades:** etapa que avaliou as ações desenvolvidas durante o estágio para fazer ajustes, a partir dos encontros com o professor de estágio na universidade. Assim era um momento em que se repensava as ações (TORRES; MORAES, 2001).

Buscamos ampliar na vivência do estágio os espaços de atuação do Pedagogo, pois compreendíamos que a docência não se restringia à sala de aula formal, ao tempo em estimulamos os estudantes a investigar outros espaços onde o fenômeno educativo, a prática pedagógica ocorriam. Para atender esse novo campo pedagógico de formação foram estruturados os minicursos. Assim, muitos estudantes optaram pela vivência do estágio através do minicurso face à maior flexibilidade dessa modalidade, a qual permitia estabelecer uma relação mais próxima e colaborativa com a comunidade no sentido de atender as suas demandas de formação (TORRES; MORAES, 2001).

Dessa forma, foram propostos minicursos envolvendo professores da rede pública ou estudantes de nível médio, com o acompanhamento de um professor universitário da área específica, que era coordenador do projeto. Foram feitos levantamentos junto à comunidade, através de entrevistas e questionários, dos temas pedagógicos, culturais e políticos sociais, os quais foram aprofundados pelos estudantes e incorporados no projeto de minicurso durante o planejamento. Durante os mini-cursos os estagiários mantiveram contatos semanais com as professoras de Estágio e com o coordenador do projeto na universidade com o objetivo de refletir sobre diversos aspectos da prática pedagógica nos espaços não formais. A constatação do pouco de tempo para realizar o minicurso, as dificuldades materiais para a organização dos mesmos indicou a necessidade de um tempo maior para realização do projeto. A culminância dos Estágios I e II levou à construção da monografia a qual foi articulada com a experiência dos mesmos e orientada nos encontros semanais. Ela substituiu o relatório

tradicional de estágio e deu lugar a um trabalho de investigação que exigia do estagiário uma iniciação na pesquisa. Os temas das monografias representaram as inquietações dos estagiários construídas ao longo das suas trajetórias escolares como estagiários na experiência pedagógica realizada no Estágio I e no II. As inquietações, por sua vez, foram sendo aprofundadas durante as discussões com a professora de estágio com os estudos teóricos e em alguns casos, com a própria pesquisa de campo. Após a construção, a monografia ela foi apresentada e defendida publicamente para uma banca específica (TORRES; MORAES, 2001).

Considerações conclusivas: a culminância da experiência

A avaliação dos Estágios I e II envolveu vários momentos desde a preparação, o planejamento, a realização e o acompanhamento orientado pelo professor de estágio. Após esse processo, realizou-se o Seminário de Avaliação que era aberto à comunidade acadêmica, o qual discutiu as dificuldades, fragilidades, possibilidades e crescimento do estágio. Essa experiência alimentou o desejo de qualificar cada vez mais o trabalho pedagógico do estagiário, tendo em vista garantir um processo formativo para os estudantes de Pedagogia no estágio.

Nas avaliações sobre essa experiência, no contexto do componente Estágio, identificamos o exercício da relação prática-teoria-prática refletida, a práxis. Segundo a avaliação dos estudantes ocorreram mudanças e algumas elucidações teórico-conceituais no trabalho realizado as quais representaram avanços importantes na formação. Avaliamos que apesar do crescimento que o trabalho de estágio proporcionou as mudanças, para serem mais efetivas e profundas, deveriam extrapolar a concepção

disciplinar e fragmentada que fundamentava o currículo do curso. A partir do Seminário de Avaliação do Estágio, surgiram propostas para se repensar os futuros estágios da Faculdade, tais como a criação de eventos que tratassem a prática pedagógica interdisciplinar, a construção de novas investigações acadêmicas na área de Estágio Supervisionado e no campo de atuação do Pedagogo (TORRES; MORAES, 2001).

Avaliamos as fragilidades da nossa prática docente pontual, enquanto espaço isolado de resistência ao currículo disciplinar e fragmentado. Era necessário repensar o currículo e a própria instituição, como comenta Barreto (1997, p. 56) sobre a reformulação do curso de Pedagogia do campus XI:

[...] (re) pensar o currículo do curso de Pedagogia da FES é (re) pensar a própria FES. É penetrar, através do diálogo, da negociação de significados, nos desejos, nas expectativas, nas frustrações, nos sonhos de suas alunas e alunos, de suas professoras e professores, de seus funcionários, de seus dirigentes e da comunidade do sertão do sisal.

Trabalhamos com outros colegas e a Coordenação do Colegiado de Curso na proposição de um projeto de reformulação curricular do curso de Pedagogia do Campus XI a partir da escuta das diversas instâncias da comunidade interna e externa, resultando na alteração do currículo de Pedagogia (TORRES; MORAES, 2001). Assim defendemos, à época, que o futuro projeto do curso de Licenciatura em Pedagogia tivesse como missão formar um profissional preparado para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, contribuindo para a produção e difusão do conhecimento no campo educacional, através de uma formação mediada pela pesquisa. Esperávamos que sua atuação

tanto na docência, quanto na gestão de processos educativos fosse bastante diversificada. Na docência, deveria atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas Matérias Pedagógicas dos cursos de Formação de Professores e na Educação de Jovens e Adultos além de elaborar, desenvolver e avaliar projetos pedagógicos.

Em 1998, inicia-se o processo de elaboração de duas novas propostas do curso de Pedagogia para o Campus XI. Um deles foi o projeto de Pedagogia voltado para a administração e gestão de projetos pedagógicos que possibilitou investigar e vivenciar a docência em espaços não formais. As práticas de estágio passaram a ser realizadas também em hospitais, creches infantis, asilos de idosos, Diretorias Regionais de Educação, dentre outros lugares onde ocorriam processos pedagógicos. Isso contribuiu para a ressignificação do papel do pedagogo e dos espaços de atuação profissional.

O segundo projeto de curso foi concebido para atender a demanda de formação de professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Este trouxe como inovação a perspectiva de se articular estágio com pesquisa a partir da segunda metade do curso culminando com a elaboração da pesquisa monográfica, onde a pesquisa passou a ser o princípio formativo.

Referências

BARRETO, Ana Leda Vieira. O currículo do curso de Pedagogia e a formação de professores: (re) pensando a prática para aprender com a própria prática. **Presente! Revista de Educação**, Salvador, n. 19, p. 53-59, dez. 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. Inovações Pedagógicas na Universidade. In: _____; RIBEIRO, Marinalva L.; SOARES, Sandra R. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Ed., 2009. p. 169-189.

FAZENDA, Ivani Arantes Catarina (Org.). **A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006. 179 p.

MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** 3. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani Arantes Catarina (Org.). **A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 1995.

PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. v. 1. 200 p.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Sandra R.; CUNHA, Maria I da. **Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade**. Salvador: Edufba, 2010.

TORRES, Mônica M. de Oliveira; MORAES, Gelcivania S. Mota. Estágio curricular como possibilidade de iniciação à pesquisa: relato de uma experiência. In: ENCONTRO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UNEB: Entre o pessoal e o profissional, o estágio e o processo de formação, 4., Valença. 2001. **Anais...** Valença: UNEB, 2001.



Por outros lugares epistêmicos: descolonizando saberes

Hildalia Fernandes Cunha Cordeiro
Jackeline Amor Divino
Magnaldo Oliveira dos Santos

A experiência a ser relatada respalda-se na Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada no nível fundamental e médio, alterando, portanto, a LDB (9.394/96).

A existência da disciplina lecionada numa IES²³ soteropolitana, no curso de pedagogia, inspira-se em tal legislação, apesar de não existir essa exigência no texto da lei. Esse deixa de fora, sem contemplar, segmentos de extrema importância: a educação infantil e o ensino superior, ou seja, início e “culminância” da caminhada estudantil.

23 Instituição de Ensino Superior.

O que dizem as diretrizes nacionais para o curso de pedagogia

Com o advento de tal legislação, novas orientações surgem, também, objetivando melhor “direcionar” o olhar e, principalmente, as ações dos(as) educadores(as) no que se refere à concepção e novas atribuições do curso de pedagogia, bem como do(a) educador(a).

Enfim, a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08²⁴ o curso de pedagogia passa a ter a função de auxiliar na construção e efetivação de uma história diferente, preocupação esta em consonância com as Diretrizes Nacionais do referido curso quando prevê:

O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a **educação das relações étnico-raciais**; a inclusão escolar e social das pessoas com

²⁴ Acrescenta ao texto da lei 10.639/03 a temática indígena.



necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares. É nesta realidade que se pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2003, p. 4, negrito nosso).

Inúmeras vezes repetida no documento, tal proposta volta no momento em que se sinaliza sobre o perfil do licenciado em Pedagogia: “o professor é agente de **(re)educação das relações sociais e étnico-raciais**, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola” (BRASIL, 2003, p. 8, negrito nosso), finalizando o referido documento, no último parágrafo encontramos:

Um curso desta envergadura exige dos formadores disposição para efetivo trabalho conjunto e articulado, incentivando, inclusive, a participação dos estudantes no planejamento e avaliação da execução do projeto pedagógico. Das instituições de ensino exige compromisso com a produção de conhecimentos para o contexto social nacional, com a construção de projetos educativos comprometidos com o **fortalecimento de identidades** de estudantes de todas as idades, da identidade de profissionais docentes, da educação brasileira. (BRASIL, 2003, p. 16, negrito nosso).

Vê-se assim, que várias são as passagens que fortalecem a ideia de um trabalho que contemple e respeite a diversidade existente no contexto escolar e acaba por salientar a importância do(a) pedagogo(a) em tal processo.

Conhecendo tais documentos e aliados a legislação vigente, educadores(as) comprometidos com a construção e efetivação de uma educação antirracista, que não silencie, não invisibilize, nem deturpe as contribuições, das mais diferentes ordens, de *continua* civilizações milenares, como é o caso dos ameríndios e africanos, “começam”, então, um trabalho de propagação de tais conhecimentos, com objetivo de aumentar o número de profissionais melhor sensibilizados e instrumentalizados no trato com tais questões, mas vale comentar ainda aqui que tais preocupações, desejos e reivindicações acontecem há pelo menos seis décadas²⁵.

Conhecendo um pouco da história da disciplina²⁶ na referida instituição

O curso de pedagogia, na IES, começa no ano de 2006.2, e, já no primeiro semestre, oferta, em sua matriz curricular, tal componente que, a princípio, se chamava Cultura afro-descendente²⁷, sendo posteriormente alterada, por sugestão dos autores para História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Em 2008 o nome passa a sofrer nova alteração por conta da promulgação da Lei 11.645/08 que modifica o texto anterior da Lei 10.639 e

25 Encontra-se documentado que Abdias Nascimento já em 1950 exigia que tais temáticas fizessem parte do currículo das escolas. Isso ocorreu no I Congresso do Negro Brasileiro. Nessa oportunidade o mesmo exigia: “O estímulo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisa, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1968, p. 293 apud SANTOS, 2005, p. 23).

26 Existe uma polêmica e discussão a respeito do trabalho com tais temáticas, tendendo sempre para um trabalho que não se configure enquanto disciplina, mas sim, que perpassasse todas as disciplinas. Como a experiência tem revelado que mesmo não sendo o ideal, ou garante-se a mesma num momento específico para ela, ou esta acaba por não acontecer, optou-se por trabalhá-la em tal formato.

27 A referida instituição é pioneira em tal iniciativa, só sendo seguida, por outras, passados dois anos.

acrescenta a temática indígena aos conteúdos a serem ministrados. O nome passa a ser, então, História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Como fruto do amadurecimento em sala e nas diversas formações realizadas pela equipe, que ora compõem o artigo, solicitamos mais uma vez a alteração do nome, propondo agora o que considerávamos de mais importante para se alcançar no trato com tais temáticas: a (re)educação das relações étnico-raciais, o que acabou sendo atendido, mas com alguma resistência por parte das coordenações que alegavam não ser adequada tal designação para nomear uma disciplina. Vale comentar aqui que mesmo tendo sido acatada pela instância maior, a direção acadêmica, esta acaba por não ser alterada, só sendo modificada em 2010.¹ para Estudos Étnico-raciais, iniciativa da própria instituição, não satisfazendo as nossas convicções político-ideológicas, fundamentadas nas leituras e práticas de quem trabalha com a temática há pelo menos 13 anos²⁸, mas devido aos objetivos a que se propõe o texto, infelizmente, não detalharemos tais questões. Mesmo não coadunando com a alteração, (re)elaboramos-na, sem grandes perdas para o que consideramos de importância no trabalho com a mesma.

Fruto desse amadurecimento advindo da práxis é que também modificamos a forma de entender a disciplina e, conseqüentemente, também, de avaliá-la. Mesmo nunca tendo elaborado e aplicado avaliações em formatos “tradicionais”, sempre buscando inserir poesia, charges, rap’s que versassem sobre tais questões e que levassem a reflexão e

28 Mesmo tendo conteúdos bastante específicos e de difícil acesso para estudo, sem deixar de comentar aqui que a mesma é considerada como “novidade” para muitos educadores, todos ficam muito a vontade para trazer seus conhecimentos respaldados no senso-comum para opinar sobre tais instâncias. É uma prática rotineira nas formações por nós realizadas que precisa de muito “jogo de cintura” para entendermos a defesa do outro que se sente frente ao incômodo que tais assuntos podem causar e acabam causando, nos mais diferentes educadores(as). A reação inicial é, quase sempre, a de resistência à temática e, posterior negação a mesma.

questionamentos sobre os fenômenos estudados, o resultado acabava por não satisfazer, quantitativa e qualitativamente, a equipe. A disciplina passa a ser concebida, então, a partir da proposta de Pineau (2008) de (auto) formação, acreditando que tal proposta encontrava-se muito mais próxima e coerente com o desejo de trabalhar pela via da identidade e pertencimento²⁹.

A partir de então, a avaliação deixa de ser elaborada com base em questões a serem respondidas sobre o entendimento dos(as) educandos(as) sobre as temáticas abordadas e passa a ser realizada a partir da solicitação de memoriais³⁰, como veremos, com maior riqueza de detalhes, um pouco mais adiante quando explicitamos a experiência.

Com o objetivo de um maior e melhor entendimento por parte do leitor sobre a experiência aqui apresentada, segue a ementa da disciplina que no momento em que esta aconteceu ainda vigorava como História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, juntamente com os objetivos gerais e específicos da mesma. Conheçamos então, um pouco mais.

A ementa da disciplina era:

Instrumental teórico-prático para uma reflexão ↔ ação sobre a Lei 10.639/03 e 11.645/08; Legislação anti-racista; Teorias Racistas; Branquidade e Negritude; Mestiçagem e Mulatagem; Identidade negro-africana e indígena; Alteridade; Oralidade e Mitologia africana e indígena; Literatura infanto-

29 Tal ponto será melhor abordado um pouco mais adiante do texto.

30 Etimologicamente, o termo memorial (séc. XIV), do latim *memoriale*, is, designa “aquilo eu faz lembrar”; O memorial é uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composta sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que construíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido (SEVERINO, 2001, p. 175 apud PASSEGGI, 2008, p. 33).

juvenil africana e indígena; Políticas de Ações Afirmativas; A Resistência negra no Brasil colônia e pós-colônia; África Milenar (Pré-colonial) e Colonial: aspectos introdutórios; Religiões brasileiras de matrizes africanas e indígenas.

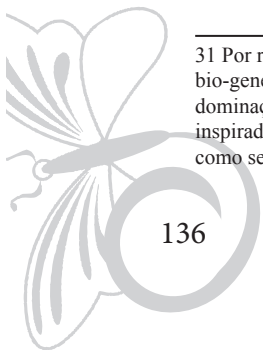
No que diz respeito aos objetivos a serem alcançados pela mesma, podemos citar os de ordem geral: Fomentar o estudo e a disseminação da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Proporcionar um ambiente favorável para a (re)educação das relações étnico-raciais.

Já no que se refere aos específicos, temos: Valorizar a inclusão da temática afro-brasileira e indígena nos currículos, não apenas pela necessidade de cumprir uma lei, mas, sobretudo, como uma estratégia voltada para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática; Desenvolver por meio da leitura, análise e produção de textos, um maior conhecimento sobre assuntos relacionados à Lei 10.639/03 e 11.645/08 (importância e aplicabilidade); Desconstruir estereótipos em relação ao continente africano e aos povos indígenas; Identificar formas de exclusão e discriminação vivenciadas pelos afro-brasileiros e indígenas, ao longo da história; Desenvolver habilidades que o auxiliem no trabalho de tornar visível a temática racial para seus/suas futuros(as) educandos(as); Reconstruir sua compreensão acerca da história do negro e do índio, principalmente no que tange aos fatos que o registro oficial não conta; Conhecer e valorizar a memória cultural (saberes) do povo negro e indígena; Delinear estratégias de ensino que possam ser transpostas para a situação de sala de aula, construindo um “leque” de opções para intervenções didático-pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar, relativas à temática da Lei 10.639/03 e 11.645/08; Desenvolver habilidades para promover a valorização e a ampliação de conhecimentos acerca da cultura africana e indígena, de modo a favorecer a identificação dos(as) educandos(as) negros(as) e indígenas

com as suas raízes culturais africanas e indígenas; Proporcionar momentos para a reflexão sobre a instituição escolar como espaço privilegiado para uma educação antirracista³¹; Favorecer a (re) visão dos profissionais da educação para a valorização da diversidade humana; Dar visibilidade à diversidade étnico-racial e pluralidade cultural existente na sala de aula e Estimular junto aos(as) educandos(as) a construção e efetivação de relações étnico-raciais mais sadias e menos preconceituosas.

Enfim, desejava-se, então, discutir e “descortinar” para educandos(as) de pedagogia, futuros educadores(as), temáticas que possibilitassem reflexões e questionamentos sobre as relações étnico-raciais no universo educacional a partir de abordagens que contemplassem diversas perspectivas conceituais sobre etnia, raça, alteridade, processos sócio-culturais de construção de identidade raciais e problemas de ordem étnico-raciais relacionadas ao campo pedagógico e, sobretudo, a formação do professor e a compreensão das Relações Étnico-Raciais no universo educacional. Uma das intenções era a de que o(a) educador(a), em formação inicial, tivesse acesso a informações e casos emblemáticos de uma escola que historicamente exclui, e assim provocar nele(a) um posicionamento frente a tais questões, que sempre “deságuam” em racismo, discriminação e preconceitos, os mais diversos.

31 Por racismo entenderemos: “a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê (SANTOS, 1990, p. 12).



Sobre a experiência didático-pedagógica propriamente dita

As histórias a serem compartilhadas fazem parte de um trabalho numa IES de Salvador com duas turmas de pedagogia na disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. As educandas foram convidadas a confeccionarem memoriais que poderiam versar sobre os seguintes aspectos: trajetória do(a) educando(a) negro(a), ou não-negro(a): dilemas e desafios ou sobre suas construções estético-identitárias, enfatizando aqui o cabelo³² como símbolo identitário. Apesar de notar algum receio inicial, após apresentada a proposta e tiradas às devidas dúvidas, os(as) educandos(as) decidem por “abrir os seus baús” de histórias de vida e revelarem tais percursos, sempre a partir do permitido e do suportável de ser contado e socializado. Vejamos um trecho de alguns desses memoriais que revelam essa resistência inicial:

Quando fui convidada a fazer este memorial, eu sinceramente fiquei preocupada, sentir vontade de me recusar a este retrocesso, fiquei com medo da dor porque minha vida não foi tão fácil assim. Tive medo de mim e das minhas reações a busca do passado. Mas, quando comecei a pontuar tudo que deveria escrever, pude olhar para trás e ver o quanto já vivi e o quanto eu cresci diante dos altos e baixos da minha vida. Teve momentos em meus rascunhos que me perguntei como consegui chegar até aqui depois de todas as emoções vividas!!! E hoje depois de tudo que lembrei e escrevi posso

32 O tema cabelo é uma demanda que sempre aparece nas diversas formações realizadas pela equipe, mas sempre no lugar da queixa, de ser um problema para aceitação do que se é. Por tais motivos e sendo o mesmo pertinente a temática e objetivos da disciplina, foi solicitado para se pensar e refletir sobre tais questões.

dizer mais tranquila que guardarei uma cópia deste memorial para que eu possa levar de geração a geração (DANDARA³³, 22 anos, 2008).

É importante declarar que após algum tempo ministrando o referido componente curricular, o amadurecimento foi inevitável e aí, então, a sua concepção e forma de executá-la acaba, também, sofrendo alteração. Esta passa a se pautar, então, na proposta de Pineau (1998, 2008) sobre autoformação, conforme anteriormente já mencionado, procurando proporcionar ao(a) educando(a) momentos de reflexão sobre a sua trajetória, atribuindo-lhes sentidos e significados, e de Josso (1988, 2004) de “Caminhar para si... Caminhando com...”, através do uso do memorial, uma vez que tal formato é sempre solicitado na e pela Academia (PASSEGGI, 2008) configurando-se assim como escrita acadêmica. É sempre solicitado pelo mestre, não sendo, assim, uma escrita espontânea, que tenha partido do desejo genuíno do próprio autor de contar a sua história. Solicitado e cuidadosamente “conduzido” pelo educador(a), uma vez que será este que “auxiliará” nessa “abertura do baú”, das intimidades, segredos e o que mais o autor se permitir partilhar, é ainda o “condutor” do processo que favorecerá, ou não, o clima de confiança, imprescindível para a feitura e compartilhamento das histórias, uma vez que uma figura será publicizada, e algumas das suas intimidades, selecionadas e reveladas.

Para os memorialistas que fizeram a opção pelo estético-identitário, notamos que apesar das histórias serem marcadas, pelo menos

33 Os nomes são fictícios, objetivando salvaguardar a identidade do “informante” e o texto permanece no formato original apresentado pelos autores. Vale comentar, ainda aqui que a escolha pelas personagens apresentadas deve-se ao fato de que estas fazem referências a personagens emblemáticas da história do povo negro no Brasil e guardam alguma relação com o perfil identitário do autor, revelado em sua escrita de si (SOUZA, 2006).

É importante salientar, também, que a escrita aparece na sua forma original, não sofrendo alterações de nenhuma ordem, nem mesmo para os casos que fogem a “norma culta”, “padrão”, respeitando assim a diversidade linguística e a variação existente em tal acervo.

inicialmente, pela dor, pelo sofrimento, estas “deságuam”, quase sempre, em (re) elaborações identitárias sadias que não mais “adoecem” corpos, que se vêem forçados a alcançar padrões secular e fortemente impostos de “beleza”, para muitos irrealizáveis, uma vez que o desejo (inculcado) era o de aproximar-se, ao máximo, do modelo de estética branco, até então concebido como único. O que não podemos perder de vista é que são estratégias covardemente arquitetadas que acabam por fazer o “outro”, aqui especificamente, o/a negro/a “embarcar” nesse desejo de fazer parte de um padrão único de beleza para sentir-se, portanto, humano e aceito. É o/a negro/a quem tem que se responsabilizar pelo problema construído por outros (a partir do constructo histórico chamado de branquidade³⁴). Para a sociedade, é um problema do negro a não aceitação do que se é. Não costumamos problematizar tais questões, mas sim culpabilizar aquele que sofre a ação e não o “algoz”.

Para um melhor entendimento sobre tais dilemas e suas repercussões, necessário se faz falar sobre o processo de construção da identidade negra, discutida no item a seguir.

Notas sobre a identidade negra

Souza (1983), em seu clássico “Tornar-se negro”, fala sobre o desejo de alcançar um ideal de ego branco e as frustrações de não alcançá-lo, uma vez que este é irrealizável no plano concreto para pessoas não-brancas.

³⁴ A construção de uma identidade social baseada na ideia de que os europeus eram um grupo natural de pessoas, essencialmente unidas por atributos intrinsecamente superiores, de produção endógena, funcionou como uma forma de controle social nos países colonizados (ALLEN, 1994, p. 124).

Procura revelar os mecanismos, muitas vezes, sutis, em outras tantas não tão sutis, elaborados e difundidos objetivando impor um único padrão de beleza e humanidade, proporcionando desconforto e não aceitação de como se é, fazendo com que as pessoas negras se convençam de todo negativismo “arquitetado” e difundido em relação à sua existência e não se percebam belas. Seus traços fenotípicos são desprezados e a todo custo são negados e sofrem tentativas de alteração: do alisamento dos fios capilares ao afilamento dos narizes, dentre outras questões.

Valente (1994) também comenta sobre essa “encruzilhada” identitária que nos faz “zanzar” sem decidir que caminhos tomar. É ela ainda quem sinaliza: “ser (negro/a) sem querer ser X querer ser (branco/a) sem poder ou conseguir ser”. Por isso sinalizamos no texto o adjetivo e a condição de não saudável, uma vez que tais questões desembocam em crises identitárias, de não aceitação, gerando e culminando em muitos problemas de ordem biopsicossocial, configurando-se, muitas vezes, em “doenças”, sobretudo, as de ordens psíquicas.

A identidade negra é entendida, como uma construção social, histórica, cultural e plural, semelhante as demais identidades, implicando necessariamente na construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro, uma vez que ser negro é reconhecer-se negro (interno/identidade) e ser identificado como negro (externo/alteridade).

O que estamos tentando salientar até então é a dificuldade de se construir e insistentemente afirmar uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina e impõe aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, entendendo identidade como:

Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente (SODRÉ, 1999, p. 34).

Percebida como um processo podemos afirmar que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como as outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (GOMES, 2005, p. 42). Se assim for: Que currículo tem sido historicamente, construído e perpetuado que acaba por não contemplar toda a riqueza da diversidade existente na escola? Parafraseando Gomes (2005) interroga-se: A escola tem dado atenção a essa questão? Tais reflexões tem feito parte das nossas discussões e encontram-se presentes nas formações de professores (as), que buscam tratar da diversidade cultural?

É a partir de toda essa complexidade aqui sinteticamente apresentada que passamos a interrogar a nossa prática e as teorias que a respalda, tendo sempre em mente o desejo de contemplar a rica diversidade existente no contexto escolar, procurando concretizar uma educação numa perspectiva

antirracista, investindo na ideia do pertencimento, concebendo-o tal qual Jesus (2000):

Acredito que a consciência de “pertencimento” seja fruto de um processo de identificação, de construção identitária, forjado nas experiências compartilhadas, que pode ter suas raízes no passado, na própria ancestralidade; pode solidificar-se a partir de grupos de origem: família, por exemplo; tendo por base as referências religiosas e/ou culturais e artísticas; a partir do desvelamento da condição imposta pela realidade por meio da militância, participação em grupos; pela interlocução com a literatura acerca da temática; enfim, pela tomada de consciência da posição que ocupa individual/coletivamente na sociedade. Mas, acredito que tais processos de identificação são permeados por relações interpessoais de re-construção, re-alimentação da noção de pertencimento, de identificação, onde os sujeitos sócio-histórico-culturais passam a assumir suas identidades étnicas.

Se durante muito tempo a escola privilegiou o contar de uma única história, chegou o momento de contemplar, também, os *continua* civilizatórios milenares, a exemplo dos ameríndios e africanos que também revelam riquezas e complexidades e ainda que distintas, não necessariamente são inferiores por conta disso e assim fazer valer a proposta de Luz (1998) no que se refere à ética da coexistência, aqui entendida como: “conjunto de princípios, valores, visão de mundo e linguagens cujas elaborações promovem sociabilidades, constituições de identidades coletivas e o direito a alteridade própria às populações de distintas realidades pluriculturais”. Enfim, trata-se de uma proposta de coexistência dialética, em que diversas alteridades civilizatórias sejam consideradas e contempladas enquanto contributivas para/no processo de humanização e humanidade.

Feita essa necessária digressão sobre a construção da identidade negra e as complexidades inerentes a esse processo, voltemos a tratar sobre (auto) formação, escrita de si e memoriais.

O desejo de trabalhar com a escrita de si (SOUZA, 2006) era por acreditar que esta pudesse proporcionar, ativar ou intensificar o processo de autoconhecimento dos(as) educandos(as), processo esse de fundamental importância para o ser humano, em seu crescimento e empoderamento:

Empoderamento aqui implica em conquista, avanço e superação por parte daquele que se empodera (sujeito ativo no processo), e não uma simples doação ou transferência por benevolência como denota o termo inglês *empowerment*, que transforma o sujeito em objeto passivo (SCHIAVO; MOREIRA, 2005 apud VALOURA, 2009, p. 2).

Voltando ao relato da experiência propriamente dita, vale mencionar aqui que o trabalho foi iniciado com a construção de um autorretrato e socialização dos mesmos, em seguida a elaboração de um memorial que narrasse sobre a trajetória do educando(a) negro(a) ou não-negro: dilemas e dificuldades ou sobre as memórias estético-identitárias e mais especificamente sobre os diferentes tipos de cabelos, em diferentes momentos da trajetória de vida dos(as) colaboradores(as), procurando refletir a forma como estes eram apresentados e as repercussões na construção identitária dos(as) mesmos(as).

Vale comentar ainda aqui que a resistência inicial foi grande. Os(as) educandos(as) não se mostravam desejosos(as) de revelarem suas histórias, quase sempre marcadas por dores e tristezas. Declaravam confiar

na relação já construída com a mediadora, mas não estavam dispostos a abrir a “Caixa de Pandora”³⁵, conforme sinaliza o trecho do memorial do educando abaixo:

Ao tomar conhecimento sobre a tarefa de recordar minha vida estudantil, confesso que senti um pouco de desconforto, já que se tratava de mexer no meu “velho baú”. Imaginei quantos momentos existiam registrados que aguardavam um simples toque para subir toda aquela poeira contida. Relembrar no emocional tudo novamente, assusta qualquer um, talvez por isso a proposta antipatizou-me logo de início o receio de estar lembrando de fatos negativos que poderiam me machucar novamente, e refletindo sobre esta questão cheguei a conclusão que seria uma oportunidade fantástica de crescimento, uma experiência significativa para a vida toda, visto a oportunidade de reavaliar, as vivências com ótica a que tenho hoje e poder meditar sobre as causas de alguns dos meus comportamentos, para quem sabe, ao identificar a origem poder aplicar de forma a policiar minhas atitudes, e corrigir minhas falhas enquanto pessoa melhorando como indivíduo social extenso campo e complexo de emoções componentes de meu ser... (GANGA ZUMBA, 2008).

35 Mito grego de fontes diversas e diferentes versões que costuma girar em torno da personagem principal que leva o nome do mito abrindo uma caixa proibida e dela saíram todos os males e desgraças, se espalhando pelo mundo. Essa é aversão mais popular. Há uma outra que da caixa escaparam as melhores qualidades, socializando-as entre os seres humanos. A metáfora aqui revela-se coerente, uma vez que os (as) educandos (as) tendo decidido por realizar a “escrita de si” se deparam, inevitavelmente, com dores atroz e felicidades efêmeras, tendo então que saber trabalhar e crescer com ambos.

Foram realizadas então algumas vivências, tais como: “História do Nome” e “Baú de Histórias”³⁶ quando foram proporcionados momentos que culminaram no “estreitamento dos laços”, a segurança em se revelar para o outro (quase sempre tão temido! A frágil e inconstante relação construída entre a identidade e alteridade). Tivemos um momento de vivências com o predomínio da oralidade e conseqüentemente a socialização/compartilhar das histórias de vida relatadas. Muitos foram os participantes que se permitiram a uma grande “entrega” e partilha profunda e, assim, fortes e intensos foram os momentos de grandes emoções.

As dúvidas ainda persistiam, mas agora de ordem técnica. Quais os critérios e modelos para a confecção do formato solicitado? Memorial da Trajetória Escolar ou Estético-identitário. Esse momento contou com o apoio significativo de apelos lúdicos no que diz respeito à explanação da proposta, o que acabou por auxiliar, sobremaneira, na adesão ao trabalho por parte dos(as) educandos(as). Estes(as) decidiram então dar início à “empreitada”. Descobriram e verbalizaram que não eram somente histórias dolorosas, mas que existiam sim momentos de felicidade, ainda que efêmeros, como costuma ser tal sentimento/sensação, pura fugacidade!

Tiveram aproximadamente 60 dias para a elaboração dos memoriais e como, se tratava de uma das três notas do componente curricular no semestre, todos(as) educandos(as) tiveram que entregar o solicitado. Vale comentar, ainda, que o aprendizado maior com tal experiência foram a

36 O acesso a tais vivências aconteceram em 2008.2 no Mestrado da Uneb em Educação e Contemporaneidade, com a disciplina Abordagem (auto) biográfica e formação de professores, ministrada pelos professores Elizeu Clementino de Souza e Verbena Cordeiro, sendo ambas de autoria dos mesmos.

A História do nome consistia em recuperar/rememorar a origem e significado do nome de cada participante da disciplina (numa forma de apresentação ao grupo recém formado) e socializá-la. Na seqüência participava-se da abertura de um baú e escolhia um objeto existente dentro do mesmo, justificando a escolha realizada, relacionando à sua história de vida.

de que nas próximas “avaliações” pretendemos pensar num modo de não “obrigá-los” a atender a “solicitação”, tornando-a opcional e uma vez decidido por tal procedimento, não existirá pontuação (atribuição de notas). Esses foram os maiores desconfortos sentidos na execução do trabalho. A “coerção” e a posterior pontuação destoam e se distanciam da proposta de empoderamento do sujeito narrador em seu processo de autoria.

Notas sobre a metodologia escolhida – história de vida / método (auto)biográfico

A metodologia escolhida foi a História de Vida (NÓVOA; FINGER, 1988; PINEAU, 1998; FERRAROTI, 1988; JOSSO, 1988; 2004; SOUZA, 2006a,b), dentre outros, por entender que é o que melhor possibilita o revelar da riqueza de tais trajetórias. É este tipo de pesquisa, de cunho (auto) biográfico que melhor dá conta de tais complexidades e diversidades, uma vez que é uma forma de trabalho/pesquisa complexa e rica em educação que acaba por privilegiar a fala e as experiências dos colaboradores, sujeitos que são de suas histórias e que no ato de selecionar e no (re) contar a sua trajetória, quer seja pessoal e/ou profissional, necessariamente, reflete, transforma-se e empodera-se, uma vez que “visitando” esse passado tem a possibilidade de aprender com os possíveis “erros” e acertos e, portanto, fazer diferente no presente e no futuro (próximo ou longínquo), como sinaliza Furlanetto (2008, p. 13) “[...] uma pedagogia de saberes biográficos, que se torne sinônimo de uma ação epistemológica de auto (trans) formação emancipadora”. Trata-se, portanto, de um “balanço” sobre as experiências realizadas (CHAMLIAM, 2008) objetivando uma profunda (re)significação da existência, em consonância com a proposta de

Gutiérrez; Pietro (1984) quando propõem a pedagogia da Demanda: “Faz-se caminho ao andar – caminhar com sentido”.

Dar sentido e significado às “andanças” por eles realizadas, alicerçados na proposta de Gutiérrez; Pietro (1984) quando propõe a pedagogia da demanda que, apesar de pensado num contexto de educação ambiental e da ecopedagogia, guarda extrema consonância com a proposta aqui apresentada que é a de auto-formação ou como complementa, concebe e prefere Pineau (2008, p. 47) é concomitantemente auto/hetero e ecoformação³⁷.

Percebe-se, então, que se trata de uma proposta de construção de uma educação na qual o(a) educando tem papel fundamental e é, portanto, co-responsável pela mesma. Na metodologia escolhida, há uma proposta de “parceria” para e na construção do conhecimento e sem isso esta não funciona. É o próprio sujeito, autor de sua história que terá autonomia e liberdade para selecionar previamente o que contar e o que silenciar, como bem sinaliza Soares (2001) e confirmado por Carrero (1986):

Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e idéias de hoje. A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re) construção de meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente,

37 Segundo Josso (2004, p. 16) o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação).

pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto (SOARES, 2001, p. 40 apud ABRAHÃO, 2008, p. 155).

Nota-se pelo exposto até então que a pesquisa (auto) biográfica vem se configurando enquanto um rico e complexo campo de conhecimento sobre formação de professores na contemporaneidade. Vale lembrar que tal método configura-se não só como método de formação, como também de (auto)formação, uma vez que a (re)feitura de percursos, ainda que aconteçam tão somente na memória, auxilia sobremaneira nas alterações de práticas que não mais se sustentam na pós-modernidade. Arbitrárias, monologadas e com fortes tendências homogeneizantes.

A escrita de memoriais acaba por proporcionar também a popularização, conforme sinaliza Passeggi (2008), da autoria pela inscrição de autores não consagrados no discurso acadêmico canônico. Vozes até então não contempladas em tais cenários e contextos, muitas vezes ignoradas e outras tantas silenciadas, rompem ausências seculares e avançam, gritando existencialidades.

O (re) memorar da trajetória pessoal, e aqui mais especificamente a escolar ou a estética-identitária, acaba por proporcionar e respaldar a construção da narrativa sobre si mesmo, recordar e registrar os momentos mais significativos da existência dos sujeitos “pesquisados” que poderão e geralmente se configuram como elementos motivadores do ingresso e permanência na profissão. Que escola foi essa frequentada? Quais as marcas positivas e negativas deixadas pela mesma? Que tipos de educadores encontraram pelo caminho? Qual o “peso” destes na escolha por magistério (quando for o caso) e em seguida por pedagogia? A prática atual (para quem já está em sala de aula) é reprodutora do negativo por ela vivenciada ou é de ruptura com o que não serviu? Parafraseando Passeggi (2008) que, por

sua vez, se “inspira” em Delory (2003) o que você fez de sua vida? O que a vida fez de si? E o que fazer agora com o que a vida lhe fez?

Recuperando essas histórias, (re)memorando, acabamos por realizar um balanço e como resultado final tem-se a proposição de novas e provavelmente maiores metas pessoais/profissionais. Enfim, trata-se de entender o que se aprende com a escrita da trajetória, no caso específico desse estudo, da trajetória escolar ou as memórias de ordem estético-identitária.

O que se pretende e se propõe é oportunizar a escrita de si, com a adoção de uma metodologia em que as histórias de vida e de formação sejam privilegiadas, proporcionando, assim, momentos de (re)leitura e (re)feitura de trajetórias pessoais/escolares, objetivando quebrar silêncios seculares e trazer à cena enunciativa as vozes, corpos e existência de personagens que mesmo com todas as dificuldades existentes, de ordem socioeconômica, se tornam educadoras (GOMES, 1995; SANTANA, 2004).

Momentos de reflexão e autoconhecimento, nos quais se investiga, também, especificamente aqui a dimensão étnico-racial. Momentos que proporcionem, se não auto-descoberta nesse sentido, fortaleça o que já se sabe/conhece tornando-as mais seguros(as) e orgulhosos(as) de serem o que são. Enfim, trata-se especificamente de uma proposta em que se construa, fortaleça e se efetive o empoderamento negro.

Apontamentos referentes ao “formato” trabalhado – memorial

Nesse contexto teórico-metodológico, optou-se pelo “formato” memorial por reconhecer as ricas potencialidades que tal “recurso” possui.

Trata-se de narrativas autorreferenciais (PASSEGGI, 2008), de escritas de si (SOUZA, 2006).

O “formato” escolhido e utilizado, o memorial, será entendido aqui como dispositivo de e para a reflexão que quase sempre possibilita e favorece, até mesmo por suas dimensões formativas e sua potencialidade educativa, transformações representacionais, um modificar-se.

Confirmando Santos (2005) quando este declara que ‘todo conhecimento é autoconhecimento’, o sujeito-autor dispõe-se a indagar-se a responder: O que há de memorável? É, essencialmente, uma escrita em que se guarda o que é digno de ser lembrado, o que foi considerado pelo escrevente enquanto significativo, inclusive de ser publicizado.

Passeggi (2008) nos fala sobre o “ato de tecer uma figura pública”. Trata-se, portanto, de um conhecimento e exposição de si, não perdendo a dimensão despertada da consciência de si mesmo em processo de mudança. São escritos institucionais, pois, são solicitados na e para a Academia, mas, ainda assim, não perde, nem diminui, seu caráter e potencial formativo, também no nível pessoal, ultrapassando o meramente profissional. Os seus autores sempre se tornam pessoas maiores e melhores após a feitura do mesmo, uma vez que tem a chance de se (re)ver e quiçá de se (re)fazer.

Trata-se de um processo essencialmente heurístico que culmina em descoberta do que se sabe sobre si. Conforme salienta Ricoueur (1990), é “Um si mesmo refletido”. (Re)significa-se o vivido, procurando buscar sentidos e significados para as experiências existenciais, ao mesmo tempo em que proporciona também uma (re) significação de si. Segundo Passeggi (2008), é um trabalho de interpretação para dar sentido à vida (bios) a si mesmo (Auto) e a própria escrita (grafia); “Aparar a si mesmo com suas

próprias mãos”, enfim, “renascer de outra maneira pela mediação da escrita”. Trata-se de um (re) encontro consigo mesmo.

Indaga-se, obrigatoriamente: “que fatos foram formadores? O que esses fatos fizeram comigo? O que faço agora com o que isso me fez?”, conforme já salientado. É o que Josso (2004) chamaria de Momentos Charneiras³⁸.

A tarefa de bio-grafar-se procura dar conta da relação dialética entre a vida (bio), o eu (Auto) e a escrita (grafia). São narrativas autorreferenciais, ou como prefere Souza (2006) “escritas de si”. Mas Delory (2003) nos chama atenção para o fato do quanto é provisório tais conhecimentos, uma vez que estamos sempre inacabados e inconclusos. Entende-se, então, que são versões, compreensões provisórias, incompletas. Enfim, uma “atual versão de si”. Reinvenções de si, reinvenções de nossas existencialidades, (re)visitadas e (re)contextualizadas.

O sujeito-autor, aqui contador, “transforma os fatos rememorados numa história”, organizando como melhor desejar os tempos e espaços formadores. Não há obrigatoriedade com o cronológico. A arrumação faz sentido pela importância atribuída aos fatos formadores. É o autor/contador quem decidirá (mesmo porque a história é da sua vida) o que, como, quando e porque contar, delineando, assim, aonde quer, deseja e pode chegar. Projeta-se para o futuro, através da memória do passado, incessantemente reconfigurada.

³⁸ São aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida (JOSSO, 2004, p. 64).

Compartilhando alguns memoriais: o que revelam e o que silenciam tais “tramas”? Que cores e nuances são escolhidas para contar tais histórias?

Chamo-me [...] tenho 20 anos, sou filha de [...] e [...] tenho duas irmãs que se chamam [...] que tem 22 anos e [...] que tem 14 anos. Tenho descendência indígena, negra e branca e embora todos lugares que vou logo sou comparada como índia e não gosto de ser comparada como índia porque esta comparação me dá a impressão de que estou negando que também sou negra e sempre gostei e me orgulhei mais de ser negra. E sofro por considerar-me negra isso por que minha avó paterna é branca de olhos azuis e minha vida inteira escutei ela falar que detesta negro e toda vez que ela me escuta falar que sou negra ela diz “ta doida menina negro é feio e de cabelo duro e você é bonita e de cabelo bom”, e por ironia do destino quase todos os seus filhos se casou com negros e a maioria do seus netos são negros, mais sofria a cada estande quando os seus poucos netos brancos iam visitar-la, como ela os tratava tão bem e tão diferente do tratamento de seus netos negros e o que eu minha irmã (pois no momento só tinha uma irmã M.) e primos não podíamos fazer por ser negros eles fazia perfeitamente e ela achava tudo lindo, e por sermos negros até em uma árvore não podíamos subir na presença dela porque no dia seguinte a mesma árvore estava no chão pois ela mandava cortar, até uma folha quebrada de suas plantas ela nos culpava e o pior era que eu e minha família morava no mesmo terreno dela, mal podíamos sair de casa brincar no quintal subir nas árvores para arrancar frutas ou até mesmo para brincar. Minha mãe que ela fala que ama, tanto sofreu por ser negra, pois ela vê como minha avó trata as outras noras brancas e mais ainda é de vê como ela tratava suas filhas os seus bens maiores em comparação com os primos brancos. A casa de minha avó materna era o oposto da casa de minha avó paterna onde brincávamos à-vontade e nunca houve diferença entre seus netos e ela sempre nos ensinou a ter orgulho de ser negra, ela era neta de escravos e nunca teve vergonha disso e ao contrario sempre teve orgulho e falava para todos os seus netos (CAROLINA MARIA DE JESUS, 2008).

Nota-se, através desse forte relato, o peso da família na reprodução ou ruptura para com o racismo. Muitas vezes são esses entes “queridos” quem iniciam esse processo nefasto de aniquilação do “outro” que, aqui, ironicamente, é um dos seus. O primeiro grupo de pertença e de socialização, a família, será o primeiro a “ensinar” (reproduzindo o introjetado) à criança o que é preconceito, discriminação, racismo e estereótipo, não aceitando o que julgam “diferente”, reproduzindo, assim, as relações sempre assimétricas e injustas da sociedade.

Vejamos mais alguns memoriais e suas interessantes, intrigantes e surpreendentes histórias. Aprendamos com eles o que evitar no trato com as relações étnico-raciais.

Neste memorial estarei trazendo um pouco da minha infância, toda a minha vida escolar e profissional até agora, minhas frustrações, minhas decepções, no que acredito os meus desejos e meus sonhos. Quando a professora de História e Cultura Afro e Indígena pediu que fizesse este memorial não pensei que seria tão difícil. Relembrar a minha infância que para mim foi tão sofrida foi a parte mais difícil. Só nesta fase da minha vida levei uns 15 dias para escrever porque a todo o momento eu parava, sentia uma angústia no peito e confesso chorei muito, muito mesmo. Não conto tudo, algumas coisas prefiro não falar e esse é um direito que me assiste. Principalmente no que diz respeito a minha família, tenho tantas coisas guardadas no peito que se for contar tudo não terminarei tão cedo. Quem sabe no futuro eu possa concluir esse trabalho quando estiver com certas feridas já cicatrizadas. Reconheço, tenho que tirar certas magoa do meu coração para ser uma pessoa melhor mais ainda tenho que trabalhar muito isso em mim, pois ainda não sei perdoar certas coisas (LELIA GONZALEZ, 2008).

De vez em quando me pego perguntando se valeu a pena tudo que eu passei até chegar aqui, se faria tudo de novo e, quase sempre a dúvida prevalece. Filha de mãe negra, analfabeta, pobre e de pai semianalfabeto, negro, trabalhava como barbeiro para sustentar a família, vivi a minha infância com mais três irmãos apesar de muita dificuldade cheia de sonhos (LELIA GONZALEZ, 2008).

Percebamos o quanto se receia abrir o “baú” de memórias, quase sempre “trancafiado” e muitas vezes “enterrado” ou assim considerávamos, com chaves perdidas, para tentar se salvaguardar das dores que certas histórias e algumas lembranças costumam trazer e trazem.

Entendida essencialmente como um exercício de autopercepção, inevitavelmente acompanhado de reflexão crítica sobre o vivenciado, a escrita de si (SOUZA, 2006) apresenta-se como uma atividade de observação de si mesmo que culmina, quase sempre, em aprendizagem, nas quais “Cada um tem a possibilidade de ir tão longe quanto as suas tomadas de consciência lho permitam” (JOSSE, 2004, p. 128). Nesse percurso, toma-se consciência de que se iniciou um processo de conhecimento de si mesmo, ainda que solicitado pelo outro.

É Josso (2004, p. 130) ainda quem nos diz: “O trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje”. E ainda complementa: “A intenção de caminhar conscientemente para si é um processo-projeto que só termina no fim da vida” (p. 83). Intitula ainda de recomposição de uma coerência existencial, um ato deliberado de autotransformação e uma auto-orientação refletida (p. 83).

A escola ainda excludente

Os trechos abaixo apresentados revelam, na sua grande maioria, dificuldades encontradas e enfrentadas no processo de construção identitária, principalmente, no ambiente escolar. Experiências frustrantes, muitas vezes humilhantes e, portanto, traumatizantes, difíceis de serem (re) lembradas e contadas, todas preconceituosas e discriminatórias. Vejamos algumas:



Na sala meu comportamento era mesmo de tímido, e também meus colegas me excluía e inferiorizado ficava recolhido, lembro-me que na sala sempre tem aquele estereótipos que são aceitos, aqueles cuja a aparência como: cor de cabelo, olhos, pele, altura, peso, sexo etc. corresponde com o padrão socialmente aceito e eu não estava dentro desses padrões. Foi assim que percebi a divisão entre meus colegas para comigo e desta forma, me escondia cada vez mais chegando a sentir-me mal em estar dentro da sala e isso afetava não só na relação com meus colegas mas também com os professores, cuja minha figura passava em sala de aula era pouco entendida por meus tutores eu fugia de mim mesmo e de todos. (GANGA ZUMBA, 2008).

Nota-se com a leitura, (re)leitura e análise dos memoriais que estes trazem quase sempre muitas dores, das mais diversas ordens. É uma escola excludente, que não acolhe, não respeita, nem contempla aqueles que não se adequam aos modelos pré-estabelecidos³⁹.

Percebe-se no relato acima que a reflexão, feita provavelmente a *posteriori*, durante o escrever do memorial, após o vivido, o refletido, que no momento do acontecido, dificilmente se tem a serenidade necessária para absorver as lições que, por ventura, precisamos extrair: “[...] isso afetava não só na relação com meus colegas, mas, também com os professores, cuja minha figura passava em sala de aula era pouco entendida por meus tutores [...]” e, por fim, por demais significativo, a conclusão dessa etapa de construção e negociação identitária: “[...] eu fugia de mim mesmo e de todos”.

Discriminações de ordem diversas aparecem em tais escritos. A apresentada abaixo acumula à do pertencimento racial a intolerância

39 Se fizermos um esforço, ainda que mínimo, de lembrar o trato histórico da “humanidade” para com os “diferentes” e especial aqui para o que já foi considerado e intitulado de deficiência, recuperaremos, sem muita dificuldade, uma história de extrema discriminação e muitas vezes de extermínio desses “diferentes”.

religiosa, também muito presente no ambiente escolar. Vejamos o que nos diz o sujeito-autor:

Eu me chamo ... tenho 25 anos, nascido em Salvador e possuo minhas raízes fincadas na ilha de Itaparica, sou filho de ... e de ..., adentrei no ensino primário em 1987, na escola particular chamada São Francisco de Assis. No ano de 1995 ingressei-me no ginásio na escola Estadual Desembargador Pedro Ribeiro. Já no ano de 1999 comecei a cursar o ensino médio em uma escola modelo da região central de Salvador o Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes. Em todo o meu contesto escolar pude adquirir conhecimentos específicos, potencial e cultural, conquistei amizades, sofri preconceitos por ser negro, sorrir muito, chorei, briguei. Almejei várias profissões, já quis ser professor depois arquiteto, jornalista, enfim tinha certeza mesmo de uma coisa, aprender e desenvolver minha vida educacional qual relatarei nesse breve memorial (ABDIAS NASCIMENTO, 2003).

Em 1991 comecei a estudar na primeira série, aumentei meu vinculo de amizades com meus colegas da sala de aula. Porém a idade vai chegando à criança vai crescendo e tudo vai mudando, vi que alguns colegas gostavam de bater e abusar, me colocaram um apelido de “nego do caruru” eu na minha infância quando me chamavam desse apelido chorava muito ao chegar em minha casa e indagar a minha mãe o por que de ser negro, e minha mãe sempre salientou que minha cor era bonita e que eu era um filho lindo (ABDIAS NASCIMENTO, 2003).

A intolerância religiosa é revelada aqui quando o memorialista cita o apelido que possui dupla discriminação: “negro do caruru”, não era qualquer negro, mas sim aquele pertencente ao candomblé, religião majoritariamente de negros, também, fortemente discriminada no contexto escolar e fora dele, como tudo o que pertence a tal cultura.

Teríamos muitos mais memoriais para socializar e comentar, mas devido à extensão do texto, finalizamos por aqui, afirmando que casos não

faltam que comprovam uma educação racista e excludente, ainda nos dias de hoje.

(In)Conclusões

Por todo o exposto ao longo do texto, pode-se notar a riqueza de possibilidades e a potência que existe em se trabalhar com autoformação, elegendo a (auto)biografia e em especial os memoriais, independente dos temas escolhidos.

A co-responsabilidade assumida entre o mediador e o sujeito que aceita tal “empreitada” é de fundamental importância. O sujeito-autor torna-se responsável pela condução de sua história e a contação da mesma. Ele que elegerá o que publicizar e o que não revelar. A grande tarefa de atribuir sentido e significado ao vivido é, sobretudo, sua. Por onde começar? O que enfatizar? O que silenciar? São questões de fundamental importância em tal escrita e de inteira responsabilidade do sujeito-autor.

No caso específico deste trabalho, as histórias “recolhidas” e ofertadas, entrelaçam-se e acabam por tecer e compor um rico “mosaico” que, se em muitos momentos a dor aparece e parece imperar, muitas histórias a que se teve acesso revelam, deságuam, também, na “delícia”, na assunção da “boniteza” de ser como se é, sem a negação, apesar da forte pressão a que estão submetidas, sobretudo, as mulheres negras, também colaboradoras da pesquisa que permitem corajosamente abrir seus “baús de memórias” e reparti-las conosco.

Procurou-se revelar o quanto o ato de (re)lembrar e de (re)ver essas trajetórias possibilita as “tripulantes” nessa difícil, mas, muitas vezes, deliciosa viagem, empoderamento.

Há, realmente, uma “capacidade regenerativa” no ato de lembrar e escrever tais memórias? Há uma possibilidade, mais do que latente de

(re)compor-se; (re)fazer-se; de empoderar-se; tomar as próprias “rédeas” da sua vida e da construção e, em muitos casos, da (re)construção da sua história? Se todas essas indagações procedem e apontam para respostas afirmativas, indaga-se: Qual o efeito da escrita do memorial sobre quem escreve? Quais as repercussões desses saberes, frutos da experiência como saliente tão bem Larossa (2002)?; De que forma essa vivência, através da escrita (“escrevivência”) favorece ao sujeito-autor assumir-se como autor de sua história e a responsabilizar-se por ela? Como esses saberes **in**-corporados poderão auxiliar-nos na efetivação de uma construção identitária sadia e mais condizente com o que efetivamente somos? Enfim, trata-se de “Transformar vivências em experiências formadoras, e estas, em conhecimento” (JOSSO, 2004).

Por entender a educação como uma ação essencialmente política, aqui concebida enquanto tomada e explicitação de posições, a compreendemos também enquanto emancipadora, uma educação para a libertação, para a **(des)colonização**, para a desfeticização e conscientização, enfim, como afirma Gadotti (2004) uma educação para um outro mundo possível. Se assim é, ela poderá servir de instrumento para transformar atitudes e posturas até então anti-democráticas e opressivas, em lutas a favor daqueles que tiveram e têm suas culturas historicamente “subordinadas” à cultura dominante.

Compreender e respeitar a pluralidade cultural e a diversidade étnica é fundamental para a efetivação de uma educação que realmente contemple e respeite às diferenças.

A proposta ora apresentada foi a de construção, solidificação e efetivação de um ambiente positivo/inclusivo em que haja o incentivo para que os(as) educandos(as), TODOS(AS) eles(as), imaginem soluções, explorem possibilidades, levantem hipóteses e justifiquem o raciocínio apresentando assim suas próprias conclusões.

Quebra-se então com um “formato” e operacionalização da escola geral, uniforme, homogeneizante, com “circuitos” altamente segregadores, onde um único padrão é aceito e respeitado: o masculino, europeu e heteronormativo.

Sendo a educação um direito universal, que todos possam usufruir desse direito e que todos possam, independente da cor da pele, religião, “orientação” sexual, dentre outros “critérios”, desenvolver, ao máximo, suas potencialidades rumo à autorrealização.

Se já houve um tempo em que o negro foi interdito para frequentar os “bancos” escolares, os tempos atuais se dizem inclusivos e exigem a concretização dessa inclusão. Acredita-se que quando se recupera e se explicita esse passado glorioso, nobre e de lutas, torna-se mais difícil fugir ou não executar medidas no mínimo “compensatórias” ou “reparadoras” (como se isso fosse possível) de erros históricos. E, imbuídos em tal crença, finalizamos o contar dessa proposta de trabalho acreditando poder contribuir para a transformação real de uma escola antirracista que acolhe e respeite todos os que a constrói e que dela fazem parte.

Trazer para o cenário acadêmico histórias de vida de educandos(as), em sua grande maioria, negros(as), repletas de superação e empoderamento, eis o desafio a que nos propusemos. Quem sabe a Academia, os(as) educadores(as) e educandos(as) que dela fazem parte não se inspirem e busquem a efetivação da construção de novos tempos? Oxalá tenhamos conseguido esboçar tal intento e que de alguma forma, concreta, real, auxilie na operação de mudanças de mentalidades, que culminem, necessariamente, em mudanças de atitudes e possamos construir, quiçá, uma educação que traga amor, vida e não “morte” a crianças e adolescentes, especialmente aqueles que não correspondem ao modelo ideal criado e manipulado pela classe dita e tida como hegemônica.

A repercussão na formação dos estudantes esta explicitada nos próprios escritos (trechos selecionados dos memoriais aqui expostos) dos

educandos(as) aqui socializadas, podendo ser facilmente recuperados, também, quando apresentamos as características e objetivos da metodologia escolhida e adotada, bem como do “formato” executado, o memorial.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. “Metamemórias-memórias: memoriais rememorados/narrados/ refletidos em seminário de investigação-formação”. In: _____; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.) **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 153-166.

ALLEN, T. W. **The invention of the white race: v. 1: racial oppression and social control**. Nova York: Verso, 1994. (Haymarket Series).

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Políticas de promoção da Igualdade Racial. Programa Nacional de Direitos Humanos. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, [s.d.].

CARREIRA, Denise (Coord.) **Igualdade de gênero no mundo do trabalho: projetos brasileiros que fazem a diferença**. São Paulo: Cortez; Fundação de Gênero; Brasil-Canadá (FIG), 2004.

CARRERO, T. **O monstro de olhos azuis**: memórias. Porto Alegre: L&PM, 1986.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, 2003.

DELORY-MONBERGER, Christine. **Biographie et educatio**. Paris: Anthropos, 2003.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método auto-biográfico e a formação**. Lisboa: MS; DRHS; CFAP, 1988.

FERREIRA SANTOS, Marcos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: MEC/SECAD. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005. 236 p. (Coleção educação para todos).

FURNALLETO, Ecleide Cunico. Prefácio. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.) **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 9-13.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GUTIÉRREZ, Francisco; PIETRO, Daniel. **A mediação pedagógica**: educação a distância alternativa. Campinas: Papirus, 1994.

JESUS, Regina de Fátima de. **Professoras negras**: assumindo a identidade étnica e desvelando o preconceito e a discriminação no cotidiano de vida e profissão. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/reginadefatimajesust21.rtf>>. Acesso em: 02 maio 2000.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito em formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método auto-biográfico e a formação**. Lisboa: MS; DRHS; FAP, 1988. p. 37-50.

_____. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

LUZ, Narcimária (Org.). Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação. In: **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 10, p. 151-165, jul./dez. 1998.

NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2003.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método auto-biográfico e a formação**. Lisboa: MS; DRHS; CFAP, 1988.

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

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

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

SANTANA, Patricia Maria de Souza. **Professoras Negras: trajetórias e travessias**. Belo Horizonte: Mazza, 2004.

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

SANTOS, Joel Rufino. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1990. (Coleção na sala de aula).

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: MEC/SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005. p. 21-38.

SCHIAVO, Marcio R; MOREIRA, Elisio N. **Glossário social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2001.

SODRÉ, Muniz. **Claro e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

_____. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In: EGGERT, Edla et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 135-154.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

VALOURA, Leila de Castro. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo empoderamento, em seu sentido transformador**. Disponível em: <<http://www.fatorbrasis.org/arquivos/PauloFreire>>. Acesso em: 13 maio 2009.



Liberdade para aprender: as estratégias múltiplas e participativas de ensino nos cursos bacharelados interdisciplinares da UFBA

Denise Lemos
Aline Matheus
Brian Macedo
Fernanda Vidal

Vivemos, hoje, um processo de profundas transformações no sistema de gestão das universidades públicas decorrente da aplicação das políticas neoliberais, a partir, principalmente, da década de 1990, no âmbito da educação, com significativos impactos em termos de precarização social do trabalho docente e, em especial, da atividade de ensino, com consequências para a sua identidade, autonomia e saúde.

Segundo Mancebo e Franco (2003), no processo de flexibilização do trabalho docente, algumas mudanças afetam o docente, gerando uma perda de identidade pela transfiguração das atividades do ensino e da pesquisa. O ensino flexibilizado pelos cursos de curta duração, o ensino a distância, o “aligeiramento” de currículos, inserem-se num processo que, a mercadoria produzida deve ser feita de forma rápida e de acordo com critérios de eficiência e produtividade. E acrescentam que, neste contexto, a dimensão interrogativa e crítica do trabalho docente, própria ao espaço

universitário, é subtraída, “retirando a formação e a prática profissional, assim como a produção de conhecimento, do campo da política e da ética” (MANCEBO; FRANCO, 2003, p. 34).

O acesso ao conhecimento sempre teve importância na luta competitiva, mas no contexto atual, adquire novas ênfases. As rápidas mudanças de gostos, necessidades e dos sistemas de produção flexíveis implicam em uma corrida para o desenvolvimento da última técnica para a aquisição da mais recente descoberta, como um fator vital para obter vantagem competitiva. A produção do conhecimento ganha notável expansão, mas, em grande parte, corresponde a um conhecimento técnico, receita para resolução de problemas imediatos. É a transformação do saber em mercadoria-chave.

O termo docência tem sido tradicionalmente usado para expressar o trabalho do professor, mas existe um conjunto de funções que ultrapassam o exercício da docência. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre sua matéria e saber explicá-la, foram se tornando mais complexas com o passar dos tempos e com o surgimento de novas condições de trabalho, tais como: massificação dos estudantes, divisão de conteúdos, incorporação de novas tecnologias, associação do trabalho, em sala de aula, com o acompanhamento do aprendizado em empresas. As funções passaram por um processo de ampliação e complexificação. Hoje, oficialmente, as universidades públicas atribuem aos professores quatro funções: o ensino, a pesquisa, a administração e a extensão.

Uma das consequências das múltiplas atividades do professor, desta polivalência, é a sobrecarga de trabalho que, por sua vez, gera a necessidade de trabalho no tempo de lazer, com consequências em termos de desgaste físico e psíquico, assim como dificuldades na relação familiar. Em pesquisa realizada na UFBA, foi possível concluir que, quase todos os

professores entrevistados, relataram estar submetidos a uma sobrecarga de trabalho, ausência de lazer e contato com a cultura, conseqüentemente, um isolamento da realidade social. Esse estudo demonstrou a existência de um processo de alienação no trabalho docente (LEMOS, 2007).

O Projeto dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs) da Universidade Federal da Bahia, contexto da presente experiência, emerge como uma forma de resgate de um processo emancipador de alunos e professores onde o conhecimento é integrador dos diversos saberes, o que implica a necessidade do planejamento coletivo. Estratégias de extensão são valorizadas no sentido de aproximar a Universidade da sociedade e os alunos, da realidade social. Por outro lado, os BIs possibilitam ao estudante uma condição adequada para realizar as suas escolhas profissionais assim como uma ampla liberdade de definir os caminhos do conhecimento.

Este artigo apresenta a experiência pedagógica que se configurou como um modelo de estratégias múltiplas e participativas de ensino, com o objetivo de atender a perspectiva educativa de construção coletiva do conhecimento, da integração entre o pensar-sentir e agir e de uma relação integradora entre individualidades e coletividade. Esta experiência é desenvolvida no Componente Curricular “Estudos sobre a Contemporaneidade” dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA.

A atividade de ensino em questão

Em função das características estruturais descritas acima, a controvérsia básica da formação docente gira em torno da dupla orientação: ensino e pesquisa. Um maior “status” tem sido atribuído à pesquisa, pela instituição universitária, transformando-a num componente básico da

identidade e do reconhecimento do docente universitário. O que tem sido avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos das pesquisas que os professores tendem a priorizar, por causa dos efeitos econômicos, uma vez que, o destino prioritário dos investimentos para a formação do pessoal acadêmico é orientado, principalmente, para a formação em pesquisa. Isto faz com que, contraditoriamente, **a docência transforme-se em uma atividade marginal para os docentes.**

A partir daí, desenvolve-se a crença de que para ser um bom professor universitário é necessário ser um bom pesquisador. Pesquisar representa um nível de desenvolvimento intelectual superior, uma capacidade para ver as coisas de forma mais rigorosa e sistemática, um maior conhecimento dos assuntos que transitam no campo científico (ZABALZA, 2004). Entretanto, na prática, o que se observa é a existência, muitas vezes, de excelentes pesquisadores que são professores medíocres, quer seja pela utilização de uma linguagem complexa e pouco acessível, quer seja pela dificuldade de relacionamento com os alunos ou pelas aulas muito centradas no conteúdo, sem preocupação com a forma de comunicação, etc. Inclusive, algumas vezes, não há conexão entre o conteúdo de sala de aula e aquele oriundo da pesquisa (LEMOS, 2007).

Segundo Zabalza (2004), ambas as funções, pesquisa e ensino necessitam de uma formação, a pesquisa é contemplada nos cursos de mestrado e doutorado, mas, já a docência, é um processo mais desacompanhado e irregular: “Enfrentamos sozinhos, apenas com nossas forças, um grupo de alunos, muitas vezes, pouco tempo antes de acabar o curso, sem nenhuma preparação específica para fazê-lo” (ZABALZA, 2004, p. 155). Alunos que são cada vez mais questionadores e, que, com facilidade, colocam-se numa posição de embate, de contraposição ao professor. Para o autor, este dilema constitui um dos debates mais ricos e esclarecedores dos últimos anos no que se refere à formação docente. Os

enfoques atuais colocam a necessidade de migrar de uma formação centrada no ensino para uma formação centrada na aprendizagem. Isto significa que, tradicionalmente, valorizou-se enquanto perfil do professor, aquele que dispõe de um profundo conhecimento sobre um determinado tema, sem se preocupar como este conteúdo é organizado em um conjunto coerente e significativo de novas habilidades ou com a forma como é transmitido no sentido de gerar uma apropriação efetiva do conhecimento.

Este desafio torna-se mais complexo, quando pensamos na heterogeneidade crescente dos estudantes universitários, que possuem diferentes experiências anteriores de aprendizagem, com diferentes condições econômicas, que geram possibilidades desiguais de aquisição de livros, materiais didáticos e diferentes disponibilidades de tempo para estudar.

Por outro lado, o aluno também está submetido a esta complexa teia de tensões e contradições, e também encontra dificuldades de compreender e ser compreendido pelo docente. Para Leite et al. (2003, p. 62), as principais percepções dos alunos sobre professores estão relacionadas ao fato do professor ser “um profissional competente em sua área, mas dá aula para ele mesmo” e, por outro lado, como “não se dedica somente à sala de aula, falta e negligência”, adotando uma postura autoritária tanto na ação docente quanto na avaliação.

Na pesquisa realizada na UFBA, contraditoriamente, os professores pesquisados relataram, na sua maioria, obter uma maior satisfação, com a atividade de ensino de sala de aula, apesar de alguns apresentarem restrições ao ensino na graduação, pela dificuldade de lidar com os estudantes, de obter a sua atenção, motivação e valorização do conhecimento. Algumas expressões foram usadas para definir esta percepção como: “é bom ver os

alunos crescerem”, “é bom ver o brilho nos olhos deles”, “adoro vê-los vibrando” (LEMOS, 2007).

As estratégias pedagógicas e a relação professor-aluno

Parece claro que a formação docente voltada para um redimensionamento dos conteúdos, metodologia e relação professor aluno é necessária e urgente, embora não seja suficiente, uma vez que, como vimos, existe uma organização do trabalho que transcende o comportamento em sala de aula e o perfil do professor, condicionando a sua ação.

Cunha (1998) sintetiza alguns dos referenciais que considera mais representativos e convergentes na área de educação, que estabelecem uma comparação entre diferentes concepções de ensino: por um lado, verifica-se a oposição entre a concepção “bancária” e, por outro, a concepção “libertadora” de Paulo Freire. A concepção “bancária” tem por base, a ideia de que, os que sabem depositam seu saber naqueles que nada sabem. Cabe aos estudantes memorizar e repetir. Na concepção libertadora, o educador é um problematizador e os alunos, no lugar de recipientes dóceis são investigadores críticos, assim como o professor. Por outro lado, existe a concepção do paradigma dominante e do paradigma emergente de Boaventura Souza Santos. O primeiro é definido com um saber pronto e acabado, fechado em si mesmo, produto organizado, sequencialmente, que deve ser transmitido em unidades menores. O paradigma emergente seria a existência de uma condição onde alunos e professores constroem um saber novo, produto sempre contraditório de processos sociais, históricos e psicológicos, desenvolvidos por gerações anteriores. A práxis repetitiva e a práxis inventiva de Lucarelli também afirma que, no primeiro caso, há uma

repetição de esquemas práticos, e, no segundo caso, há sempre a produção de algo novo no aprendiz, através da resolução de um problema prático ou teórico.

A autora realizou um estudo em 1989, sobre o professor universitário considerado bom pelos alunos. Estes professores desenvolvem um grande número de habilidades de ensino: fazer perguntas, variar estímulos, organizar o contexto das aulas; apresentam muitas qualidades humanas e afetivas no trato com os alunos e com o conteúdo do ensino. Entretanto, estes professores, ainda trabalham na perspectiva reprodutiva do conhecimento e esta é uma posição aceita pelos alunos. Os professores são capazes de apresentar o melhor conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, mas não conhecem procedimentos, sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem. O bom professor relata os resultados de suas pesquisas, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias.

De uma maneira geral, em todas as abordagens, a teoria pedagógica contemporânea que se coloca em uma perspectiva de construção social da cidadania tem enfatizado que o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem, é o principal ator, interagindo com a cultura de forma ativa, como participe do próprio processo que constrói, em uma relação com o saber crítico, criativo e interdisciplinar (SOARES, 2008).

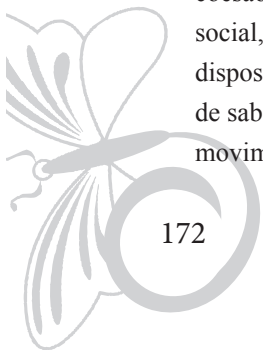
Caminhos para uma educação emancipatória

Santos tem sido uma das principais referências neste empreendimento de analisar, criticamente, o processo de neoliberalização das universidades públicas em todo o mundo, da perda de legitimidade e autonomia crescente das Instituições de ensino, e dos professores, como parte do processo

de precarização social do trabalho docente que passa a ser regido pela racionalidade do mercado e do ensino instrumental.

O autor apresenta algumas ideias – mestras de como repensar a universidade a partir de uma perspectiva emancipadora. Estas ideias, que podem significar uma blindagem contra o processo de cooptação da globalização em curso, compreendendo assim, um movimento contra hegemônico, uma globalização alternativa na educação como bem público. Ele propõe alguns princípios orientadores: um deles é **enfrentar o novo com o novo**, ou seja, a promoção de alternativas de pesquisa, formação e extensão que possam contribuir para resolução dos problemas sociais. A proposta é que a Universidade, tradicionalmente elitista, aproxime-se da sociedade. Outro, é **lutar pela redefinição da crise**, em termos de perda de legitimidade e autonomia, indo além do termo neoliberal e procurando compreender a necessidade de sair do conhecimento convencional para um conhecimento pluriversitário, transdisciplinar e interativo e, poder assim, adaptar-se as mudanças da contemporaneidade. Isto implica na **luta pela definição de universidade** que possa integrar as funções da pesquisa, ensino e extensão para que, desta forma, possa proteger-se e diferencia-se e não ser vítima da educação de consumo fraudulenta (SANTOS, 2004).

Um dos mais importantes princípios, segundo o autor, é **a reconquista da legitimidade através de uma proposta inovadora**, que o mesmo desdobrou na ampliação das oportunidades de acesso, principalmente, para as classes populares, na centralidade da atividade de extensão, implementando uma participação ativa na construção da coesão social e aprofundamento da democracia, luta contra a exclusão social, degradação ambiental e diversidade cultural, utilizando-se de dispositivos como a pesquisa-ação e, tendo como referência, uma ecologia de saberes integrando o saber científico ao saber popular, tradicional. Esse movimento corresponde também à busca de uma reforma institucional,



capaz de transformar a Universidade num espaço participativo, flexível, que funcione em rede, com uma clara definição de sua responsabilidade social (SANTOS, 2004).

A concepção dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA

Foi nessa perspectiva que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) iniciou o projeto dos Bacharelados Interdisciplinares reunidos no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, por iniciativa do ex-Reitor Naomar Almeida (2007), atendendo a um movimento dos Conselhos Superiores da UFBA, que já haviam anteriormente deliberado iniciar um processo de profunda revisão da estrutura, função e compromisso social, visando pensar seu futuro enquanto instituição.

Baseado nas ideias de Anísio Teixeira e nos modelos americano (*College*) e europeu, (*Bachelor*) o projeto brasileiro foi configurado de forma original, constando de três ciclos: no Primeiro Ciclo, os Bacharelados Interdisciplinares (BIs), propiciam uma formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; o Segundo Ciclo é a Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas e o Terceiro Ciclo, a Formação acadêmica, científica ou artística de pós-graduação.” (ALMEIDA, 2007).

Em termos de estrutura curricular, os BIs compreendem três modalidades de componentes curriculares: Cursos-Tronco; Formação Geral, Formação Específica com a duração de três anos, abrangendo grandes áreas do conhecimento. O conceito de Cursos-Tronco provém diretamente de Anísio Teixeira. Define-se como formação obrigatória, paralela e

sequencial durante todo o programa de Formação Geral do BI. No estágio atual de construção da proposta de estrutura curricular do BI, existem três Cursos-Tronco propostos: (a) Língua Portuguesa como Instrumento de Comunicação, (b) Línguas Estrangeiras Modernas (Espanhol, Francês, Inglês, Alemão, Italiano) e (c) Estudos sobre a Contemporaneidade, objeto da presente experiência, cujo objetivo geral seria introduzir o estudante no debate das principais transformações operadas no mundo contemporâneo e acolhê-lo com informações e reflexões sobre a Universidade, o Projeto dos Bacharelados Interdisciplinares e sobre o processo de conhecimento.

A Formação Geral é também composta de componentes curriculares (módulos, cursos, disciplinas, atividades etc.) opcionais em cada um dos Eixos Temáticos Interdisciplinares que compreendem conteúdos como os seguintes:

- Cultura Humanística: Ética, Política, Cidadania; Qualidade de Vida (Esporte, Saúde, Meio Ambiente, Consciência Ecológica); Formação das Sociedades Contemporâneas (com foco na sociedade brasileira);
- Cultura Artística: Estética; Panorama das Artes (Histórias, Escolas, Estilos); Literatura (como ler Poesia, Prosa e Drama); Exposição às Artes (participação em eventos culturais, com créditos); Iniciação Artística (Música, Artes Plásticas, Teatro, Dança, Cinema);
- Cultura Científica: Ética, Epistemologia & Metodologia; Pensamento Matemático (Lógica, Estatística, Informática); Histórias das Ciências e das Técnicas; Iniciação Científica.

No que diz respeito a formação específica são previstos componentes curriculares optativos e oferecidos para todos os BIs aos alunos da área

de conhecimento correspondente, que concluíram a Formação Geral sem distinção de nível. Um esquema de tutoria orienta os estudantes durante todo o curso nas escolhas dos blocos curriculares e da carreira profissional.

A epistemologia que norteia a arquitetura interdisciplinar dos Bacharelados visa influenciar na modificação do perfil intelectual dos egressos da educação universitária. Ao final dos BIs, os alunos terão cursado pelo menos dois terços de disciplinas relacionadas às carreiras profissionais oferecidas. Existe, portanto, a possibilidade de formar mais engenheiros com uma percepção dos condicionantes sociais da tecnologia, médicos com uma compreensão sociológica, artistas que poderão integrar a tecnologia nas suas obras de arte, administradores com formação histórica. Os fundamentos podem ser encontrados nos escritos de Anísio Teixeira sobre a estrutura curricular da pré-graduação, na formação propedêutica, que tem como objetivo “alargar a mente do educando, aparelhar o estudante para compreender o mundo do saber, a sua diversidade e pensar com maior riqueza de imaginação, mas também leva em conta a aplicação do conhecimento” (TEIXEIRA, 1998 apud Almeida, 2007, p. 15).

O Componente “Estudos sobre a Contemporaneidade”

Trata-se de uma disciplina obrigatória oferecida no primeiro ano de todos os Bacharelados interdisciplinares (Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde) proposta com os seguintes objetivos:

1. **Acolher o estudante no ambiente universitário**, estimulando sua capacidade de buscar, processar e analisar informações que contribuam

para a conformação de uma **visão crítica e uma atitude criativa** diante da complexidade do mundo contemporâneo;

2. **Discutir o significado do Bacharelado Interdisciplinar** enquanto proposta e projeto de mudança do ensino universitário **sintonizado com as transformações que marcam a contemporaneidade**;

3. **Introduzir o estudante ao debate de temas relevantes para a compreensão das transformações do mundo contemporâneo**: Tendências e perspectivas da **Educação universitária** no mundo e no Brasil; Mudanças/transformações na **economia mundial e suas repercussões no mundo do trabalho**; Mutações contemporâneas no **campo da cultura** e características desse processo no contexto brasileiro atual.

Além destes objetivos o componente visa o desenvolvimento das seguintes habilidades: pensar, investigar, planejar e resolver problemas; autonomia e capacidade de trabalhar em grupo; capacidade de atuação em situações novas e em contextos diversos.

O colegiado deste componente, no estágio atual, é composto por 15 professores que ministram aulas em 27 turmas para 1.300 estudantes. O conteúdo e a metodologia de ensino foram, desde o início, objeto de debate e planejamento por parte do grupo dos professores envolvidos.

As estratégias múltiplas e participativas de ensino

O modelo pedagógico, que ao mesmo tempo funciona como um dispositivo de pesquisa- ação crítica consta de três momentos: o primeiro

momento é dedicado a aula dialogada, com recursos audiovisuais (slides, filmes e clips); no segundo momento alunos, professor e monitores configuram em um círculo fechado o “ grupo de reflexão” sobre o tema apresentado, que é conduzido através do uso da Técnica dos Grupos Operativos (PICHON-RIVIÈRE, 1987) – com a participação de observadores, que efetuam o registro cursivo e auxiliam na interpretação posterior dos dados. O terceiro momento é dedicado a construção, em pequenos grupos, de cinco integrantes de um projeto de exploração da realidade social, a partir dos temas das unidades do Componente; este trabalho é desenvolvido com o auxílio dos monitores. No final do semestre, os grupos apresentam o resultado, oralmente, e depois, por escrito, em forma de relatório, estes produtos são objeto de avaliação de aprendizagem.

Ao longo de todo o processo, os estudantes descrevem os temas das aulas e suas reflexões, que entregam ao final do semestre e que são objetos de avaliação individual, esse dispositivo é denominado “diário de bordo”. No último dia de aula, os dados registrados pelos monitores são apresentados aos alunos de forma sintética, contendo a análise do processo coletivo de aprendizagem.

No universo de aproximadamente 2.200 alunos, 310 de todos os Bacharelados já vivenciaram a experiência neste Componente com esta proposta metodológica, iniciada em 2010 e que se encontra em andamento até o momento. O perfil do aluno do BI é de jovens que ingressam na universidade, pela primeira vez, na faixa etária dos 18 aos 25 e por estudantes que já possuem um curso de graduação e querem reorientar-se profissionalmente ou querem fazer o curso por diletantismo.

Segundo Franco (2005, p. 27), a pesquisa ação crítica “pretende não apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo;

do mergulho no grupo social se extraem as perspectivas latentes, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo”.

Passaremos então a descrever estas estratégias de ensino e o resultado de sua aplicação no Componente Curricular Estudos sobre a Contemporaneidade dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA.

A aplicação das estratégias múltiplas e participativas e os principais resultados preliminares

A partir dos objetivos definidos para a disciplina “Estudos sobre a Contemporaneidade” foram identificadas três categorias para orientar a análise do papel da metodologia de estratégias múltiplas e participativas de ensino: **a compreensão das peculiaridades da condição de estudante na UFBA e do modelo dos Bacharelados Interdisciplinares; a compreensão do significado e relevância dos temas abordados sobre o mundo contemporâneo e o papel do modelo pedagógico das “estratégias múltiplas e participativas” no processo aprendizagem.**

A compreensão das peculiaridades da condição de estudante na UFBA e do modelo dos Bacharelados Interdisciplinares

Nessa categoria foi analisado o processo de transição do nível médio para o nível superior em geral, na Universidade, e, especificamente, para um projeto como o dos BIs, espaços que são, na maioria das vezes,

representados como antagônicos. O estudo no nível médio é permeado de percepções de controle, submissão, monitoramento enquanto que a Universidade é percebida como o novo, o desconhecido, a diversidade. A entrada na Universidade é vivenciada, com frequência, pelos alunos, como um momento de desestruturação, ao transitar de um ambiente mais restrito, e, sob controle, para outro ambiente muito mais complexo, gerando uma percepção de confusão em relação à amplitude de opções, em especial relacionada ao modelo dos Bacharelados Interdisciplinares. Este processo foi descrito por Coulon (2008, p. 20) “como estranhamento radical, aquele onde o saber, a linguagem, os procedimentos se organizam de maneira diferente daquela do ensino médio”. Alguns alunos relataram esta vivência da seguinte maneira:

Em se tratando da transição escola/universidade, precisa-se levar em conta a vida familiar em transição para a autonomia. A relação psico pedagógica com os professores, que prevalece no ensino médio, passa a não mais existir no ensino superior. Relação com o tempo, duração das aulas, ritmo de trabalho, sistema de avaliação, todos estes fatores causam um sentimento de medo e recalque no aluno, podendo muitas vezes trazer consequências como baixa de rendimento (Diário do bordo de aluno 1S do BI de Saúde e registro cursivo.).

[...] dúvidas acerca do que é propriamente uma universidade, conflitos, aflições, escolhas, formulação crítica, novos anseios, muita responsabilidade, vivência com pessoas e mundos diferentes [...] pouca importância se dá ao grande choque que os alunos sofrem ao sair do ensino médio e ir direto para uma vida acadêmica.” (Diário de bordo do aluno 1H do BI de Humanidades e registro cursivo).

O interessante é que ao retratar estas abordagens todas as apresentações demonstraram que não se trabalha com o aluno a lidar com este espaço novo que é a universidade, logo aparecem as dúvidas, os conflitos, estranhamento, levando até a uma evasão desses alunos que não aprenderam a virar estudante.” (Diário de bordo do aluno 1A do BI de Artes e registro cursivo).

O componente Contemporaneidade aparece como uma disciplina que auxiliou nesse processo e trouxe uma visão crítica da realidade:

O componente auxiliou no processo de entendimento do que era uma universidade.

A noção que eu tinha era de um lugar onde apenas era importante a aula ministrada pelo professor [...] com o ministrar das aulas, comecei a entender o funcionamento da universidade academicamente. (Diário de bordo do aluno 2^a do BI de Artes).

No Nível Médio são excluídas as dimensões social e humana, que possibilitam uma abordagem mais crítica da realidade. Por exemplo, o conceito de globalização que no Nível Médio é apenas descrito, no componente Contemporaneidade I foi analisado de forma crítica, através da abordagem dos impactos desestruturantes, em termos sociais e econômicos, do aprofundamento das desigualdades e da crise social, principalmente nos países da América Latina e África (Diário de bordo do aluno 2H do BI de Humanidades).

[...] falar sobre as experiências do ensino médio e superior. Foi uma aula muito interessante, pois relembramos situações do colegial que não presenciamos mais hoje, mas, por outro lado vimos as diferenças daqueles que estudaram a vida inteira em colégios particulares e os que estudaram em colégios públicos [...] discutimos sobre o ensino superior e a nova conduta e maturidade que o aluno deve assumir quando entra no ensino superior (Diário de bordo do aluno 1CT de Ciência e Tecnologia e registro cursivo).

Apesar da compreensão do modelo interdisciplinar dos Bacharelados ser permeada de muitas dúvidas e questionamentos, uma vez que algumas dimensões ainda estão sendo definidas pelo Conselho Superior de Ensino da UFBA, a percepção dos estudantes é:

[...] o aprendizado interdisciplinar é muito importante, deixando o modelo antigo de lado, nos deixando preparados para qualquer tipo de situação que for

apresentada, nos dando maior segurança nas nossas decisões da vida (Diário de bordo do aluno 3H do BI de Humanidades e registro cursivo).

Pelo menos para mim, a proposta do BI é perfeita, pois sempre soube que eu queria fazer algo relacionado a arte, mas não conseguia definir que vertente seguir agora, tenho a oportunidade de pegar matérias de várias áreas e optar pela que melhor se adequa aos meus objetivos (Diário de bordo do aluno 3Ado BI de Artes e registro cursivo).

[...] essa trajetória no BI redimensionou o modelo de leitura do mundo fortemente influenciado por um paradigma científico-técnico-instrumental e racional da minha formação. [...] lócus que tem me possibilitado momentos de estudos e reflexão, e certeza que, intelectualmente falando, estou no lugar adequado para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo que persigo para a minha formação. (Diário de bordo do aluno 2CT do BI de Ciência Tecnologia).

[...] liberdade para aprender, reunir conhecimentos atualmente fragmentados, estar preocupada em formar indivíduos pensantes, agentes transformadores de sua realidade [...] o Bi inova quando nos coloca pra vivenciar o que já é uma realidade neste mundo contemporâneo; é uma experiência importante não só para os alunos mas também para os professores. (Diário de bordo do aluno 3CTdo BI de Ciência e Tecnologia).

A compreensão do significado e relevância dos temas abordados sobre o mundo contemporâneo

Tendo por referência os objetivos do Componente curricular “Estudos sobre a Contemporaneidade”, descritos acima, a análise dos relatos dos estudantes revela uma incorporação dos mesmos nas suas percepções sobre o significado e a relevância dos temas abordados nas quatro unidades que compõem o programa: universidade e conhecimento, cultura, política economia e trabalho, como pode ser evidenciado nos trechos abaixo selecionados:

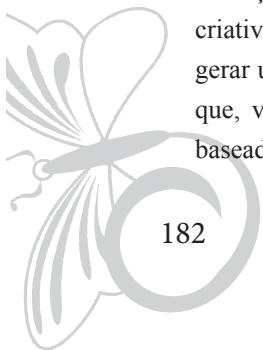
O formato das aulas de contemporaneidade me agrada bastante, pelo fato de serem didáticas e construídas através das opiniões dos estudantes. Um fator fundamental para o dinamismo e o interesse dos alunos, também muito importante, foi a análise crítica e detalhada dos assuntos da atualidade, por isso é, compreensivelmente, uma matéria obrigatória para todos os BIs. (Diário de bordo do aluno 4H do BI de Humanidades e registro cursivo).

A matéria Estudos sobre a Contemporaneidade I vem sendo um grande aliado no que diz respeito a conhecimento, estimulando a capacidade de buscar, processar e analisar informações de uma maneira criativa e estimulante. Ao longo de todas as aulas tivemos assuntos bastante interessantes sendo abordados (Diário de bordo do aluno 4A do BI de Artes.)

A diversidade de temas discutidos, tais como política, meio ambiente, evolução da sociedade e seu comportamento ao longo dos séculos, educação com ênfase no ensino superior, etc., criaram um maior comprometimento por parte do alunado com o Bacharelado de Ciência e Tecnologia, visto que pensávamos que assuntos como este não seriam abordados dentro da nossa grade curricular [...] a professora conseguiu fazer com que pessoas das ciências exatas conseguissem pensar em uma forma mais humana sobre temas que eram naturalmente desqualificados como menos importantes (Diário de bordo do aluno 4CT de Ciência e Tecnologia e registro cursivo em sala de aula).

O papel do modelo pedagógico das “estratégias múltiplas e participativas” no processo aprendizagem

Nesta categoria, buscou-se avaliar a efetividade das estratégias múltiplas e participativas de ensino, com foco no processo grupal como dispositivo de aprendizagem. Até que ponto foi possível criar uma condição de ensino para: formar cidadãos no sentido de uma visão crítica criativa da sua realidade e não apenas reprodutiva do conhecimento; gerar uma atitude de adaptação ativa à realidade, em lugar da passividade que, via de regra, caracteriza o papel de aluno, emergente de métodos baseados na exposição do conhecimento; desenvolver a capacidade do



uso da informação como instrumento de transformação da realidade na dialética entre objetividade e subjetividade. Mas, também, promover um processo motivador da aprendizagem ao integrar estratégias pedagógicas diferenciadas e participativas.

Consideramos importante dividir os depoimentos por estratégia, uma vez que, possuem formatos diferenciados, embora tenham sido concebidos, centralmente, a partir do referencial teórico-metodológico da Psicologia Social e da Técnica dos Grupos Operativos (LEMOS, 2010).

De uma forma geral, a metodologia é percebida como motivadora e geradora de um “debate franco de ideias”, como uma condição de ensino que:

De forma prática e objetiva, nos proporcionou várias oportunidades de repensar as nossas relações com o outro, e assim, poder modificar as ações para o mundo, com o desejo de transformar meus conhecimentos em ação na sociedade. (Diário de bordo do aluno 5A do BI de Artes).

[...] me conscientizei que a vida em sociedade é muito mais complexa do que eu pensava, aprendi a ter um melhor senso crítico e a enxergar o outro de maneira diferente a partir de uma visão mais madura e bem mais informada. Temos que nos mobilizar e não aceitar esses absurdos e essas atrocidades que vem acontecendo na nossa sociedade. (Diário de bordo do aluno 5H do BI de Humanidades).

Sobre a aula e os recursos audiovisuais

A aula ministrada pela professora e, eventualmente, por um monitor, é apresentada em slides e é acompanhada por um vídeo relacionado com o tema, uma música ou uma poesia. As aulas são dialogadas em uma disposição física dos alunos em semicírculo. São percebidas da seguinte maneira:

A quantidade expressiva de conteúdo estudado por aula não se torna cansativo devido aos variados recursos utilizados em sala de aula. Os documentários exibidos me incentivaram a pesquisar, ainda mais acerca dos temas abordados. Algo que, particularmente, gosto bastante são os documentários (Diário de bordo do aluno 6Ado BI de Artes)

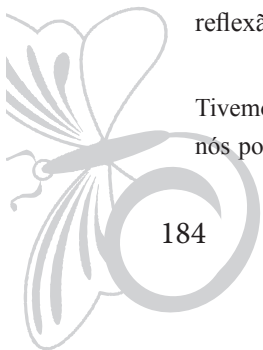
Quando assistimos ao documentário é como se uma venda fosse tirada dos nossos olhos, é como se entendessemos que o mundo é horrível e de onde vêm essas mazelas, a quanto tempo isso acontece e se vai acabar um dia! Achei bastante interessante o documentário e as explicações feitas pela professora [...], pois abriram minha visão durante o debate e pude analisar melhor o que o filme queria falar (Diário de bordo do aluno 6H do BI de Humanidades)

[...] ainda cabe destacar a utilização de elementos audiovisuais que torna a aula mais interessante e dinâmica, tudo isto como parte de uma metodologia que se construiu como democrática e participativa, essencial ao sucesso das aulas.” (Diário de bordo do aluno 6CT do BI de Ciências e Tecnologia)

Sobre os grupos de reflexão

Logo após a aula os alunos junto com o professor e monitores fecham o círculo, o que favorece a visualização, como também os coloca em um posicionamento simétrico, o que facilita a expressão verbal, a emergência das individualidades e o aprofundamento temático. Trata-se de uma adaptação do modelo dos grupos Operativos criado por Rivière (1987). Se por um lado emerge o medo da aula participativa pela falta de hábito, medo da crítica, bem como das dificuldades vividas em outros componentes, por outro, é uma condição para superar estes obstáculos e desenvolver a escuta e aprender com o outro. A experiência nos grupos de reflexão foi percebida da seguinte maneira:

Tivemos um processo interessantíssimo denominado grupo de reflexão onde nós podemos avaliar as questões abordadas em sala de aula, juntamente com



os monitores e nossos companheiros de turma, onde cada componente do grupo pode apresentar o seu entendimento do tema abordado em questão. Eu, particularmente achei esse processo de interação com a turma excelente, pois entramos em debates construtivos e temos a oportunidade de deixar bem clara a opinião de cada um. (Diário de bordo do aluno 7H BI de Humanidades).

[...] Um dos elementos que merecem, com toda certeza, ser evidenciado é aquele da organização da sala de aula em formato de círculo ou semicírculo, pois este formato nos remete a nossa ancestralidade indígena e africana onde todos (a) podem aprender, ver-se e trabalhar pela coletividade como unidade promotora e difusora do conhecimento (Diário de bordo do aluno 8H BI de Humanidades).

O grande círculo em que foi formado a sala é uma excelente dinâmica que traz grande benefício, tanto individuais quanto coletivos. Apesar de ter um grande bloqueio para falar em público, o círculo formado me deixou a vontade por ter uma participação coletiva no tema abordado... é uma grande oportunidade de emitirmos nossa opinião diante de varias outras ideias existentes na sala de aula... o respeito de cada aluno sobre a opinião dos outros tornou algo de uma riqueza incrível... (Diário de bordo do aluno 7CT do BI de Ciência e Tecnologia).

[...] nesses grupos cada um podia aprender uns com os outros, o que engrandecia os estudantes, visto que naquele momento quando estávamos reunidos todos eram iguais, aprendiam e ensinavam. (Diário de bordo do aluno 2S do BI de Saúde).

Pela primeira vez consegui romper o bloqueio que tenho para falar em publico e emitir minha opinião sobre o assunto, isso mostra a importância do momento do grande círculo, em que o aluno consegue romper grandes barreiras emocionais por ter certo apoio das pessoas que estão ministrando a aula. (Diário de bordo do aluno 9H do BI de Humanidades).

Através do estudo dos grupos operativos pude perceber como é importante o desenvolvimento de competências que nunca tinha dado valor como: aprender com o outro, assimilar diferentes perspectivas e compreender a contradição (Diário de bordo do aluno 3S do BI de Saúde).

Sobre a construção do projeto de exploração da realidade social em pequenos grupos

A ideia do projeto de exploração da realidade social tem como objetivo central a produção do conhecimento em todas as etapas: o estudante escolhe o tema, a metodologia, apresenta o resultado oralmente e emite um relatório. É também uma maneira de aprofundar o aprendizado do trabalho em grupo, do processo participativo, do respeito ao diferente. Este processo foi inicialmente difícil pelo fato do pequeno grupo ser mais exigente no sentido da integração do processo vincular com a obtenção de um produto concreto a ser entregue para avaliação no final do semestre.

Em nosso processo de liberdade em busca do conhecimento nas aulas diferenciadas, a produção de um trabalho para fim de semestre que vai marcar o nosso entendimento de boa parte dessa construção de aprendizagem [...] cada grupo pode escolher os temas, sempre tendo como base a orientação da nossa gestora e de seus monitores (Diário de bordo do aluno 7Ado BI de Artes).

Vivemos conflituosas relações entre os tão diferentes membros da equipe de pesquisa. Começamos com sérios problemas de relacionamento, sendo eu o mais envolvido em todos esses conflitos, desentendimentos. E aí na aula sobre relações de poder fiquei bastante atento e parecia que aqueles conceitos de poder fazer e poder sobre o outro eram feitos todos para mim e para serem aplicados na equipe (Diário de bordo do aluno 10H do BI de Humanidades e registro cursivo).

[...] nosso processo de conhecimento foi bastante turbulento. Eram muitas ideias e pouca tolerância. [...] começamos a nos perceber nas questões trazidas para a sala pela professora e seus colaboradores. Começamos a nos permitir, a colocar em prática seus conselhos, começamos a aprender a trabalhar em grupo (Diário de bordo do aluno 11H do BI de Humanidades e registro cursivo).

Não considero nada mais “acolhedor” para um calouro do que a apresentação de um projeto que o deixe livre para expor suas ideias sobre o que lhe agrada, dentro dos limites expostos pelo professor e com total apoio dos monitores (Diário de bordo do aluno 8CT do BI de Ciência e Tecnologia).

Estudei a vida inteira em colégio particular [...] apesar de já ter ouvido coisas semelhantes sobre aquela realidade que presenciei, nunca pude imaginar como aquilo poderia me chocar, me emocionar. Ao lembrar que desde o meu 1º ano no ensino médio tínhamos toda uma estrutura que facilitava nossos estudos, e me deparar com adolescentes que estavam atrasados para ir trabalhar, ou que não tinham dinheiro para inscrição no vestibular, ou mesmo que não acreditavam em si, foi no mínimo o maior aprendizado que tive no semestre. (Diário de bordo do aluno 12H do BI de Humanidades).

Sobre o diário de bordo

O diário de bordo é um dispositivo onde o estudante descreve todos os temas desenvolvidos em sala de aula, acrescentando suas reflexões e avaliações. No final do curso é entregue e recebe uma avaliação. Surge o receio inicial de escrever algo para o outro ler, assim como a dificuldade de registro em sala de aula.

[...] inicialmente, achei uma besteira, mas pensando por outro lado, são poucos os professores que querem realmente conhecer seus alunos, seu desenvolvimento e as opiniões sobre suas aulas, então considerei digno (Diário de bordo do aluno 8A do BI de Artes).

Para mim foi uma surpresa o diário de bordo, pois já passei por uma faculdade e nunca nenhum professor havia solicitado, mas acho interessante que isso aconteça, pois dessa forma iremos expor o que aprendemos dentro da sala de aula (Diário de bordo do aluno 13H do BI de Humanidades).

Tarefa [...] tão simples! [...] pra mim, o “simples” dela seria complicado, pois nunca na minha vida escolar tive o hábito de fazer anotações durante as aulas, nunca! (Diário de bordo do aluno 9CT de Ciência e Tecnologia e registro cursivo).

Sobre o papel dos monitores-observadores

Os monitores são, na sua maioria, estudantes de psicologia ou psicólogos formados que cursam a Formação em Coordenação de Grupos Operativos e que atuam como monitores-observadores para cumprir um estágio prático requerido pelo curso. Apesar de registrarem todo o acontecer grupal e causar estranheza no início do processo foram avaliados da seguinte maneira:

Os monitores estão de parabéns, pois desempenham bem o papel de auxiliar nas aulas, as vezes até penso que a professora podia tirar férias sem preocupações pois estaríamos em boas mãos, mas sei que somos cobaias de alguma pesquisa feita por eles. Gostei da maneira como ministraram a aula e todas as explicações que nos passaram (Diário de bordo do aluno 9A do BI de Artes).

Os monitores se fizeram presentes, sempre dando dicas, sugestões e fazendo questionamentos, anotando tudo que é dito. Uma monitora deu uma aula bastante prazerosa, inovando o estilo, agradando a toda a turma (Diário de bordo do aluno 14H do BI de Humanidades).

Quanto aos monitores, são todos brilhantes. Se em todas as disciplinas existirem orientadores como os que encontramos ao longo do semestre em Contemporaneidade, a vida do calouro seria menos complicada (Diário de bordo do aluno 10CT do BI de Ciência e Tecnologia).

É possível que a percepção de “ser cobaia” esteja relacionada ao estranhamento inicial que gera o registro cursivo por parte dos monitores, que termina por incorporar-se ao cotidiano das aulas, a partir da explicação de que não terá influência na avaliação do aluno, que já está definida e inclui o diário de bordo, a apresentação do Projeto de Exploração da Realidade Social e do Relatório desse projeto. Por outro lado, é esclarecido que o registro contribuirá para a compreensão da evolução do processo coletivo de aprendizagem, que é devolvido, no final do semestre, aos alunos.

Sobre a relação professor aluno

A princípio, julgando a disciplina pelo seu nome, imaginei que as aulas seriam monótonas, que os conteúdos seriam abordados de uma forma complicada. Mas logo na primeira aula desfiz essa impressão. Conheci uma docente entusiasmada com seu trabalho, preocupada com seus alunos, interessada pelo que nós temos a dizer, qualidade rara em alguns professores (Diário de bordo do aluno 10A do BI de Artes).

Falar do aprendizado da disciplina [...] ministrada pela professora [...] é para mim, falar de uma mudança no meu modo de pensar, agir e até mesmo sentir. Aliás, suas aulas [...] tornaram-se minha terapia das sextas-feiras onde eu trazia todas as minhas dúvidas, conflitos de relacionamentos e a enchia de perguntas e indagações (Diário de bordo do aluno 15H do BI de Humanidades).

A forma como a professora trabalha a aula, com dinâmica, interação, consegue fazer com que os alunos participem sempre das aulas, que não tenham medo

de se expressar, questionar, de buscar o desenvolvimento positivo do curso. Outro ponto importante é que devido à intensa participação dos alunos, houve o aparecimento de ideias diferentes, evitando tornar a aula monótona, tornando-a mais interessante (Diário de bordo do aluno 11CT de Ciência e Tecnologia).

Não posso deixar de falar da importância que teve os colaboradores, com seus comentários e é claro da professora, que fez com que tudo se tornasse leve e descontraído com sua singularidade, chamando minha atenção para as aulas e tornando possível meu entendimento final (Diário de bordo do aluno 4S do BI Saúde).

A integração pesquisa-ensino

Uma importante questão que pode ser levantada a respeito desse estudo é a legitimidade de uma pesquisa onde o pesquisador é o próprio objeto pesquisado, mesmo considerando a existência de dez monitores que, sob a supervisão do professor, trazem olhares diferenciados e influenciam o processo de aprendizagem, a todo momento, dentro da perspectiva da pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005). Alguns parâmetros fornecidos por este modelo de pesquisa podem ser utilizados como vetores de avaliação da confiabilidade dos dados apresentados.

Franco (2005) considera que existem momentos a serem priorizados em um processo de pesquisa-ação, “para garantir a articulação de seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, numa dinâmica pedagógica que deve produzir, nos sujeitos, envolvimento, participação, e produção de saberes”. São eles: a construção da dinâmica do coletivo, ou seja, a condução da sala de aula, enquanto grupo, promovendo a participação e o bem estar dos alunos; a ressignificação das espirais cíclicas, que é o movimento constante de aplicação na prática dos

conhecimentos emergentes no processo de aprendizagem e que retornam como dados de pesquisa; a produção de conhecimento e socialização dos saberes, que implica em um processo metodológico onde os alunos possam contribuir com a construção do conhecimento e que esse seja permanentemente compartilhado; análise, redireção e avaliação das práticas, que segundo a autora, está relacionado com a ressignificação das espirais cíclicas e pressupõe o retorno das análises realizadas aos sujeitos e, finalmente, a conscientização das novas dinâmicas compreensivas, que é a busca de núcleos de significados que possam contribuir para o avanço, o aprofundamento da compreensão do fenômeno estudado.

Epílogo provisório

A partir dos vetores propostos por Franco (2005), podemos verificar pelos dados preliminares apresentados, que a estratégia pedagógica escolhida, encontra-se afinada com os pressupostos de uma pesquisa-ação crítica, em grande parte auxiliada pelo referencial teórico-metodológico dos grupos operativos, que trazem na sua definição, uma proposta pedagógica para um processo de aprendizagem e mudança da realidade social, a partir da dialética entre sujeito e coletividade, onde é realizada uma abordagem crítica-criativa da realidade vivida com o tratamento dos obstáculos epistemológicos e epistemofílicos, ou seja, conteúdos latentes, implícitos, que obstaculizam a tarefa objetiva do aprender.

A experiência configura-se como um aprender a aprender no sentido de aprender a usar a informação para transformar a realidade objetiva e subjetiva, integrando as dimensões do pensar sentir e agir, criando condições para o desenvolvimento do sujeito protagonista do seu destino, do cidadão, na perspectiva da construção social, conforme propõe Soares (2008).

Entretanto, trata-se de uma experiência que necessita ser estendida e consolidada a partir da ampliação da base de dados, com entrevistas individuais, que contemplem os alunos que abandonaram o curso durante o processo (em torno de 30%) e que obtiveram baixo rendimento no sistema de avaliação de aprendizagem.

Alguns dados já foram obtidos a respeito desta evasão; como o percentual dos alunos cotistas dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA é de 45%, uma parcela destes estudantes, oriundos do interior do estado, abandona a universidade devido à falta de recursos financeiros para se manter na capital, a despeito dos programas que a UFBA disponibiliza com esta finalidade, mas que, a nova realidade das políticas afirmativas está demonstrando que precisam ser ampliados.

Outro motivo, que está relacionado com o primeiro, é a dificuldade de compatibilizar a frequência às aulas com o trabalho, a despeito dos BIs funcionarem majoritariamente à noite. Entretanto, torna-se de fundamental importância, investigar com mais detalhes, o percentual de cada categoria e aqueles que abandonam por alguma razão relacionada ao curso em si. Outro procedimento que pode agregar informações importantes é estabelecer uma linha de base através da coleta de dados, nos primeiros dias de aula, para compará-los com os depoimentos finais. Por exemplo, um procedimento que já está sendo adotado, é o levantamento das histórias de aprendizagem e das estratégias de ensino mais efetivas para cada estudante.

É importante ressaltar que o fato desta experiência ter se desenvolvido no contexto dos Bacharelados Interdisciplinares, que contém o Componente curricular “Estudos sobre a Contemporaneidade”, que conta com um grupo de professores que pensam juntos a condução do processo de ensino é sem dúvida uma condição facilitadora na obtenção dos resultados. Alguns destes professores já utilizam alguns dispositivos que compõem o modelo das estratégias múltiplas e participativas, como o diário de bordo e o projeto de exploração da realidade social.

A abordagem do conjunto dos estudantes em sala de aula enquanto um grupo, um processo grupal de produção de subjetividades é uma questão

central, em função do contexto social que vivemos, permeado de dimensões desestruturantes do psiquismo, que impactam de maneira significativa a percepção dos jovens sobre seus limites e possibilidades. Na constituição da sala de aula enquanto grupo, é possível o estabelecimento da dialética indivíduo-grupo-professor, fator fundamental na condução do processo de aprendizagem, pois no momento que acessamos as individualidades, e com elas os medos, as ansiedades, os obstáculos à aprendizagem, delineamos mais facilmente as estratégias coletivas necessárias à motivação e apropriação autônoma do conhecimento, que significa desenvolver um novo padrão de relação professor-aluno, assimétrico na contribuição do conhecimento, mas simétrico no espaço de fala e reflexão.

Se consideramos que o lugar do saber é um espaço vazio, como propõe Chauí (2001), e que pode ser ocupado pelos diversos atores envolvidos com o objeto de conhecimento, estudos desta natureza podem contribuir para a revisão e construção de uma nova organização do trabalho docente que possa integrar as funções de ensino-pesquisa e extensão na experiência do ensino, conforme propõe Botomé (1996), e fundamentar-se numa aprendizagem democrática, multifacetada metodologicamente, que traga as questões sociais relevantes para dentro da Universidade e motive os estudantes a conhecer e aprofundar a realidade onde estão inseridos, na perspectiva histórica-política-social.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: Ed. UNB; Salvador: EDUFBA, 2007.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Carlos Henrique; LEMOS, Denise. **Grupos**: o poder da construção coletiva. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Ed., 1998.

FRANCO, Maria Amélia. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

LEMOS, Denise. **Alienação no trabalho docente?**: o professor no centro da contradição. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

_____ et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 2003.

MANCEBO, Deise; FRANCO, M. E. D. P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, L. F.; CATANI, M; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**. Goiânia: Alternativa, 2003.

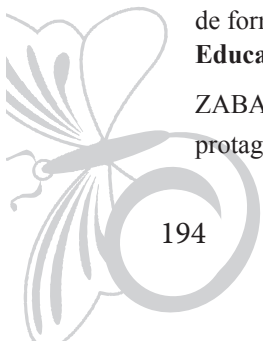
PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Teoria del vínculo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1985.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Brasília: Texto, 2004.

SOARES, Sandra Regina. Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 187-195, set./dez. 2008.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Rio Grande do Sul: Artmed, 2004.



Genética se aprende brincando: o uso do lúdico na formação docente e as oportunidades para aprendizagem significativa

Juliana Côrtes de Freitas
Juliana Muniz dos Santos
Sandra Oliveira Santos
Fernanda Oliveira Santos

Veiculada na mídia como ciência futurista, a Genética é estereotipada erroneamente devido a sua relação com alimentos modificados que agridem a saúde, clonagem de seres humanos, evolução e os conflitos com a religião, entre outros. No entanto a lógica para a má interpretação desta ciência se deve de fato ao pouco conhecimento a respeito das pesquisas e estudos na qual a ciência dos genes abre seu código para manipulação e conhecimento profundo dos organismos.

No ensino médio é comum que o conteúdo seja deixado de lado por falta de recursos nas escolas ou porque professores e alunos consideram-no de difícil interpretação. Desta maneira, as pesquisas e as temáticas que comumente aparecem em jornais, revistas e novelas deixam de ser discutidos em sala de aula, criando mais um hiato entre o conhecimento científico e o processo de ensino.

Sendo assim, adotou-se para esta investigação, uma abordagem lúdica relacionada à produção de jogos pedagógicos e de brincadeiras, bem como o uso de elementos didáticos. Estes elementos educativos poderiam auxiliar no processo de desenvolvimento cognitivo dos estudantes do ensino médio para a compreensão do conteúdo científico no campo da Genética e da Evolução e estimular entre os estudantes de Licenciatura em Biologia o conhecimento de metodologias inovadoras para aprimorar a prática docente.

A incorporação regular de modelos didáticos e práticas lúdicas engajadas nas metodologias de ensino poderia facilitar o processo de ensino-aprendizagem na área de Genética. Percebem-se inúmeras dificuldades para desenvolver métodos mais adequados para o incremento do processo de aprendizagem significativa nesta área da Biologia, sobretudo no campo da Evolução Biológica, por entender que este é um tema pouco trabalhado no ensino médio, devido a questões ligadas, principalmente, a problemas relacionados à falta de domínio do conhecimento científico por parte dos docentes e por este tema estar equivocadamente ligado a questões, como por exemplo, a ideia de progresso e o conflito com crenças religiosas.

Como a tendência crítica é a predominante na contemporaneidade, defende-se que os conteúdos devem ser indissociáveis da realidade concreta, os conteúdos são culturais e universais e precisam ser ressignificados pelos alunos, assimilados e não decorados, o professor será aquele que media o educando nesta assimilação

Embora a compreensão da genética seja importante para todas as pessoas, ela é crítica para o estudante de biologia. A genética fornece um dos princípios unificadores da biologia: todos os organismos usam ácidos nucleicos como seu material genético, e todos codificam sua informação genética do mesmo modo.

Incentivando as inter-relações de conteúdo durante a formação docente é possível contribuir com o desenvolvimento de um ser humano mais integrado interiormente e participante socialmente.

A formação dos educadores, atualmente, passa por momentos de reflexão em nosso país. Dentre muitos dos motivos que desencadeiam esta situação, podemos citar a concepção que o professor tem de si mesmo enquanto ator social e a importância do processo educativo para a sociedade; questões acerca da formação integral do indivíduo tem sido difundidas enfaticamente, não podendo, portanto, o educador ficar reduzido apenas a um currículo formal, tecnicista; pensar no aluno como um todo significa compreender seus aspectos emocionais, sociais e corporais voltando o olhar também neste sentido.

Nesse sentido, é necessário estimular a inclusão de disciplinas que proporcionem o desenvolvimento de atividades lúdicas para a prática educativa, nos currículos dos cursos de formação de educadores.

A ludicidade deve ser vista como alavanca da formação para as próximas gerações, além da formação teórico-pedagógica que é repassada nos nossos cursos, o terceiro pilar a ser acrescentado seria a formação lúdica, por ser ela um elemento dinamizado que gera criatividade, sensibilidade e a construção do saber de ambas as partes, tanto para o educador quanto para o educando.

Portanto o foco principal deste trabalho foi promover entre os estudantes da graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB Campus VII / Senhor do Bonfim, uma formação sensível e motivadora imprimindo saberes necessários à sua formação docente. Isso aconteceu através da criação de alternativas metodológicas com a elaboração de jogos e modelos didáticos, a fim de proporcionar aos estudantes das Escolas públicas do Município de Senhor do Bonfim-BA o entendimento

dos conceitos formais da Genética e Evolução, buscando a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem bem como o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Fundamentação

O processo de ensino tem gerado uma constante inquietação entre os pesquisadores da área, os quais compreendem que não existe método pronto, capaz de resolver o problema da dificuldade de apreender. Segundo Cabrera (2007, p. 14):

A compreensão de como o aluno aprende e quais aspectos deste processo de aprendizagem podem ser explorados por estratégias metodológicas em busca de uma aprendizagem significativa são passos importantes para o planejamento e implantação de práticas de ensino de boa qualidade.

Sabemos que o ensino na área de Biologia é trabalhado através do método tradicional, cuja técnica consiste em longas exposições do professor, cabendo ao aluno fazer anotações, indagar para tirar dúvidas ou responder quando é questionado (PEREIRA, 2002, p. 43). A formação exclusivamente teórica e com pouca qualidade de informação resulta na falta de explicações de como o conhecimento é produzido e da dificuldade em estabelecer relações claras entre a realidade do cotidiano e o conhecimento adquirido.

Além dos problemas comuns, visíveis na educação brasileira como um todo, o fato de estarmos na região do Semiárido do país nos torna ainda defasados em termos de avanços científico e tecnológico; isso ocorre em razão da carência de recursos financeiros e de políticas mais adequadas para

a melhoria da qualidade de ensino na região. Para Kuster (2004, p. 135), a educação desenvolvida no Semiárido é construída a partir de valores e concepções equivocadas sobre a realidade da região: uma educação que reproduz em seu currículo uma ideologia preconceituosa e estereotipada que reforça a representação do Semiárido como espaço de pobreza, miséria e improdutividade negando todo o potencial dessa região e do seu povo.

A relevância da inclusão de projetos com perfil educacional na região do Semiárido ocorre, pois compreendemos que a educação desenvolvida, da forma que constatamos, é reflexo de um processo histórico de deficiências curriculares, de descontextualização com a realidade, de insuficiência didática e de submissão a outras culturas.

Ao optarmos pela ludicidade como ferramenta instrucional percebemos a importância de se externar diferentes representações para o aprendizado, pois a criatividade e o raciocínio promovem o exercício da cognição e, nesse sentido, o lúdico não se restringe ao valor estereotipado de um simples brincar, mas sim de um envolvimento por inteiro vivenciado com responsabilidade e prazer pelos alunos e pelo professor (PIAGET 1972, p. 10).

Para Machado (1990, p. 27) são as atividades motivadoras, criadas para aprimorar o processo de aprendizagem, que impulsionam naturalmente o gosto e o prazer pelo estudo. Além disso, estes elementos devem ser pensados como agentes facilitadores aos licenciandos em formação, para que de modo crítico possam utilizá-los, aprimorá-los e por consequência desenvolvam materiais didáticos adaptados à sua própria realidade, fazendo com que as inovações possam ser incorporadas de forma efetiva à rotina de ensino.

O uso de materiais didáticos pode ser considerado a ligação entre as palavras e a realidade concreta. Sua principal função é auxiliar o indivíduo a pensar, possibilitando o desenvolvimento de sua imaginação e

de sua capacidade de estabelecer analogias. É aproximá-lo da realidade e contribuir para sua aprendizagem (SCHMITZ, 1993, p. 146).

Na área de Ciências Biológicas o entendimento da genética, enquanto conteúdo curricular é de fundamental relevância para compreensão de todos os outros componentes pertinentes a área, tendo em vista o foco da genética no entendimento da transmissão dos caracteres, suas variações, a diversidade e a história evolutiva dos organismos (PIERCE, 2004, p. 5).

De acordo com Loreto e Sepel (2006) temas relacionados à Genética, Biologia Molecular e Evolução são cada vez mais comuns na mídia, no entanto, estes tópicos tiveram pouca penetração nos programas de ensino; considera-se que um dos principais motivos para isso é o fato dos professores não possuírem formação teórico-prática atualizada.

O resultado disto é uma formação inadequada dos indivíduos, que se traduz em um distanciamento progressivo, e rápido, entre o ensino “escolar” e a assimilação de conceitos informais, não sistematizados, através da mídia. Atualmente, o termo “DNA” faz parte do universo cultural de todo brasileiro que assista regularmente à televisão. Outros termos técnicos também estão sendo incluídos no vocabulário muito antes do ensino formal apresentá-los. Crianças conhecem e usam termos como “mutantes” e “organismos geneticamente modificados” simplesmente por assistirem aos desenhos animados (LORETO; SEPEL, 2006, p. 5).

Com isso, notamos que novas descobertas e atitudes que possibilitassem a incorporação de novas práticas metodológicas, em busca da garantia de sucesso e ampliação do conhecimento dos indivíduos, deveriam adequar-se aos ambientes destinados à construção do saber, possibilitando a melhoria da qualidade do ensino em nosso país.

Nesse contexto Ramos (2000) contribui argumentando que aprender brincando ou jogando traz uma riqueza de possibilidades de relacionamentos e companheirismo, de socialização e troca de experiências,



de conhecimento do outro e respeito às diferenças, de desejos e visões do mundo, de reflexões sobre as ações. Esses elementos são essenciais para a construção de uma relação plural entre educadores e educandos, condições básicas para a existência de uma prática educativa de qualidade e para a descoberta e apropriação do “mundo dos saberes e dos fazeres”.

Objetivos

Com o propósito de incluir a ludicidade no processo de formação dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas, tendo em vista que conhecendo e experimentando tal prática, poderão utilizá-la no trabalho com seus educandos, foram propostos os seguintes objetivos:

Promover entre os estudantes do ensino de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB/Campus VII, uma formação sensível e motivadora a partir da construção de práticas lúdicas e elementos didáticos confeccionados neste projeto.

Possibilitar o desenvolvimento científico cognitivo e emocional dos estudantes do ensino superior, além de imprimir saberes necessários à sua formação docente, como também desenvolver sua criatividade e o pensamento crítico.

Motivar entre estudantes do ensino médio, uma transformação do conhecimento através do uso de metodologias lúdicas e do uso de elementos didáticos dentro os quais: jogos, modelos didáticos e brincadeiras.

Avaliar como as práticas lúdicas se relacionam com os processos de cognição dos estudantes do ensino médio, conduzindo à valorização do conhecimento e do contínuo aprimoramento das habilidades e atitudes, nas quais o estudante identifica suas necessidades individuais de aprendizagem.

Metodologia

Área de estudo

Este estudo foi desenvolvido no município de Senhor do Bonfim, localizado na região centro norte do estado da Bahia, distante 374 km da capital do estado. Com aproximadamente 820 km², sua população, de acordo com o Censo 2010, é de 74.166 habitantes (IBGE, 2010). Definiu-se como campo de pesquisa o Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães desse Município.

Planejamento e elaboração

O planejamento e elaboração dos recursos lúdicos propostos neste trabalho, contou com a participação de 22 licenciandos do curso em Ciências Biológicas.

No primeiro momento foi permitida uma análise livre dos conteúdos de Genética e de Evolução que deveriam ter suas dificuldades de aprendizagem superadas sendo incluídos no elenco de temáticas para as quais seriam elaboradas propostas lúdicas. Esta primeira análise foi baseada no relato histórico dos próprios licenciandos que por diferentes razões, não conseguiram superar as limitações de aprendizagem quando apresentados aos conteúdos de Genética, durante o ensino médio.

Em um segundo momento, os licenciandos buscaram informações mais específicas a respeito das dificuldades relativas ao conteúdo de Genética em quatro turmas de ensino médio do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães. Através de conversas informais com alunos e professores foi possível diagnosticar as principais dificuldades dos alunos com relação à área de Biologia, sobretudo nos conteúdos de Genética e de

Evolução. Os conteúdos que mais foram citados durante os diálogos foram relativos a Leis de Mendel, Divisão celular, Interação Gênica, e Evolução.

Após esta etapa, foram realizadas pesquisas bibliográficas dos temas pretendidos a fim de aprofundar os fundamentos teóricos sobre os conteúdos de Genética e Evolução.

Durante o processo de planejamento dos jogos os licenciandos buscaram superar as principais limitações e dificuldades relativas ao tema, bem como abordar os principais aspectos do conteúdo. A exemplo disso, no tema sobre Leis de Mendel, partiu-se do pressuposto de que os cruzamentos mendelianos seguem regras de probabilidade, mas por serem eventos casuais os resultados podem ser diferentes daqueles esperados. Este raciocínio foi utilizado para elaboração de todos os elementos didáticos, utilizados neste trabalho e serão descrito de forma detalhada nos resultados.

Durante a fase de elaboração, os licenciandos buscaram compor os jogos e materiais didáticos com materiais baratos de fácil acesso e usando elementos reaproveitáveis. Como os fundamentos teóricos e planejamento já estavam delineados, era necessário aliar o prazer do lúdico com o aprendizagem significativa do conteúdo. Para isso, os licenciandos resgataram da própria infância os subsídios para confecção dos modelos, dos jogos de cartas, de tabuleiros, de trilha entre outros. A criatividade dos estudantes foi parte inerente deste processo, pois era necessário estimular a aprendizagem, frente as dificuldades de cada conteúdo.

O aspecto principal para elaboração dos materiais lúdicos para o ensino de Genética e Evolução seria uma tentativa de sanar através destes, as principais dificuldades nos temas escolhidos.

Durante esta fase os licenciandos foram questionados sobre o uso do lúdico e o que os motivava a criar tais metodologias alternativas.

Sujeitos da pesquisa

A ação da pesquisa foi aplicada em uma turma do curso pré-vestibular Universidade para Todos que funciona no Colégio Modelo contando com a participação efetiva dos licenciandos em Ciências Biológicas que estavam envolvidos do projeto.

Na primeira etapa participaram da pesquisa 23 alunos da turma, entretanto na segunda etapa, estavam presentes 13 alunos. Estes participaram de todo o processo ativamente e a partir da pesquisa desenvolvida com os 13 alunos participantes foi possível obter os resultados esperados. A redução no número de alunos se deu por razões pessoais que desconhecemos, mas alguns justificaram suas dificuldades de deslocamento até o Colégio (Fig. 1).



Figura 1 – Aplicação do pré-teste com os alunos da turma 01 do curso de pré-vestibular Universidade para Todos

Fonte: Sandra Oliveira, 2010, fotografia digital.

Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2010, sendo realizada em dois momentos. No primeiro encontro foi aplicado um pré-teste: ‘Quiz de Genética’, contendo oito questões, duas de cada conteúdo de genética escolhido previamente, sendo: Divisão Celular, Interação Gênica, Leis de Mendel e Evolução. As questões abordadas tinham por finalidade identificar os conhecimentos prévios dos alunos participantes, observando suas principais deficiências e necessidades frente ao conteúdo de genética.

No segundo encontro houve uma explanação sobre os jogos e os elementos didáticos que seriam aplicados. O primeiro material didático demonstrado foi *Na trilha do DNA* um jogo que conta um pouco sobre a história da genética (Fig. 2). Dando continuidade, aplicamos o material ‘Células em Divisão’, a respeito da mitose e meiose celular (Fig. 3). Em seguida, ‘O Jogo de Cartas da Interação Gênica’ (Fig. 4), seguindo-se pelo material sobre ‘Leis de Mendel e suas Probabilidades’ enfatizando a 1ª Lei de Mendel (Fig. 5) e a 2ª Lei de Mendel (Fig. 6). Por fim, utilizamos o ‘Jogo da Seleção Natural’ (Fig. 7) a fim de discutir o processo de Evolução.

Ao final da apresentação e utilização dos materiais didáticos, o questionário pós-teste foi aplicado com as mesmas questões do pré-teste, com o intuito de comparar os resultados obtidos. Com isso foi possível verificar de que maneira as práticas lúdicas desenvolvidas influenciaram no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

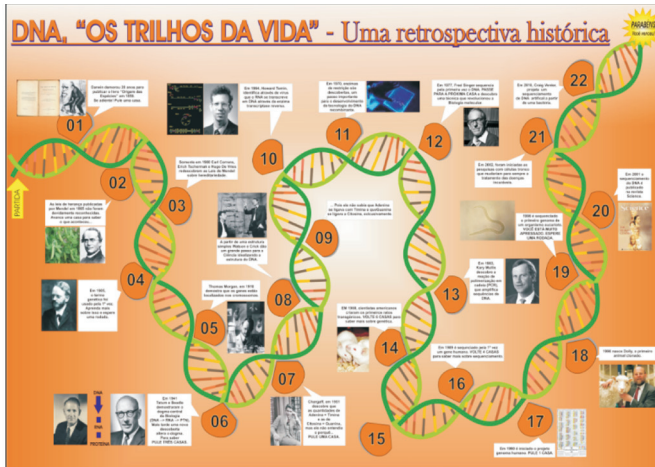


Figura 2 – “Na trilha do DNA”

Fonte: Juliana C. Freitas, 2010, fotografia digital.

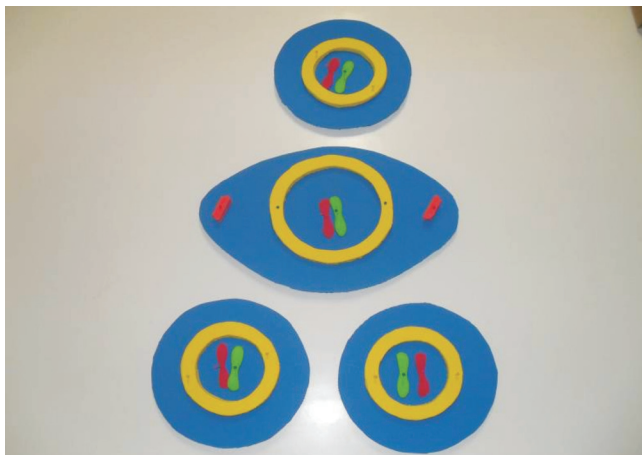


Figura 3 – Células em divisão

Fonte: Juliana C. Freitas, 2010, fotografia digital.

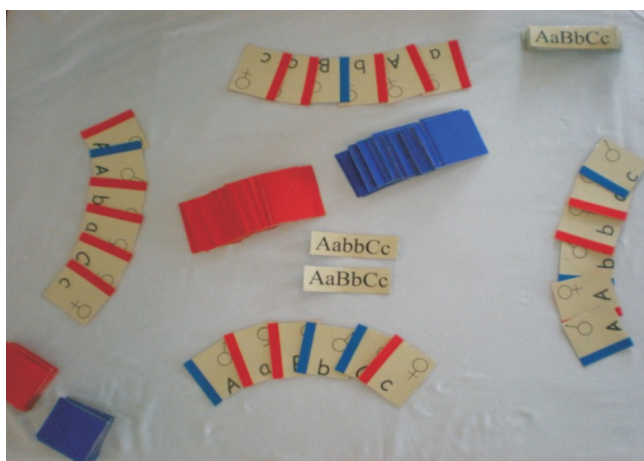


Figura 4 – Jogo de cartas da Interação Gênica

Fonte: Juliana C. Freitas, 2010, fotografia digital.

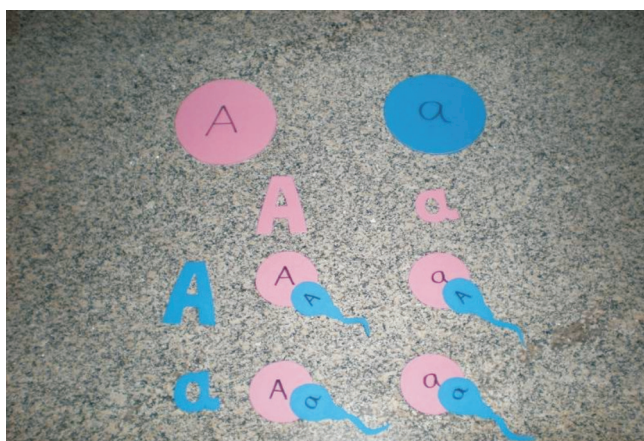


Figura 5 – 1ª Lei de Mendel e suas probabilidades

Fonte: Juliana C. Freitas, 2010, fotografia digital.





Figura 6 – 2ª Lei de Mendel e suas probabilidades

Fonte: Juliana C. Freitas, 2010, fotografia digital.



Figura 7 – Jogo de Seleção natural

Fonte: Juliana C. Freitas, 2010, fotografia digital.

Técnica de análise dos dados

A análise dos questionários aplicados apresentou um resultado direto de respostas e um índice de conceitos e ideias. Por conter questões abertas, proporcionou uma gama de resultados importantes para o processo de análise. As respostas dos alunos foram agrupadas de acordo com os critérios do questionário VOSTS (Views on Science Technology Society), que foi elaborado por Aikenhead e Ryan (1989 apud MANASSERO; VASQUES, 2002, p. 17). Segundo eles, esse instrumento foi considerado como uma nova versão dos questionários, por apresentarem uma complexidade e uma correspondência às expectativas dos respondentes, como também por ajustar essa correspondência entre o material escolhido e o que se quer analisar.

As respostas dadas pelos alunos foram analisadas e avaliadas segundo os critérios da estrutura do questionário VOSTS (Views on Science Technology Society) e estabelecidas como Adequadas, Plausíveis e Inadequadas, conforme a averiguação da dimensão dos seus conhecimentos prévios, de suas ideias iniciais.

A definição de cada nível de resposta é descrita abaixo:

- Adequada (A), quando a proposição expressa uma opinião apropriada sobre o tema nos aspectos teóricos e conceituais e de aplicação prática viável;
- Plausível (P), quando a proposição expressa alguns aspectos apropriados, mesmo que não completamente adequados e,
- Inadequada (I), quando a proposição expressa uma opinião inapropriada ou não plausível sobre o tema.

Ao final da análise foi possível organizar as variáveis encontradas adequando as respostas a uma faixa numérica nas quais as respostas avaliadas como inadequadas (I) estavam entre 0-3, plausíveis (P) 4-7 e adequadas (A) 8-10. A partir daí foi possível estabelecer uma análise estatística descritiva considerando o nível de conhecimento adquirido pelos alunos após aplicação dos jogos e materiais lúdico-pedagógicos.

Resultados

Ludicidade na formação docente

A idealização e construção de todas as etapas deste trabalho culminaram na aplicação dos materiais didáticos. Estes materiais foram elaborados pelos coordenadores e estudantes que discutiram e planejaram todas as etapas do projeto. Muitos licenciandos reconheceram a importância de incluir o lúdico no processo de aprendizagem e ficaram mais motivados para seguir na carreira de educador, uma vez que, um grande percentual de estudantes do curso de Biologia não almeja dedicar-se ao trabalho nas salas de aula.

Luckesi (2000, p. 96) afirma que o lúdico possibilita uma experiência de plenitude a quem o vivencia em seus atos. A ludicidade como um estado de inteireza, de estar pleno naquilo que faz com prazer, pode estar presente em diferentes situações de nossas vidas.

Entretanto muitos acadêmicos encontram dificuldades para abandonar o ensino tradicional e incluir a ludicidade em seus planos de aula de estágio, pois não pensam o lúdico como um momento de aprendizagem plena.

Para Grilo (2002, p. 3) nos espaços acadêmicos os professores relacionam com pouca intensidade a formação profissional e a ludicidade, não tendo um embasamento teórico que permita compreender a ludicidade como um fator de desenvolvimento humano. Isso acontece porque a ludicidade ainda não foi compreendida como uma dimensão importante e que deve ser estudada e vivenciada em sua plenitude.

Para perceber o posicionamento dos licenciandos incluídos no projeto, frente à inclusão do lúdico nas práticas de ensino, foi sugerido que eles relatassem se incluiriam o lúdico em sua didática e quais as principais motivações para o seu uso na rotina das aulas.

Portanto, quando questionados sobre o uso de metodologias lúdicas no ensino de Ciências ou Biologia, após conclusão do curso, todos afirmaram que a ludicidade seria parte integrante do processo de ensino, e a maioria deles condicionou a ludicidade a um processo que irá dinamizar as aulas, tornando o conteúdo mais compreensível. Segundo alguns deles:

As aulas se tornam mais dinâmicas, os alunos tornam-se mais interessados. Ao aplicar essas metodologias espera-se que os alunos consigam compreender o que foi trabalhado [...]. (Licenciando 17)

Acho que há melhor compreensão dos assuntos abordados [...] facilitando dessa forma a aprendizagem do aluno. Espera-se que os alunos tenham uma nova visão em relação à disciplina. (Licenciando 20)

Espero que os alunos aprendam de forma significativa e descontraída. (Licenciando 04)

Com relação às motivações que os levariam a criar elementos lúdicos sobre um conteúdo qualquer, a maioria dos estudantes cita como motivos

para elaboração destes elementos: as dificuldades de aprendizagem dos alunos, experiências anteriores de aprendizagem com brincadeiras, falta de recursos didáticos nas escolas, o prazer proporcionado pelo lúdico.

[...] É necessário diminuir as dificuldades que muitos alunos encontram em assimilar os conteúdos que precisam ser abordados, isso pode ser feito buscando diferentes metodologias de ensino, com isso o aluno alcançará seu próprio conhecimento. (Licenciando 01)

Já vivi experiências onde um professor dava aulas fazendo brincadeiras [...] me motivou a aprender. (Licenciando 16)

A maior motivação é a falta de recursos didáticos nas escolas e o prazer de ver a empolgação dos alunos diante de uma atividade lúdica. (Licenciando 14)

Desejo de transformar a aula em um momento prazeroso [...] (Licenciando 08)

Segundo Feijó (1992, p. 61), “O lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana.”

Portanto, é importante que o professor em formação descubra e trabalhe a dimensão lúdica que existe em sua essência, no seu trajeto cultural, de forma que venha aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

Resgatando os conhecimentos prévios

Entende-se que o processo educativo se dá a partir do momento onde o conhecimento empírico dos alunos é resgatado e ampliado, transpondo-se a educação formal e planejando ações que contribuam de forma prazerosa e significativa para a compreensão dos conteúdos aplicados em sala de aula.

Inicialmente, foi necessária a observação dos conhecimentos pré-existentes dos alunos para que fosse possível identificar as dificuldades existentes sobre os conteúdos de Genética Mendeliana, Divisão Celular, Interação Gênica, e Evolução. A identificação das dificuldades dos alunos, notadas pelos licenciandos a respeito dos conteúdos, foi importante para que pudéssemos desenvolver as atividades do projeto objetivando a compreensão dos temas abordados.

As respostas obtidas através da aplicação do questionário, realizada na primeira etapa do processo, foram baseadas somente no conhecimento e percepções que os alunos possuíam com relação aos conteúdos de genética. Quando necessário, interpretações das questões foram feitas.

Aplicação do material e percepção de interação e aprendizagem

No segundo encontro, os jogos foram demonstrados e os alunos convidados a participar jogando. Em seguida, o questionário pós-teste de avaliação foi aplicado. O primeiro material didático aplicado na segunda etapa do estudo abordava o tema Divisão Celular. Segundo Purves et al. (2005, p. 155) os organismos unicelulares usam a divisão celular primariamente para se reproduzir, ao passo que, em organismos multicelulares, a divisão celular também representa um papel muito importante no crescimento e no reparo dos tecidos. O material buscou proporcionar um maior entendimento sobre a meiose e a mitose, possibilitando diferenciar em que células ocorrem estes eventos biológicos. Através do material usado, os alunos compreenderam melhor como se dava a separação dos cromossomos e o que ocorria com os genes após a divisão celular, identificando que após a mitose o número de cromossomos se mantém e após a meiose ocorre uma redução no número de cromossomos à metade, permitindo a geração dos gametas (Fig. 8).



Figura 8 – Aplicação do material didático sobre Divisão Célula

Fonte: Josilene Moura, 2010, fotografia digital.

De fato, a atividade aprimorou a aprendizagem dos alunos, pois as respostas a respeito do tema apresentaram-se apropriadas nos aspectos teóricos e conceituais, após a aplicação do material citado, saindo-se melhores na resolução das questões **1** e **2** no pós teste. Na questão **1**, que indagava “Por que as células se dividem?”, 8 dos 13 alunos participantes tiveram um progresso de inadequado para plausível, 1 de inadequado para adequado e 1 de plausível para adequado; os outros 2 mantiveram o nível de suas respostas nos dois momentos do teste, 1 deles manteve o nível em inadequado e o outro em adequado (Fig. 9). Na questão **2**, que investigava “Espermatozoides e óvulos são células que apresentam metade do número de cromossomos das outras células do nosso corpo. Porque isso ocorre?” 8 alunos evoluíram de inadequado para plausível, 1 de inadequada para

adequada, 3 deles mantiveram o nível da resposta adequado e apenas 1 permaneceu inadequada (Fig. 10).

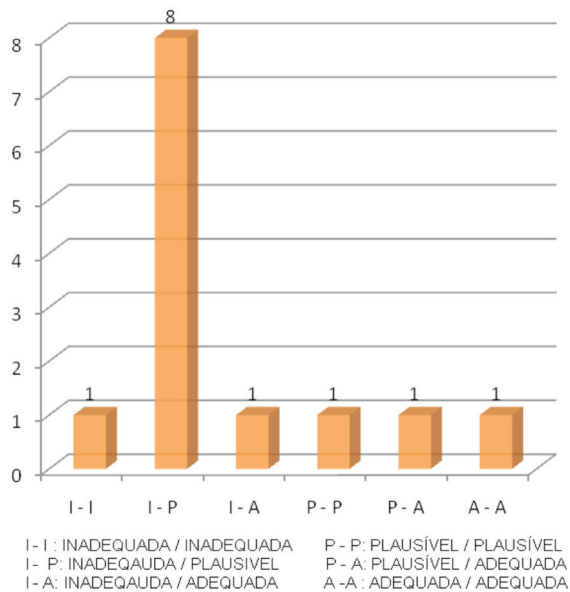


Figura 9 – Comparação das respostas do pré e pós-teste da questão 1 sobre o tema Divisão Celular respondido pelos alunos do curso Pré-Vestibular Universidade para Todos

Fonte: Resultado da análise do questionário de avaliação (2010).

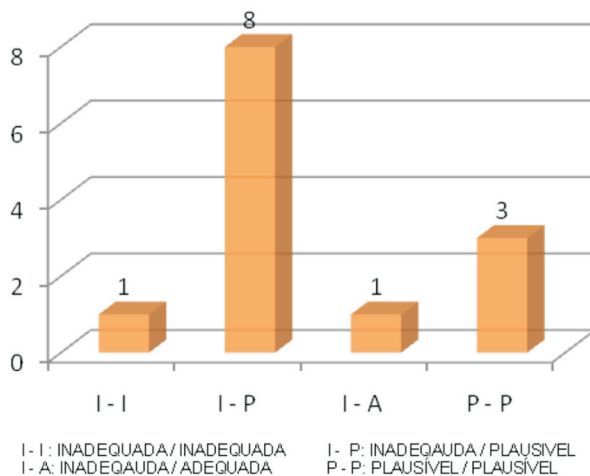


Figura 10 – Comparação das respostas do pré e pós-teste da questão 2 sobre o tema Divisão Celular respondido pelos alunos do curso Pré-Vestibular Universidade para Todos

Fonte: Resultado da análise do questionário de avaliação (2010).

Em seguida, o material didático utilizado tinha como tema a Interação Gênica. De acordo com Lopes (2006, p. 466) a interação gênica compreende o mecanismo em que dois ou mais pares de genes, com distribuição independente, condicionam conjuntamente um único caráter.

Este material permitiu visualizar o processo biológico através de um jogo de cartas. Este jogo estimulou os alunos a interagirem de forma mais participativa, possibilitando a compreensão a respeito de caracteres governados por mais de um gene nas heranças quantitativas.

para adequada e apenas 3 dos estudantes permaneceram com suas respostas inadequadas (Fig. 12). A questão 4, solicitava a análise da combinações de genótipos para a herança da cor da pele na espécie humana, adequando-os aos tons de pele apresentados; nesse caso, os resultados mostraram que 9 alunos mantiveram o nível adequado da resposta, 2 alunos evoluíram de inadequada para adequada, 1 de inadequada para plausível e apenas 1 aluno manteve a resposta inadequada. Não foram observadas grandes mudanças em relação às respostas da questão 4, o índice de respostas adequadas já na primeira aplicação do questionário foi alto (Fig. 13).

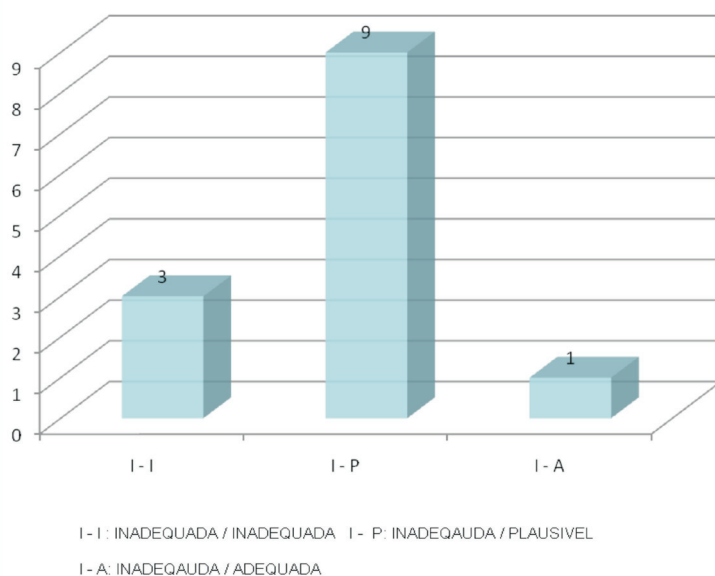
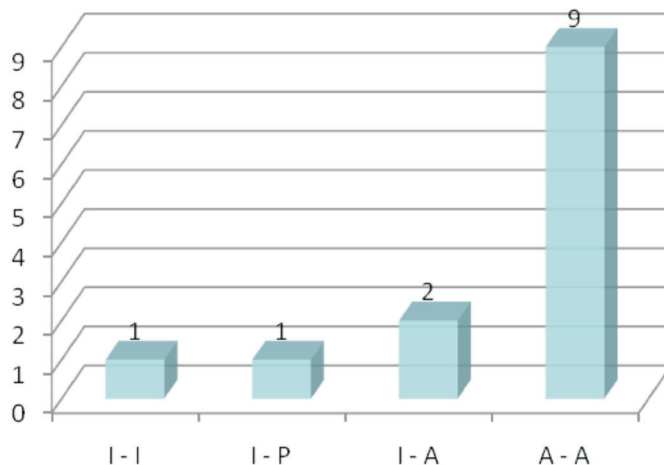


Figura 12 – Comparação das respostas do pré e pós-teste da questão 3 sobre o tema Interação Gênica respondido pelos alunos do curso Pré-Vestibular Universidade para Todos

Fonte: Resultado da análise do questionário de avaliação (2010).



I - I: INADEQUADA/INADEQUADA I - P: INADEQUADA/PLAUSIVEL
 I - A: INADEQUADA/ADEQUADA A - A: ADEQUADA/ADEQUADA

Figura 13 – Comparação das respostas do pré e pós-teste da questão 3 sobre o tema Interação Gênica respondido pelos alunos do curso Pré-Vestibular Universidade para Todos

Fonte: Resultado da análise do questionário de avaliação (2010).

Durante a aplicação do material didático a respeito das Leis de Mendel, notou-se no pós-teste a falta de compreensão sobre a casualidade dos eventos de fecundação que parecia não estar clara entre os alunos. A estratégia foi aproximá-los de um processo que não é apenas matemático, mas também biológico. Os alunos perceberam que as progênies geradas após os cruzamentos seguem regras estatísticas de probabilidade, mas por ser um evento biológico podem ser obtidos resultados diferentes a cada nova geração (Fig.14).



Figura 14 – Aplicação do material didático de Divisão Celular

Fonte: Sandra Oliveira, 2010, fotografia digital.

Sobre Mendel e suas leis, Paulino (2005, p. 166) diz que: Gregor Johann Mendel foi considerado o descobridor dos mecanismos básicos da hereditariedade. Mendel promoveu cruzamentos com ervilhas-de-cheiro durante oito anos e através desses experimentos estabeleceu as “Leis de Mendel”. O autor também relata que a formação de novas linhagens que surgem diferentes da geração parental constitui uma evidência da transmissão independente, por meio de gametas, dos genes de cada par de alelos considerados.

Os alunos compreenderam a casualidade dos eventos e a probabilidade na qual eles ocorrem, entretanto não conseguiram aplicar o conhecimento na resolução das questões. Acredita-se que tenham encontrado dificuldades para solucionar os cálculos por razões relacionadas à falta de prática anterior sobre o conteúdo e tempo dedicado a aplicação dos jogos em sala.

Com relação às respostas produzidas na questão 5 que indagava: “Quem foi Mendel e de que maneira ele contribuiu para entendermos como as características dos nossos pais estão presentes em nós mesmos e em nossos irmãos?” obtiveram-se os seguintes resultados: 6 alunos modificaram suas respostas de inadequadas para plausíveis, 2 permaneceram com respostas plausíveis e 5 dos 13 alunos mantiveram suas respostas como inadequadas (Fig. 15). Na questão 6 havia a seguinte descrição: “A cor dos pelos dos gatos é dada pelos genes A e a. O gene A determina a cor preta dos gatos e a a cor cinza. Mendel cruzou um gato e uma gata ambos pretos. Como explicaríamos que numa ninhada de quatro filhotes três nasceram pretos e um cinza?”. Pela análise das respostas obteve-se: 4 dos 13 alunos permaneceram com as respostas inadequadas, 4 progrediram de inadequada para plausível, 4 permaneceram adequadas e houve 1 avanço de inadequada para adequada. (Fig. 16).

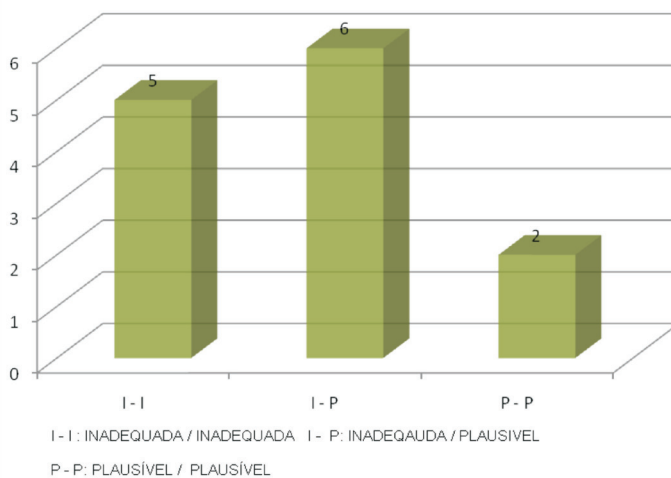
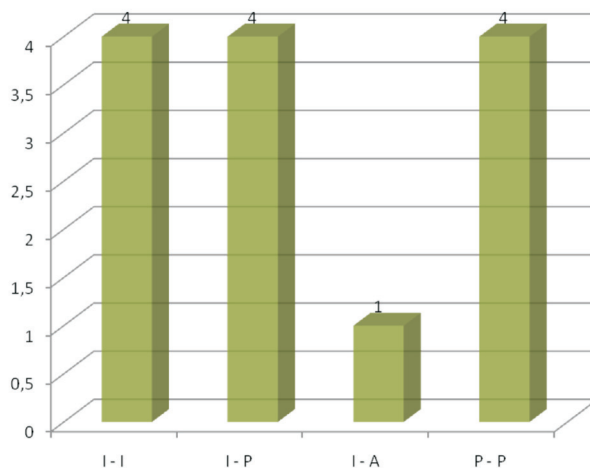


Figura 15 – Comparação das respostas do pré e pós-teste da questão 5 sobre o tema 1ª Lei de Mendel respondido pelos alunos do curso Pré-Vestibular Universidade para Todos

Fonte: Resultado da análise do questionário de avaliação (2010).



I - I : INADEQUADA / INADEQUADA I - P : INADEQUADA / PLAUSIVEL
 I - A : INADEQUADA / ADEQUADA P - P : PLAUSIVEL / PLAUSIVEL

Figura 16 – Comparação das respostas do pré e pós-teste da questão 6 sobre o tema 2ª Lei de Mendel respondido pelos alunos do curso Pré-Vestibular Universidade para Todos

Fonte: Resultado da análise do questionário de avaliação (2010).

Para abordar o conteúdo de Evolução foi elaborado o Jogo da Seleção Natural na perspectiva de uma melhor compreensão das questões 7 e 8.

Lopes (2006, p. 516) relata que a evolução tenta explicar o mecanismo de variabilidade dos seres vivos. Quando uma população encontra-se em processo evolutivo verificam-se alterações na frequência de seus genes, estas alterações podem ocorrer através de mutações que são fonte primária de variabilidade e condicionam ou não, capacidade adaptativa frente às mudanças ambientais.

O processo evolutivo se dá através da sobrevivência e de reprodução das espécies em determinado ambiente, onde cada espécie deve desenvolver suas atividades em ambientes mais ou menos específicos, explorando assim os recursos do meio de acordo com as necessidades e características morfofisiológicas que apresentam.

Nesse jogo, a intenção foi despertar nos alunos uma percepção de como ocorre a variabilidade genética dos organismos e como essa variabilidade era fundamental para sua sobrevivência e adaptação a possíveis mudanças ambientais que poderiam conduzir à extinção da espécie.

Além de abordar a temática da variabilidade, o jogo elucidou também que os indivíduos podem sofrer mutações aleatórias, possibilitando o surgimento de novos caracteres nas futuras gerações, onde essas novas características poderiam ser ou não benéficas àquela população.

O Jogo da Seleção Natural utilizou diferentes ambientes; nestes ambientes viviam aves que apresentavam um bico adequado ao alimento presente no local. O procedimento era sortear, conforme um bingo, as aves adequadas ao ambiente recebido pelo aluno; se a bola com o caráter sorteado não pertencesse ao seu ambiente ele teria que passar a ave para o outro jogador (Fig. 17). Ganhava quem tivesse mais aves bem adaptadas ao seu ambiente. Ao final do jogo era possível também trabalhar com frequência de caracteres em populações.



Figura 17 – Aplicação do jogo da Seleção Natural

Fonte: Josilene Moura, 2010, fotografia digital.

As respostas relacionadas às questões 7 e 8, que envolvem o tema evolução, foram incipientes no primeiro momento, por se tratar de um assunto pouco trabalhado pelos professores regentes. Entretanto durante a aplicação do jogo, constatou-se que por ser inovadora, a atividade proporcionou uma experiência cognitiva diferenciada de modo que a compreensão do conteúdo estava implícita em cada novo passo alcançado no jogo.

Após a aplicação do jogo as respostas obtidas no questionário foram mais convenientes, principalmente na questão 7: “Ao longo de milhões de anos os organismos sofreram inúmeras mudanças que foram selecionadas

pelo ambiente e conduziram a evolução deles. Como você acha que a evolução ocorre?”. Nessa questão, 6 alunos conseguiram alterar a resposta de inadequada para plausível, 2 mantiveram-nas como inadequadas, um passou-a de plausível para adequada, 3 permaneceram com o nível plausível e apenas 1 continuou adequada (Fig. 18).

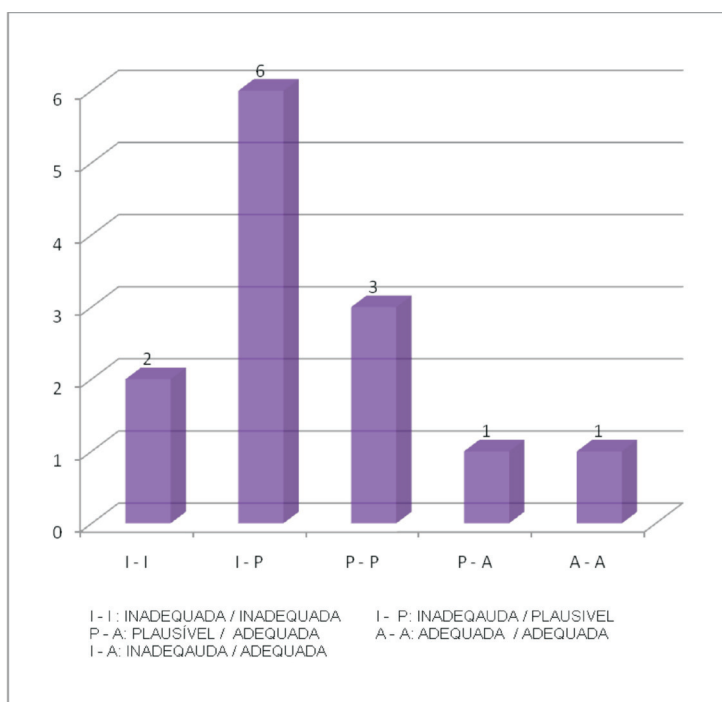


Figura 18 – Comparação das respostas do pré e pós-teste da questão 7 sobre o tema Evolução respondido pelos alunos do curso Pré-Vestibular Universidade para Todos

Fonte: Resultado da análise do questionário de avaliação (2010).

A questão 8 pronunciava “Uma espécie ao procurar alimento encontra muitas vezes também um novo habitat, no entanto a temperatura, a alimentação, as outras espécies são extremamente diferentes do seu local de origem, a espécie em busca de sua sobrevivência adquire modificações para sobreviver a esta nova condição e consequentemente esta capacitada para reproduzir e gerar descendentes. Esta afirmação é verdadeira ou falsa? Justifique.” Em suas respostas, 4 alunos modificaram o nível de inadequada para plausível, 3 de inadequada para adequada, 1 de plausível para adequada. Enquanto que 3 alunos mantiveram o nível como inadequada e 2 alunos permaneceram com respostas adequadas (Fig. 19).

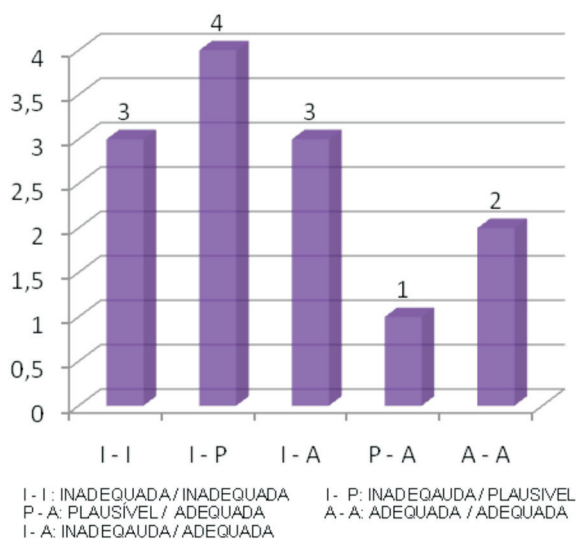


Figura 19 – Comparação das respostas do pré e pós-teste da questão 8 sobre o tema Evolução respondido pelos alunos do curso Pré-Vestibular Universidade para Todos

Fonte: Resultado da análise do questionário de avaliação (2010).

Durante todo o processo, os alunos demonstraram interesse pelas atividades propostas, relacionando-as aos conteúdos ensinados, de modo que esse método é vantajoso, pois aos alunos não foi imposto nenhum tipo de conceito relacionado à temática que interferisse na construção de suas proposições. Para os licenciandos a experiência mostrou que a teorização do conteúdo apenas, não garante sucesso da aprendizagem. Eles perceberam que se faz necessário romper com o ensino tradicional e buscar alternativas condizentes com a realidade, a partir da determinação de modelos de aprendizagem criativa.

Ao final da análise dos resultados realizou-se uma avaliação global das respostas obtidas no questionário entre a primeira e a segunda etapa, observando com isso o nível geral de aproveitamento dos conteúdos após a aplicação do material lúdico.

Através das aplicações das estratégias instrucionais lúdicas utilizadas, ficou notório que boa parte dos alunos participantes passou a entender os conteúdos de genética de uma forma mais simples e prazerosa, ficando evidente que a aplicação dos jogos em sala de aula, com o intuito de facilitar o ensino, trouxe benefícios para o processo educativo.

A Figura 20 revela que grande parte dos alunos apresentou um incremento na reestruturação das suas respostas após aplicação dos jogos e materiais didáticos. Em um total de 104 questões respondidas por todos os alunos, 46 modificaram suas respostas de inadequadas para plausíveis, 9 passaram de inadequadas para adequadas e 2 de plausíveis para adequadas, outras mantiveram o padrão, e desta maneira 20 repostas permaneceram inadequadas, 14 mantiveram-se plausíveis e 13 adequadas. Desse modo, obteve-se um avanço com relação ao aprimoramento do conhecimento e, entende-se com isso, que as atividades lúdicas estimularam o entendimento dos conteúdos abordados.

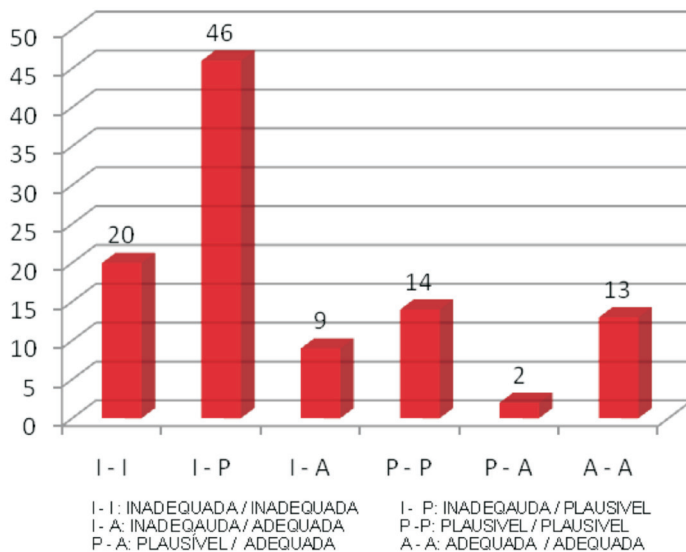


Figura 20 – Gráfico da análise de todas as respostas do pré e pós-teste, sobre o questionário respondido pelos alunos do curso Pré-Vestibular Universidade para Todos

Fonte: Resultado da análise do questionário de avaliação (2010).

Para sistematizar os resultados citados anteriormente, os dados a seguir demonstram o incremento no nível de aprendizagem dos alunos conforme análise das respostas sugeridas por eles no questionário. Observou-se que apenas 19% das respostas permaneceram inadequadas, 55% obtiveram algum progresso em relação à compreensão do conteúdo de genética apresentado em qualquer nível, seja de inadequada para plausível ou plausível para adequada, e 26% permaneceram com respostas no nível adequado, de acordo com os critérios do questionário VOSTS (Fig. 21).

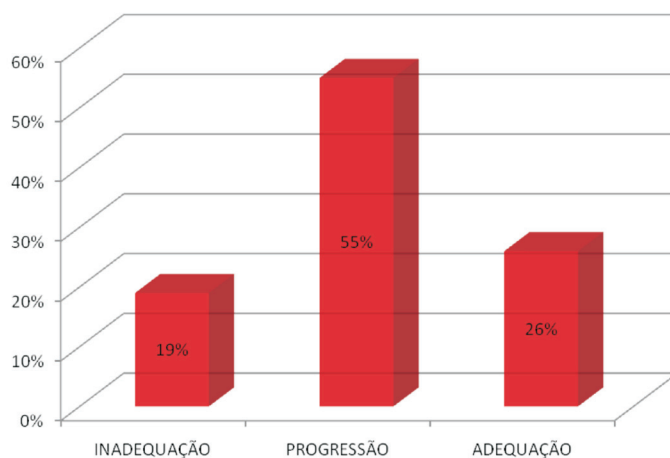


Figura 21 – Gráfico com os percentuais da análise de todas as respostas do pré e pós-teste, sobre o questionário respondido pelos alunos do curso Pré-Vestibular Universidade para Todos

Fonte: Resultado da análise do questionário de avaliação (2010).

Durante o processo, observamos que as estratégias lúdicas adotadas proporcionaram entre os alunos um ambiente descontraído que contribuiu para o envolvimento dos mesmos em aprender, além do avanço em relação à aprendizagem de temas tão complexos dentro dos conteúdos de genética. Para os estudantes de graduação a experiência não somente contribuiu para a formação docente, mas estimulou a capacidade criativa dos futuros professores, pois perceberam que ao incluir a ludicidade em suas atividades laborais, poderiam alcançar os objetivos pretendidos para a compreensão de um determinado conteúdo, bem como minimizar as dificuldades de aprendizagem trazendo ao aprendiz estímulo, dinamismo e novas possibilidades de conhecimento.

Considerações finais

A função educativa dos jogos e materiais didáticos foi facilmente observada durante sua aplicação com os alunos da escola participante, verificando-se que ela favoreceu a obtenção e a fixação dos conhecimentos, em um ambiente que se mostrou descontraído. Analisando os resultados obtidos durante a aplicação e execução dos jogos em sala de aula pode-se verificar que os jogos ajudaram a criar um clima de entusiasmo sobre os conteúdos abordados de forma motivadora e integradora.

Dessa forma, quando aliamos os aspectos lúdicos aos cognitivos, o jogo deixa de ser apenas uma forma de brincadeira e passa a agir de forma estratégica para o ensino e para a aprendizagem de conceitos complexos. Ao utilizar o lúdico como ferramenta de aprendizagem, é possível motivar o aluno na busca do conhecimento, estimular o seu raciocínio lógico e possibilitar maior interação entre professores e alunos, fato vivenciado pelos licenciandos que participaram da elaboração dos jogos e materiais didáticos.

Vale salientar que durante as aulas de graduação das disciplinas Genética e Genética e Evolução, os jogos também são utilizados como ferramenta de ensino, criando possibilidades para que os estudantes consolidem o conhecimento sobre o conteúdo estudado, bem como despertem o interesse em optar por este tipo de metodologia durante sua prática docente, após concluir o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Neste trabalho foram utilizados muitos materiais descartáveis e de fácil acesso para a elaboração dos jogos, entretanto fica a critério do regente fazer uso de tecnologias e/ou materiais já presentes na escola que atua.

Pelo exposto, fica claro que os jogos e materiais didáticos devem merecer um espaço e um tempo maior na prática pedagógica cotidiana

dos professores e esta prática deve estar cada vez mais implícita durante a formação pedagógica dos alunos das licenciaturas.

Espera-se que os jogos sobre Genética e Evolução, elaborados e aplicados neste trabalho, contribuam não apenas para a apropriação de conhecimentos dos alunos, mas seja útil como uma ferramenta essencial nas aulas teóricas dos futuros professores, que devem inovar sua prática, motivando os momentos de aprendizagem. Fazer dos jogos e das brincadeiras um aliado permanente, possibilita aos alunos uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, de forma descontraída, lúdica e participativa e melhora significativamente a qualidade do ensino em nossas escolas.

Referências

CABRERA, W. B. **A ludicidade para o ensino médio na disciplina de Biologia**: contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da aprendizagem significativa. 2007.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e movimento**: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

GRILO, A. P. S. et al. O lúdico na formação do professor. Salvador: FAGED/UFBA, 2002. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~ludus/trabalhos/2002.1/impludfp.doc>>. Acesso em: mar. 2011.

[IBGE] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Dados publicados no Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_dou/BA2010.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2011.

KUSTER, A.; MATTOS, B. (Org.) **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

LOPES, S.; ROSSO, S. **Biologia**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

LORETO, E. L. S.; SEPEL, L. M. N. **Formação continuada de professores de biologia do ensino médio**: atualização em Genética e Biologia Molecular. Santa Maria: Departamento de Biologia/UFSM, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov/seb/arquivos/pdf/formcont_u fsm.pdf>. Acesso em: maio 2008.

LUCKESI, C. C. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. In: _____ (Org.). Ensaio de ludopedagogia. Salvador: UFBA/FACED, 2000.

MACHADO, N. J. et al. **Jogos no ensino de matemática**. São Paulo: Cadernos de Prática de Ensino, n. 1. USP, 1990.

MANASSERO, M. A.; VÁSQUEZ, A. A. Instrumentos y métodos para la evaluación de las actitudes relacionadas con la ciência, la tecnologia y la sociedad. **Enseñanza de las Ciências**, Barcelona, v. 1, n. 20, p. 15-27, 2002.

PAULINO, W. R. **Biologia**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005. v. 3.

PIAGET, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. **Human Development**, v. 15, p. 1-12, abr.1972. Tradução: Tania Beatriz Iwaszki Marques; Fernando Becker: A evolução intelectual da adolescência à vida adulta.

PIERCE, Benjamin A. **Genética**: um enfoque conceitual. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

PEREIRA, M. L. **O ensino de Ciências através do lúdico**: uma metodologia experimental. João Pessoa: Ed. UFPB, 2002.

PURVES, W. K. et al. **Vida**: a ciência da biologia. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. (Célula e hereditariedade, v. 1).

RAMOS, R. L. **Por uma educação lúdica**. In: LUCKESI, Cipriano (Org.). Ensaio de Ludopedagogia. Salvador: FACED/UFBA, 2000.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da didática**. São Leopoldo: Unisinos, 1993.

Formação docente e processo de ensino-aprendizagem em educação física: o pibid⁴⁰ como possibilidade de articulação teoria-prática

Martha Benevides da Costa

O presente texto debruça-se sobre a prática pedagógica como um componente da formação de professores de Educação Física (EF) a partir das experiências vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no projeto dessa área de conhecimento.

Para tecer tal debate, levo em conta que, no Brasil, a História da Educação aponta para o não reconhecimento do professor como profissional, visto que a docência surgiu como ofício ligado às práticas de catequização e a perspectivas de que o professor equivalia a um santo que deveria ter vocação a sacrificar-se pelo outro. Ser professor era, portanto, concebido um sacerdócio.

40 PIBID-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Tal Programa está vinculado à Secretaria de Educação Básica do MEC e é implementado pela CAPES. Objetiva, amplamente, aproximar os futuros professores da realidade escolar e contribuir para a melhoria da qualidade da escola pública.

Quando tais perspectivas foram rechaçadas no cenário ideológico vinculado à Modernidade, a Educação formal passou a ser pensada de forma laica e a ser usada como instrumento do Estado capitalista para legitimar seus valores e para formar os sujeitos adequados a essa configuração social marcadamente desigual. Assim, o ensino começou a ser pensado como ato técnico.

Atualmente, isto se agrava com a proletarização do trabalho do professor, traduzida na perda do controle, por parte do docente, do seu trabalho devido à disseminação de ideologias que esvaziam o fazer docente de seu conteúdo político e colocam-no como ação que depende de um conjunto de competências.

No mesmo sentido vão as afirmações de Vasconcellos (2001) e Duarte (2003), quando dizem que o professor é visto, atualmente, como sujeito descartável devido ao ritmo *fast food* das informações e à ilusão construtivista de que os alunos são capazes de aprender sozinhos, num desprezo pelas formas reconhecidamente científicas de produção do conhecimento e à interação humana com sujeitos mais experientes como forma de aprender.

Numa trilha de base histórico-crítica, entende-se que o professor precisa interrogar o real, pensar a experiência docente e compreendê-la nas suas relações históricas, políticas e sociais. Nesse sentido é que essa perspectiva toma a indissociabilidade teoria-prática como fundante e central no processo de formação docente.

Especificamente em relação ao campo da Educação Física (EF), é preciso reconhecer que seus nexos sempre estiveram ligados a atender interesses que não lhe eram próprios. Historicamente, no século XIX e na primeira metade do século XX, a EF teve influências significativas

das instituições militares e da classe médica (especialmente dos médicos sanitaristas).

Esses grupos e entidades emprestavam à EF o status científico para sua legitimação social e o faziam atribuindo a essa prática a função de garantir a saúde do trabalhador (numa perspectiva biologicista de saúde), a formação moral e cívica da população. Cabia, portanto, à EF promover o controle e a disciplinarização dos corpos (CASTELLANI FILHO, 1994; SOARES, 2004).

Foi com essa função que a EF passou a ser prática obrigatória nas escolas. E, nessa área, foi o processo de escolarização das práticas corporais – inicialmente ministradas por instrutores militares – que gerou a necessidade da formação de professores dessa área (BRACHT, 2003). Então, fica evidente que as concepções que embasavam os argumentos para a obrigatoriedade da EF nas escolas, também influenciaram de modo significativo os cursos de formação em EF, a construção da identidade dos professores dessa área e o lugar secundarizado da relação teoria-prática nessa formação.

Tais referências de EF e de formação foram questionadas somente na década de 1980 e novos currículos passaram a ser concretizados. Todavia, o que mostram estudos da área, é que se mantiveram perspectivas terminalistas e reprodutivistas de fazer docente no âmbito da formação de professores de EF.

Além disso, outro aspecto que se coloca, e que também evidencia uma cisão entre teoria e prática, é o que trazem Kunz (2004) e Vago (2007). Ambos os autores afirmam que os questionamentos e proposições que iniciaram a trajetória na década de 1980 não conseguem chegar no “chão da escola”. Isto acontece porque a produção do conhecimento sobre a prática pedagógica em EF nas universidades – espaço legitimado como lugar da

formação profissional e produção científica – não se aproxima das escolas concretas, apesar de, no campo da prática pedagógica, direcionarem-se à escola.

Configura-se, assim, um contexto de afastamento entre teoria e prática. Elas são vistas como diferentes e opostas. E, por não haver diálogo, vai se construindo uma ideia de que aquilo que o futuro professor aprende na Universidade, representará o seu fracasso quando ele chegar à escola. Daí, segundo Vasconcellos (2001), os professores vão equivocadamente legitimando que “na prática, a teoria é outra”.

Na tentativa de contribuir para a superação desse distanciamento, é que se procura, neste texto, relatar as experiências desenvolvidas no PIBID/UNEB-EF, identificando e analisando as proposições que buscam aproximar a formação da realidade e articular teoria e prática. Além disso, entende-se que socializar experiências é relevante para dialogar com os pares da área e do campo educacional sobre as atividades desenvolvidas no sentido de qualificá-las.

Formação de professores(as) de Educação Física: a teoria, a prática e aproximação com a escola

Um passeio pelo tempo ajuda a identificar e compreender as bases sobre as quais se edificam os fenômenos. Por isso, a opção, nesse tópico, é retratar, historicamente, sobre a Educação Física e os currículos de formação nessa área, como também as concepções de prática de ensino presentes. E, a partir destas, como aconteceu e acontece a aproximação com o contexto escolar enquanto um campo de atuação. Para tanto, fiz

uso de referências da História da EF, dos estudos sobre os currículos de formação em EF e das legislações educacionais que orientaram/orientam os cursos de graduação, além de pesquisas que tratam da prática de ensino na formação de professores em geral e de EF, em particular.

Como dito brevemente na introdução do texto, a EF esteve vinculada às instituições militares e médicas no Brasil nos séculos XIX e XX. Tal vínculo era tão significativo que as duas primeiras escolas de formação eram militares. A primeira, criada em 1933, foi a Escola Superior de EF do Exército (ESEFEX). A segunda, cujas bases foram lançadas em 1907, com a criação da Missão Militar Francesa, foi a Escola de EF da Força Policial de São Paulo, regulamentada em 1936 (SOARES, 2004).

Segundo a mesma autora, não podemos esquecer que no fim do século XIX, no Brasil, os intelectuais embebiam-se num referencial positivista, burguês e liberal com base no qual traziam um discurso sobre desenvolvimento e progresso. Fazia-se necessário, então, formar sujeitos capazes de viver nesse novo contexto que se anunciava.

Segundo Azevedo e Malina (2004, p. 131), essas escolas formaram “[...] além de oficiais e sargentos, alguns civis como monitores”, devido à obrigatoriedade da prática da ginástica (entendida, na época, como a própria EF) nas escolas.

Influenciados por essas ideias, o currículo de formação em EF nessas duas escolas estava organizado com base no “método francês para o ensino de atividades ministradas” (AZEVEDO; MALINA, 2004, p. 131).

O método francês é uma sistematização da prática de ginástica. Esta prática corporal tornou-se o fenômeno sistematizado cientificamente concebido como elemento capaz de contribuir para a formação física, moral e intelectual das pessoas. Sobre isto, Soares (2004, p. 49) diz que

“o seu referencial estará carregado de intenções como: regenerar a raça, fortalecer a vontade, desenvolver a moralidade e defender a pátria. As ciências biológicas e a moral burguesa estão na base de suas formulações práticas”.

Voltando ao método francês, especificamente, concebia-se a ginástica como contribuinte de uma educação completa, com elementos patrióticos e disciplinares como mais relevantes. Além disso, contribuía com a saúde e com o melhoramento da raça. Assim, as aulas constituíam-se em dar comandos para exercícios ritmados, marcha, corrida, saltos, entre outros (SOARES, 2004).

Como também já apontei brevemente, a concepção da EF enquanto área que controla os corpos, promove disciplina e desenvolvimento intelectual, justificou a prática obrigatória da EF nas escolas. E, com isto, era necessário formar civis que atuassem como docentes dessa atividade curricular e, em 1939, tendo por base o currículo da ESEFEX, foi fundada a Escola Nacional da EF e Desportos (ENEFD), na Universidade do Brasil.

Com a referência curricular de base, o curso, que tinha dois anos de duração, tinha características militares e era formado por um pólo de disciplinas teóricas de caráter biológico, ministradas por médicos e um pólo de disciplinas de prática esportiva, ministradas por ex-atletas, pois como não havia equivalência com as outras licenciaturas (o que só vai acontecer em 1953), não era necessário ter nível superior para ser docente desta escola. O componente Metodologia do Ensino da Educação Física tratava dos conhecimentos relativos ao Treinamento Desportivo.

Na ENEFD, a dita “parte teórica” era composta de conhecimentos biomédicos e a prática era vista como a aplicação dessas prescrições no treinamento físico-corporal. O curso era desprovido de disciplinas

pedagógicas. Todavia, o sujeito formado atuaria como educador no contexto da escola. (FARIA JUNIOR, 2006; MALINA; AZEVEDO, 2004)

Em 1945, o curso passou a ter três anos de duração, mas manteve a mesma estrutura curricular. Só em 1953 passou a ser considerado curso superior, ganhando equivalência com outras licenciaturas (AZEVEDO; MALINA, 2004). Isto não provocou, todavia, mudanças nos conhecimentos tratados no curso, que continuou promovendo uma formação de caráter militar, biologicista e instrumental.

Em 1961, a primeira LDBE brasileira estabeleceu o currículo mínimo para a formação de professores, definindo que 1/8 da carga horária deveria ser destinada à formação pedagógica, incluindo a prática de ensino. Poderíamos, tendo conhecimento dos currículos anteriores, considerar esse momento um grande avanço. Todavia, Azevedo e Malina (2004) nos dizem que esses componentes não foram concretizados nos cursos de formação em EF, ou seja, houve uma mudança legal, mas não houve uma mudança efetiva da formação.

Mesmo com as afirmações de Pimenta (2005) de que nos cursos de formação de professores a prática de ensino era concretizada em perspectiva reprodutivista e instrumentalizadora, a EF estava passos atrás quando nem mesmo práticas de observação e reprodução de modelos eram efetivadas. O professor de EF ia à escola sem nunca ter tido contato com a mesma.

A instituição, em 1964, de um governo militar, no Brasil, fez com que a Educação passasse a ter forte influência norte-americana, a partir dos acordos MEC-USAID⁴¹. Nesse contexto, foi impulsionada a reforma

41 Para Ghiraldelli Jr. (2003), os acordos MEC-USAID representaram a oficialização da entrada de técnicos norte-americanos para determinar os rumos da Educação no Brasil e, trazendo referências estadunidenses, imprimiu-se à Educação um caráter fortemente tecnicista.

universitária; houve incentivo para a criação de cursos técnicos de 2º grau; foi implementado um modelo empresarial de gestão universitária; cresceu a rede privada de Educação; instaurou-se uma pedagogia baseada em objetivos e metas, que vinculava o próprio fazer pedagógico a princípios de eficácia e produtividade (SILVA, 2009).

Na referência tecnicista, uma preocupação central nesse período foi o “como fazer”. No campo da EF, além do tecnicismo, uma transição deve ser destacada. Se até então a ginástica aparecia como o próprio sinônimo de EF, nesse momento o esporte tornou-se central. Bracht (1999) diz que a EF curvou-se diante do esporte, pois esse fenômeno era usado para disseminar uma ideia de desenvolvimento social e tecnológico próprio do chamado “milagre econômico” brasileiro. Todavia, como o milagre não era santo nem muito menos o uso do esporte como bandeira, tentava-se, de tal modo, naturalizar um senso comum hegemônico.

Ainda nesse sentido, Bracht (2005) fala da função funcionalista que o esporte assumiu, porque, segundo ele, especialmente em regimes autoritários, o estado intervém significativamente no esporte com interesses diversos cujos argumentos vão desde a saúde à integração nacional. O fenômeno esportivo contribuiu, então, com “[...] efeito estabilizador como atenuador das tensões sociais” (BRACHT, 2005, p. 72).

No âmbito escolar, a EF passou a ser treinamento de modalidades esportivas para competições, em aulas em que a técnica, a execução perfeita dos movimentos era a tônica. Desse modo, o professor tornou-se o técnico e o aluno, o atleta. Bom professor era aquele que ganhava campeonatos. Bom aluno era aquele que tinha habilidade para praticar as diversas modalidades esportivas.

Nesse período, os cursos de EF passaram por uma revisão curricular. Todavia, os próprios sujeitos que participaram desse processo “[...] são

unânicos em afirmar que o currículo era discutido basicamente em termos de organização de disciplinas a serem incluídas ou excluídas, não havendo nenhuma teoria curricular ou autores consultados” (AZEVEDO; MALINA, 2004, p. 136).

Em tal processo, vê-se um esvaziamento das discussões políticas e sociais que estão envolvidas e relacionadas com a formação docente e que, ao serem desconsideradas, deram espaço a perspectivas reprodutivas e tecnicistas que, naquele momento, promoveram a separação de disciplinas pedagógicas e não pedagógicas. As primeiras passaram a existir efetivamente, mas ministradas nas Faculdades de Educação. As segundas eram realizadas nas Faculdades de Educação Física e continuavam a ter características biomédicas e esportivas.

A própria separação do lugar onde aconteciam as aulas das disciplinas de caráter pedagógico e aquelas que não tinham tais características, já permite afirmar a cisão entre a formação dita teórica e a prática pedagógica. Note-se que, no período, essa separação entre os conhecimentos específicos da EF e os debates em torno da Educação era bastante conveniente.

Quando a sociedade brasileira mergulhou, já nos anos de abertura e anistia, num processo geral de questionamento do autoritarismo, as teorias críticas, que começaram a “pipocar” em todo o mundo na década de 1960, tiveram espaço no cenário educacional brasileiro. Passou-se, então, a ouvir o ecoar das vozes que questionavam a função social da Educação e do sistema escolar. E, do mesmo modo, a função do professor e seu processo formativo.

Nesse contexto, os chamados “movimentos renovadores” da EF também questionaram o caráter tecnicista da formação nessa área, o currículo mínimo e a adequação dos cursos de formação às necessidades regionais. Todo esse debate desembocou na Resolução 03/1987, que

propunha a implantação de licenciaturas e bacharelados em EF, o aumento das cargas horárias dos cursos e uma formação geral com conhecimentos humanísticos, técnicos e aprofundamentos. Além disso, os cursos passaram a ter quatro anos de duração.

No que se refere à prática de ensino, essa resolução falava da aquisição de conhecimentos e técnicas para a atuação nos 1º e 2º graus. No campo das técnicas, tendo a própria resolução como referência, tem-se os conhecimentos necessários para planejar, executar, orientar e avaliar atividades de EF no campo escolar.

Todavia, em geral, na concretização da Resolução 03/87, os cursos tinham estrutura curricular única para licenciatura e bacharelado e a prática de ensino ficava restrita a 01 ou 02 semestres no fim do curso, numa perspectiva terminalista (RODRIGUES, 2007). A prática de ensino era concebida, portanto, como tempo-espaco de aplicação do conhecimento teórico, sem possibilitar ao futuro professor a reflexão sobre questões sociais no contato com a realidade concreta no decorrer do processo formativo. Portanto, a teoria era vista como prescrição para a prática.

Nessa conjuntura, é possível dialogar com Pimenta (2005) ao afirmar que os cursos de formação de professores no Brasil durante muito tempo entenderam a prática como o momento de aplicar a teoria, numa lógica instrumentalista. Desse modo, a teoria é vista como fundamento prescritivo e a prática, como a execução do que foi prescrito.

Foi somente na década de 1990 que se estruturaram teorias da EF pautadas em referências críticas, com base em referências materialista histórica ou habermasiana.

Com referência nas teorias críticas, não cabe pensar o ato de ensinar como técnico muito menos como uma formação instrumental.

O fazer docente é reconhecido como trabalho e, desse modo, portanto, adequa-se a finalidades configuradas no contexto de dado grupo humano e deve promover a transformação de sujeitos em constante condição de inacabamento. A essência do trabalho do professor, portanto, é a relação de ensino-aprendizagem que possibilita a humanização do ser humano (SAVIANI, 2005). Trata-se, portanto, de um ato político, técnico e pedagógico.

Nessa trilha, entende-se que a formação de professores deve acontecer em contato com a realidade concreta da escola como eixo articulador da formação, numa perspectiva de indissociabilidade teoria-prática. Essa formação precisa valorizar o professor como sujeito capaz de articular conhecimentos pedagógicos, científicos e técnicos na construção de propostas de ensino que alterem as práticas de EF enraizadas historicamente nas escolas (SILVA; AROEIRA; MELLO, 2005).

Na referência materialista, a partir da qual trato, a docência é concebida como a base do trabalho do professor, e está caracterizada, como dito anteriormente, pelo processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, envolve a dimensão de conhecimento da realidade, de planejamento e de intervenção a partir de objetivos que atendam às necessidades humanas e que gerem transformações sociais e nos sujeitos envolvidos nessa relação. Assim, para além do domínio dos conhecimentos específicos para a ação profissional, o professor deve compreender e enfrentar questões da realidade política, econômica e cultural, além de avaliar criticamente a sua atuação e o contexto em que desenvolve seu trabalho (VASCONCELLOS, 2001).

No entanto, foi também na década de 1990 que foi sancionada a LDBE de 1996. Afirma-se, nessa legislação, que os profissionais da Educação devem ser formados com a associação entre teoria e prática

e previu um conjunto de legislação complementar, dentre as quais as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação.

As Diretrizes que interferem na formação em Educação Física são resultados de um processo tenso de embates e confrontos entre diferentes interesses e posicionamentos. Toda essa legislação prevê a indissociabilidade teoria-prática para a formação de habilidades e competências dos docentes, prevendo uma carga horária significativa para atividades de prática de ensino.

Cabe perguntar, então: o que significa colocar a formação de competências como referência fundante na formação de professor? Sem que haja longas considerações sobre o projeto educacional na lógica neoliberal que começa a se instalar no Brasil na década de 1990, trata-se de uma pergunta cuja resposta pode ser simplificada com base nos estudos de Vasconcellos (2001) e Duarte (2003). Significa limitar o processo de ensino-aprendizagem e formação à dimensão técnico-instrumental, retirando a autonomia do trabalho docente e proletarizando, desde a formação, o trabalho do futuro professor. Isto significa a perda do docente do domínio sobre seu trabalho e a negação da docência como identidade da ação profissional numa perspectiva de totalidade.

Não obstante, conforme dito anteriormente, o texto das resoluções que estabelece as Diretrizes para a formação em EF une e confronta diferentes posicionamentos. Portanto, são documentos ambíguos. Diante disto, é preciso ir além do pensar a legislação enquanto boa ou ruim, refletindo sobre as contradições e sobre os espaços de atuação que possuímos no sentido de fazer da lei um instrumento a favor da formação que queremos: uma formação comprometida com a construção da identidade do docente enquanto intelectual comprometido política e tecnicamente com o ato de ensinar e aprender.

É preciso reconhecer que as contradições, do ponto de vista da dialética, abrem brechas para que os docentes dos cursos de formação, seja nas ações coletivas seja nas ações individuais, contribuam com uma formação vinculada a um projeto de sociedade justa e à emancipação humana. Ou seja, colaborem para uma ampla e aprofundada formação política, ética, técnica e pedagógica que dê conta do efetivo trabalho com o conhecimento; de trabalhar a dialética humanização-desumanização, no sentido de tratar com o aluno concreto e não com fantasmagorias propostas pela psicologia das etapas; de promover ao acadêmico uma visão política da totalidade (VASCONCELLOS, 2001).

O PIBID/UNEB-Educação Física: a realidade escolar, a relevância e os objetivos do projeto

O PIBID é um programa da CAPES que tem como objetivos gerais aproximar os futuros professores da realidade da escola pública; possibilitar a produção de conhecimento inovador a partir do diálogo entre Universidade e Educação Básica; reconhecer a escola pública como espaço de produção do conhecimento.

O projeto do qual esse texto fala foi aprovado no Edital N° 02/2009 CAPES/DEB e teve início das atividades em 11 de maio de 2010. Neste edital, não havia menção à Educação Física enquanto campo prioritário de investimento do PIBID. Todavia, de posse do conhecimento das intenções do referido programa; das condições de concretização da Educação Física nas escolas públicas do interior da Bahia, especialmente da cidade de Alagoinhas; e, da necessidade emanada por diversos pesquisadores do campo da EF, inclusive por mim mesma em minhas produções anteriores, era relevante apresentar um projeto.

O que se vê na realidade alagoinhense no que concerne à EF nas escolas, transita entre permanências nos modelos historicamente enraizados e a negação desse componente curricular. Aqui, é preciso explicar três aspectos: as práticas enraizadas; o que isto gera com a EF no contexto escolar atual; e, o que significa negar a EF para refletir sobre a realidade das escolas na cidade de Alagoinhas no que diz respeito à EF.

No que se refere às práticas enraizadas, faz-se referência àquelas já comentadas em a EF se constitui na prática de exercícios corporais, centralmente esportivos, cuja função é treinar. Desse modo, ela se constitui, diz Castellani Filho (1994), num fazer destituído de saber que a configura como mera atividade disciplinadora. E, em muitas escolas, a perspectiva tecnicista/esportivista se perpetua. É preciso ressaltar, ainda, que o discurso esportivista tem ressurgido/retomado espaço e relevância com a expectativa de realização dos megaeventos esportivos no Brasil nos próximos anos.

O fato de a EF ser um fazer por fazer provoca uma secundarização desta no currículo escolar, de modo que se torna comum usá-la como um “ás do baralho”, com as aulas servindo para organizar festas, ensaios, entre outras coisas do gênero; ou vê-la como a disciplina cuja aula atrapalha as atividades sérias da escola (SOUZA JUNIOR, 2001).

A secundarização da EF no currículo escolar se dá, na realidade atual, por três motivos. Primeiro, porque após o processo de redemocratização do Brasil, a EF era vista com desconfiança porque sempre serviu como instrumento político de controle, além de que não havia um projeto/proposta que se aproximasse das perspectivas libertadoras, libertárias e histórico-críticas que ganhavam espaço no campo educacional brasileiro no final dos anos 1970, início da década de 1980. (BRACHT, 2001).

O segundo motivo, mais contemporâneo, é que mesmo com a Educação ainda com seus objetivos vinculados ao mercado de trabalho,

houve uma mudança das habilidades necessárias aos postos atuais de trabalho. Estes tem exigência mais intelectual e social e, portanto, o corpo passou a ser desprezado enquanto objeto que precisa ser adestrado e controlado (BRACHT, 2001).

E, ainda, o terceiro motivo é o fato de que houve uma expansão interna da área de EF. Muitos outros espaços de atuação foram criados para o professor de Educação Física, num processo de adequação dessa área ao crescimento do mercado global e neoliberal. Assim, as práticas corporais foram desescolarizadas e passaram a ser realizadas em espaços extra-escolares, num movimento que privatiza as práticas corporais, transformando-as em mercadorias. Estas, na mesma medida que acompanham o discurso da eterna juventude e beleza que caracteriza a sociedade da fugacidade e do hedonismo, pautam-se, também, ao menos nos discursos, em referências científicas que se aproximam daquelas de caráter biologicista que marcaram a Educação Física historicamente (PAIVA, 2003).

Quanto ao significado da negação da EF, é preciso afirmar que significa, também – na concepção aqui posta como referência – negar acesso a um campo da cultura: a cultura corporal. A cultura corporal é definida por Soares e colaboradores (1992) como aqueles conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade e que se manifestam corporalmente, como jogos, ginásticas, danças, esportes, capoeira, lutas.

O que interessa aqui é que esse processo de secundarização tem gerado, na realidade do Estado da Bahia, uma prática dentro das escolas de tomar as aulas de EF como possibilidade de preencher a carga horária de professores. Para ficar mais claro: professores que ficariam com carga horária de sala de aula faltando na sua área específica, completam-na ministrando aulas de Educação Física na mesma unidade escolar para que

não haja necessidade de ministrar aulas em duas ou mais escolas ou para que não fiquem com carga horária ociosa na condição de excedentes junto à DIREC. Isto, somado ao fato de muitos professores com cursos técnicos de Educação Física ainda estarem na ativa, faz com que parte significativa dos professores que ministram aulas de EF nas escolas públicas do Estado da Bahia não tenham formação na área, em nenhuma das perspectivas aqui discutidas. Esses dois elementos reforçam a condição de EF como elemento secundário na formação escolar e práticas pedagógicas que se baseiam em perspectivas tecnicistas e biologicistas.

Na cidade de Alagoinhas, especificamente, na qual o PIBID em questão se desenvolve, o retrato nas escolas estaduais é de poucos professores formados na área. Nas escolas municipais da cidade são apenas dois professores com formação em Educação Física na Rede e, segundo pesquisa realizada por Costa (2010), somente quatro das escolas (aquelas que oferecem as Séries Finais do Ensino Fundamental) oferecem Educação Física como componente curricular, sendo que os dois docentes da rede não dão conta de atender essa quatro unidades educacionais. Assim, muitas escolas não oferecem Educação Física ou realizam atividades aleatórias.

Nas escolas estaduais da cidade de Alagoinhas a realidade não se distancia desta descrita. Segundo dados da DIREC-Alagoinhas, são apenas 06 professores com formação, sendo que destes nem todos estão em sala de aula, pois um deles ocupa cargo de gestão e um encontra-se de licença-médica. Desse modo, a EF é ministrada por professores com outras formações e/ou com cursos técnicos e ela é vista como forma de preenchimento de carga horária, conforme já posto acima.

Nas escolas estaduais não se vê a negação da oferta da EF, mas as práticas pedagógicas que a comunidade acadêmica da UNEB encontra nas escolas transitam entre a própria negação (mesmo que isto possa parecer

um paradoxo), por não serem tematizados nenhum dos conteúdos da cultura corporal ou por ser o momento em que os alunos pegam a bola e vão jogar futebol por conta própria, e a disciplina entendida como mera atividade, como fazer por fazer destituído de qualquer saber.

A realidade de Alagoinhas mostra não só de claro descumprimento de nossa lei educacional (LDBE/1996) que coloca a Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica (nas escolas em que não há oferta), como também, e principalmente, uma amostra de como esse conhecimento é desconsiderado nos currículos concretizados nas escolas.

Diante dessa realidade foi que se viu a necessidade de propor o projeto, compreendendo que nessa área tal ação representa uma tentativa de iniciar uma busca pela transformação da condição dessa disciplina nas escolas públicas da cidade, fazendo-a transitar da condição de atividade⁴² para a condição de componente curricular⁴³. Além disso, pensando na dimensão da formação dos estudantes que pudessem participar na condição de bolsistas, seria uma possibilidade de implementar um processo formativo tendo como eixo a articulação teoria-prática.

No campo da formação inicial de docentes, o PIBID coloca-se, ainda – apesar de ser proposto em meio à disseminação da perspectiva das competências antes postas – como possibilidade de concretizá-la tendo por referência e eixo a articulação teoria-prática, já citada no tópico anterior. Tal articulação é discutida aqui nos termos do que Vázquez (2007) chama de práxis.

42 Castellani Filho (1994) diz que a Educação Física como atividade se configura num fazer destituído de saber.

43 Para Souza Junior (2001) dizer que a Educação Física é um componente curricular significa concebê-la como área que tematiza conhecimentos específicos (temas da cultura corporal) com objetivos pedagógicos claros.

A práxis é uma forma de atividade especificamente humana que resulta da consciência e que acontece de acordo com finalidades previamente definidas que configuram um resultado ideal, pensado para a ação. As finalidades representam uma tomada de posição diante da realidade. A ação humana é resultado, portanto, de uma atividade cognoscitiva, definida como o conhecimento da realidade presente; e de uma atividade teleológica, ou seja, da perspectiva de uma realidade futura diferente da presente. Portanto, todo objetivo, toda ação humana intencional é resultado de uma necessidade humana.

Nessa trilha, Vázquez (2007, p. 296) entende da seguinte forma a relação entre teoria e prática:

Trata-se [...] de uma teoria que responde não só a uma atividade prática que já se dá efetivamente, e que com suas exigências impulsiona seu desenvolvimento, como também de uma prática que ainda não existe, ou que apenas se dá de forma embrionária. Com efeito, o homem pode sentir a necessidade de novas atividades práticas transformadoras para as quais carece ainda do necessário instrumental teórico. A teoria é determinada, nesse caso, por uma prática da qual ainda não se pode nutrir efetivamente. Assim, o que significa essa determinação por algo que ainda não existe, ou que só existe de um modo ideal? É a determinação pelo que anteriormente chamamos de fim, antecipação ideal do que, não existindo ainda, queremos que exista. A prática é aqui o fim que determina a teoria. E, como todo fim, esta prática – ou mais exatamente este projeto ou sua antecipação ideal – só será efetiva com o concurso da teoria.

Ou seja, teoria e prática são diferentes, mas não opostas. Ao contrário, são dependentes. Para o autor, a teoria depende da prática, ou seja, esta é

o fundamento da teoria. No caminho oposto, a teoria ajuda a estruturar a prática na medida em que a antecipa como construção mental. Em outras palavras, a partir das necessidades postas no campo da produção humana é que nasce e se estrutura o campo da consciência, o campo do conhecimento teórico. Concomitantemente, a teoria pode se adiantar à prática, idealizando dada finalidade que somente será, posteriormente, concretizada. De tal modo, é preciso, conforme o mesmo autor, que haja uma relação consciente com a prática, com a teoria e com a interdependência entre ambas.

Nessa referência, sugere-se que a formação docente garanta um amplo conhecimento da realidade, aprofundada fundamentação e a possibilidade de efetivar ações na realidade, num movimento dialético. São importantes, pois, a identificação e análise das funções assumidas pela Educação e EF e, ainda, uma articulação íntima com a prática pedagógica desenvolvida cotidianamente nas escolas. Esta deve ser tomada como campo de observação e levantamento de dados para analisar a realidade numa relação dialógica com os conhecimentos teóricos. Tais ações devem favorecer a reflexão sobre os determinantes culturais, políticos e econômicos que se fazem presentes no campo educacional (PICONEZ, 1991).

Além disso, é preciso tomar o trabalho como princípio educativo, no sentido de que se deve partir do conhecimento da realidade, de sua análise e interpretação para intervir com o objetivo de, com os sujeitos da escola, transformá-la. A perspectiva é de que a partir de questões que se configurem no âmbito do trabalho pedagógico volte-se a ele para construir respostas a tais questionamentos, de modo que o trabalho seja fonte de conhecimento comprometido com a transformação da realidade concreta das escolas (FREITAS, 1996).

Tomando tais referências por base, o PIBID/UNEB-EF tem como objetivos, de modo geral, estabelecer diálogos sistemáticos entre futuros professores/estudantes de Educação Física, rede educacional e seus sujeitos; construir trilhas para a construção da legitimidade da Educação Física como componente curricular nas escolas da cidade; aproximar os estudantes do curso de EF da prática pedagógica que se concretiza nos cotidianos escolares; possibilitar a produção científica a partir da articulação entre ações formativas e trabalho pedagógico.

No projeto do PIBID/UNEB-EF está previsto, também, o plano de trabalho, que foi organizado em etapas. Essas etapas preveem o diagnóstico da realidade da escola parceira no que se refere ao ensino da EF; o diálogo com a comunidade escolar sobre essa realidade e as necessidades que a mesma coloca; o planejamento de ações articuladas com tais necessidades; a execução das ações planejadas; e, a avaliação constante das mesmas.

Caminhos e Trilhas do PIBID/UNEB-EF

No PIBID/UNEB-EF, desde quando foi aprovado o projeto, ficou estabelecido que seriam 20 bolsistas de iniciação à docência (estudantes de graduação) e dois bolsistas de supervisão (professoras da escola parceira onde o projeto se concretiza). Os bolsistas de iniciação à docência foram selecionados entre alunos do curso de EF (Licenciatura) do Departamento de Educação - Campus II - Alagoinhas da UNEB, matriculados entre o segundo e o penúltimo semestres. A seleção foi realizada considerando carta de intenções escritas pelos acadêmicos, histórico escolar, currículo e entrevista. As professoras supervisoras foram selecionadas na escola, considerando critérios de formação e currículo, mas também os objetivos

do projeto e algum envolvimento com a área de EF⁴⁴. Portanto, a equipe PIBID/UNEB-EF envolve 20 bolsistas de iniciação à docência (estudantes de graduação), dois bolsistas de supervisão (professoras da Rede Estadual de Educação da Bahia), um coordenador de área (coordenadora do subprojeto de EF), um coordenador institucional (coordenadora do PIBID/UNEB aprovado em 2009).

Nessa primeira experiência, fizemos a opção de desenvolver as atividades em apenas uma unidade escolar. Trata-se de uma escola estadual de médio porte, localizada na região central da cidade de Alagoinhas/BA. A instituição atende 509 alunos moradores da zona rural e da zona urbana do município. São 14 turmas, sendo sete no turno matutino e sete no turno vespertino.

No que diz respeito às ações que estão sendo desenvolvidas pela equipe anteriormente descrita no PIBID/UNEB-EF, iniciamos pelo que estava previsto no plano de trabalho do projeto aprovado no edital de seleção: proceder um diagnóstico, um amplo conhecimento da realidade da escola na qual o projeto se concretiza, tanto no que diz respeito às especificidades da EF quanto no que se refere à organização escolar em geral.

Intencionou-se, nesse momento, identificar as perspectivas pedagógicas presentes na escola e a realidade de concretização da EF, tanto em relação à prática pedagógica dos professores quanto no que se refere às perspectivas pedagógicas presentes no trabalho dos mesmos. Buscou-

44 Cabe aqui uma observação: como as escolas da cidade de Alagoinhas não têm professores de EF como formação nessa área, pensou-se em professoras que tivessem envolvimento com a docência da disciplina e que pudessem, no processo de concretização do projeto, apropriar-se de possibilidades de práticas pedagógicas de EF que contribuíssem na formação dos alunos da Educação Básica.

se levantar, ainda, o que os sujeitos da escola entendiam como EF e o que diziam sobre sua importância na formação do estudante.

Esse primeiro momento representou o que Vázquez (2007) chama de atividade teleológica ou conhecimento da realidade. As atividades de diagnóstico foram desenvolvidas a partir dos princípios da pesquisa científica. Portanto, os alunos tiveram acesso a conteúdos sobre a caracterização de técnicas de coleta e análise de dados.

Para que os bolsistas de iniciação à docência conseguissem proceder tal diagnóstico de forma rigorosa e sistemática, discutimos, em reuniões de estudo e planejamento⁴⁵, conceitos relativos à pesquisa quantitativa e qualitativa, como também sobre a falsa dicotomia entre ambas. Estudamos o que são procedimentos de entrevista, questionário e grupo focal, como também formas e cuidados para construí-los e aplicá-los.

Foram, então, elaborados questionários pelos bolsistas de iniciação à docência. Posteriormente, em data e horário previamente marcados com a direção da escola, os mesmos foram aplicados aos alunos da escola parceira. Além dos questionários, os bolsistas de iniciação à docência elaboraram roteiro de entrevistas semiestruturadas para gestores, funcionários e professores e foram realizados grupos focais com os alunos da escola.

Para a concretização desse processo, os bolsistas de iniciação à docência foram organizados em cinco grupos com diferentes atribuições: um grupo responsabilizou-se pela elaboração e aplicação dos questionários; um grupo ficou com a função de elaborar e aplicar a entrevista com os

45 Desde o início do PIBID/UNEB-EF, são realizadas semanalmente reuniões de estudo e planejamento. Nestas, estudamos as referências que fundamentam as ações do projeto, discutimos aspectos relativos à escola e à prática pedagógica desenvolvida na mesma por nós e pelos professores, construímos o planejamento de nossas ações e as avaliações das mesmas, avaliamos o andamento do próprio projeto e são realizadas – quando necessário – as orientações de produção científica advinda das atividades do PIBID/UNEB-EF.

gestores e funcionários; outro grupo foi atribuído o trabalho de elaborar e aplicar a entrevista com os docentes da escola; outro grupo ficou responsável de observar e entrevistar somente a professora de EF; por fim, um grupo responsabilizou-se pela realização dos grupos focais.

É preciso ressaltar que a estrutura das entrevistas, o questionário e as atividades do grupo focal foram elaboradas pelos bolsistas de iniciação à docência de cada grupo, mas discutidas por toda a equipe nas reuniões de estudo e planejamento e, quando necessário, os instrumentos foram reelaborados. Somente após a elaboração dos procedimentos de coleta de dados, houve a realização das entrevistas, grupos focais e aplicação dos questionários.

Realizados os procedimentos para conhecer a realidade, a equipe do PIBID/UNEB-EF colocou-se a tratar os dados para poder descrevê-los e compreendê-los. Os questionários foram submetidos à tabulação estatística com o uso de programas computacionais (*softwares*) próprios para esse tipo de análise de dados (análise estatística). Para que houvesse aproximação e apropriação da análise de dados estatística, foram realizadas duas oficinas com professor convidado que apresentou e ensinou conceitos elementares de estatística e sobre o uso do pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) a toda a equipe do PIBID/UNEB-EF. Além disso, para organizar e analisar os dados advindos dos grupos focais e entrevistas, o grupo aprendeu a técnica de Análise de Conteúdo Temática em oficina ministrada pela coordenadora de área deste projeto a toda a equipe do PIBID/UNEB-EF.

Essas técnicas de análise de dados possibilitaram sistematizar todo o produto da coleta de dados, sendo que os dados foram organizados e tratados pelas mesmas equipes formadas pelos bolsistas de iniciação à docência. A análise, após a organização dos dados, foi construída por toda

a equipe nas reuniões de estudo e planejamento. Desse modo, foi possível conhecer a realidade na qual se está inserido de forma ampla e aprofundada.

Sobre as perspectivas pedagógicas presentes na escola, as falas a aproximavam de uma prática que transita entre o tradicional e o construtivista. O primeiro nas posturas dos professores e na perspectiva de que o único sujeito a ser avaliado é o aluno. E, o construtivismo aparecia nas falas quando se perguntava abertamente sobre as perspectivas pedagógicas, mas sem haver amplo domínio teórico dessa referência pedagógica.

Com os gestores, funcionários e professores das diversas disciplinas escolares foi possível identificar que se entende a EF como importante na lógica do trato com a saúde e da prática do exercício físico.

A concepção dos alunos acompanhava estas, mas também trazia anseio pela prática corporal, especialmente o “jogar bola” na quadra da escola. Entendia-se a EF como praticar esporte, sendo este o futebol. E, ainda entre eles, havia uma perspectiva de que essa era uma prática centralmente masculina e que as meninas não poderiam participar dessas atividades por não saberem praticar esportes.

Em relação ao desenvolvimento pedagógico das aulas, encontrou-se uma realidade que legitimava essa percepção. As aulas eram em sua maioria na sala de aula (chamadas de teóricas pela professora) porque a quadra (único espaço concebido como possível para as ditas aulas práticas) encontra-se em estado precário de conservação. Nessas aulas, discutia-se temas de saúde e bem-estar, fazendo-se uso, às vezes, de referências da mídia de massa, como a Revista Boa Forma. Quando havia alguma atividade corporal, ela era direcionada aos meninos. Às meninas cabia torcer.

De posse dos dados da realidade, era preciso analisá-los e compreendê-los. Para tanto, era necessário articulá-los com os conhecimentos acumulados no campo da Educação e da EF. Portanto, de modo coletivo, o grupo debruçou-se sobre o estudo de três obras do campo educacional que são referências da Pedagogia Histórico-Crítica do ponto de vista histórico, didático, metodológico e no que se refere às especificidades da Educação Física.

Esse processo foi desenvolvido com a aquisição⁴⁶ de duas referências bibliográficas por toda a equipe do PIBID/UNEB-EF. Os livros adquiridos são de autoria de Dermeval Saviani, numa obra que trata da elaboração, contextualização e princípios fundantes da Pedagogia Histórico-Crítica e de João Luiz Gasparin, numa obra que descreve os aspectos didáticos dessa mesma pedagogia. Os livros foram estudados com a leitura de um capítulo por semana, sendo que o mesmo era discutido na reunião de estudo e planejamento tendo um dos sujeitos da equipe como responsável pela sua exposição e coordenação do debate. Após leitura e discussão, fazíamos a correlação com a realidade da escola e com os dados coletados, construindo a análise dos mesmos.

Foi possível analisar que a EF na escola parceira do PIBID/UNEB-EF se constituía uma atividade reduzida ao “fazer por fazer” com traços das concepções historicamente desenvolvidas, especialmente quando se desenvolvia de modo sexista e quando se perdia nos apelos midiáticos contemporâneos pela “forma perfeita”. A EF não era, portanto, um componente curricular efetivo, visto que não havia clareza de conteúdos e objetivos pedagógicos.

46 Há o entendimento de que o valor da bolsa deve ser utilizado para que o estudante e os professores supervisores possam investir em sua própria formação com a compra de livros, participação em congressos e cursos de formação.

De posse da análise, realizou-se reunião pedagógica com todos os docentes da escola no sentido de apresentar nossa compreensão da realidade, ouvi-los e levantar necessidades daquela comunidade com as quais o trabalho pedagógico da EF podia contribuir.

Tal diálogo com os professores foi organizado em dois momentos: apresentar o que encontramos; ouvir os docentes em relação à realidade e as necessidades nela postas na visão deles. Essa ação foi tomada como fundamental, porque se partiu do princípio de que só fazer uma análise do ponto de vista de quem chegava à escola poderia não dar conta da diversidade de elementos que se fazem presentes no cotidiano escolar e era possível que não se conseguisse ajudar a mudar a realidade da escola em nenhum aspecto (FERRAÇO, 2004).

Entende-se que é preciso dialogar **com** os sujeitos da escola, que a vivem no cotidiano para, de fato, fazer um levantamento das possíveis trilhas pelas quais era possível contribuir.

Na fala dos docentes sobre as necessidades da escola, apareceram menos aspectos voltados à aprendizagem e mais elementos voltados à convivência, no que se refere à cooperação, solidariedade, respeito. E, então, tomou-se isto, também, além das especificidades da EF, como elemento a trabalhar pedagogicamente.

Quando se toma a Pedagogia Histórico-Crítica como base, pode parecer contraditório ou equivocado considerar aspectos da convivência social como elementos a serem tematizados. Nessa referência, entende-se que o papel da escola é socializar, de modo sistematizado, os conhecimentos acumulados pela humanidade. Esses conhecimentos, quando apropriados, tornar-se-ão uma espécie de segunda natureza das pessoas e possibilitarão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, portanto, a própria humanização dos sujeitos (SAVIANI, 2005; GASPARIN, 2009).

Todavia, nesse momento, uma pergunta se colocava à equipe do PIBID/UNEB-EF, a partir do diálogo com os docentes da escola parceira: como desenvolver as atividades, se os alunos não ouvem, não respeitam uns aos outros, não sabem conviver? Concorde-se que socialização e convivência é algo próprio da vida humana e que isto se faz nos mais diversos espaços e experiências. Todavia, analisou-se que a mesma desigualdade que nega o acesso à escola a muitos e/ou condena ao fracasso outros tantos, também promove condições insalubres de convivência, além do contato direto e grotesco com condições de violência simbólica e explícita para muitas pessoas. Essa realidade chega à escola junto com as crianças, adolescentes e jovens enquanto conhecimento do cotidiano. É válido e relevante, portanto, possibilitar-lhes outras experiências de relações humanas, tanto para contrapor, questionar e compreender suas realidades como para garantir a aprendizagem dos conhecimentos próprios do trabalho escolar.

Passou-se, então, à construção de um Projeto de Ensino-Aprendizagem (PEA) para EF na escola. Nesse processo, que durou de setembro de 2010 a fevereiro de 2011, os bolsistas de iniciação à docência foram divididos em quatro grupos, em que cada um responsabilizou-se em planejar as ações da EF para uma série da escola. Cada grupo apresentou sua proposta em um dia de reunião de estudo e planejamento. Cada proposta foi amplamente discutida por toda a equipe nas reuniões, até que sistematizamos a proposta final. Além disso, na semana pedagógica da escola parceira, a professora supervisora sugeriu, ainda, algumas alterações que foram feitas e o PEA foi apresentado na escola à coordenação da mesma.

No PEA, propomos o trato com todos os conteúdos da cultura corporal, a partir da organização didática proposta por Gasparin (2009): identificar como o conhecimento aparece na prática social dos alunos, identificar seus conhecimentos iniciais; problematizá-lo para levantar

o que mais pode ser aprendido; teorizar sistematicamente sobre aqueles conhecimentos (é importante destacar que quando se considera a EF, esse teorizar não significa ter aulas “ditas teóricas”. A EF é entendida como teórico-prática em que o próprio fazer, ação corporal, está embebida de um conhecimento que precisa ser apropriado). Para Gasparin (2009, p. 7), “a teorização é um processo fundamental para a apropriação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social”. Nessa teorização cabe tematizar o conteúdo em múltiplas dimensões: históricas, sociais, econômicas, religiosas, entre outras. No final do processo, espera-se que o aluno seja capaz de sintetizar o que aprendeu, tendo compreendido que os fenômenos estudados não eram naturais, mas histórico (GASPARIN, 2009).

Passou-se, então, às intervenções na escola, que acontecem semanalmente, nos mesmos horários das aulas de EF. Essas intervenções, mais amplamente que as ações anteriores de diagnóstico e diálogo com os professores, proporcionam a relação dos bolsistas de iniciação à docência com a realidade escola no seu cotidiano, com suas possibilidades e mazelas. E, também com essa periodicidade, acontecem reuniões de avaliação com toda a equipe, do mesmo modo que acontece desde o início da concretização do projeto. Para que as avaliações sejam realizadas, são efetivados três procedimentos: os bolsistas de iniciação à docência relataram o que viveram nas aulas, suas impressões e observações; as professoras supervisoras relataram o que observam nas intervenções e aspectos característicos de turmas e alunos da escola; a coordenadora de área descrever observações que realiza periodicamente das intervenções realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência. A partir dessas descrições, analisamos o trabalho desenvolvido com os alunos da escola, debatemos sobre as condições concretas da escola que auxiliam e que dificultam a realização das atividades planejadas, refletimos acerca de condições socioculturais que, para além

dos muros da escola, contribuem para conflitos que se concretizam no espaço escolar, planejamos e replanejamos as intervenções subsequentes.

No que se refere aos aspectos didáticos e metodológicos, sistematizou-se que para estimular a participação dos alunos da escola parceira nos momentos de problematização, partir de uma prática corporal na realidade em questão é mais efetivo do que qualquer outra estratégia pedagógica.

Além disso, quando do trato com o conhecimento de natureza conceitual, a aprendizagem tem se concretizado mais facilmente quando o próprio bolsista de iniciação à docência elabora o material didático, por fazê-lo conhecendo os conhecimentos do cotidiano e as curiosidades dos estudantes. Os bolsistas de iniciação à docência elaboram breves textos sobre o conteúdo a ser tematizado e editam filmes para apresentar aos alunos da escola parceira.

Dificuldades colocam-se no processo porque há aspectos do próprio sistema educacional, que está pautado numa referência pedagógica que é oposta a que propomos e que traz um neotecnicismo à Educação.

Há o fato de se lidar com professores desmotivados, que muitas vezes resistem a aprender e a avaliar suas próprias práticas. Em alguns momentos no caminhar do PIBID/UNEB-EF isto foi epicentro de conflitos com as próprias professoras supervisoras, que não se veem e não se colocam como sujeitos aprendizes. Foi e é cotidianamente preciso mediar esses conflitos nos momentos coletivos de avaliação, retomando os objetivos do próprio programa no qual se faz parte. Nesses momentos de conflito, toda a equipe (bolsistas de iniciação à docência e bolsistas de supervisão) são convidados a colocar suas impressões e opiniões para que seja possível refletir sobre as possibilidades de aprendizagem com a participação no projeto e sobre os encaminhamentos necessários na concretização do mesmo. Além disso, esses conflitos permitem exercitar o diálogo, a prática da avaliação

enquanto tomada de decisão e reconhecer, inclusive relacionando com as referências teóricas estudadas, os “nós” que amarram a escola pública na atualidade e que geram dificuldades a um trabalho pedagógico de cunho crítico, como também as brechas para a concretização de uma pedagogia nesse âmbito.

Além disso, bolsistas (de iniciação à docência e de supervisão) e alunos da escola estranham uma proposta pedagógica que exige trabalho de professores e alunos, já que na pedagogia que se toma por base, a sala de aula e as ações aí concretizadas devem exigir envolvimento de todos os sujeitos com o conhecimento. Do ponto de vista dos bolsistas de iniciação à docência (que assumem o lugar de professores), isto foge a sua representação inicial de ser docente. Do ponto de vista dos alunos, isto foge do lugar que historicamente assumiram na escola em que estudam, na qual, como dito anteriormente, muitas coisas da pedagogia tradicional permanecem. É no ato de planejar que se busca as estratégias para envolver os alunos com o trabalho na sala de aula.

Tal aprendizagem fica explícita em relatório de bolsistas de iniciação à docência, em que afirma:

[...] o confronto com a realidade é um choque. Materializar as proposições é muito complicado. [...]. Mesmo com dificuldades, senti que ao longo das intervenções houve avanço: eles (os alunos) estão participando das atividades [...], mas ainda é muito novo prá mim, já que é a primeira experiência em sala de aula; como também para eles que não tinham contato, nas aulas de EF, com os conteúdos e atividades que agora estão sendo propostos [...]. (Bolsista Nívia Bispo)

E, nesse caminhar, já começam a se apresentar retornos positivos dos alunos da escola quanto ao fato de que, para eles, a EF não poderia ter tamanha variedade de temas e atividades que, agora, estão sendo oportunizados a eles. Nesse mesmo sentido, avalia-se que, apesar das

dificuldades, os alunos tem conseguido se apropriar dos conhecimentos sobre a cultura corporal, tem mudado de postura em relação à EF e expressam isto nas suas sínteses. Essas aprendizagens estão, também, postas nos relatórios dos bolsistas de iniciação à docência quando descrevem as atividades que realizam, como se pode ver nos trechos que seguem:

Alguns alunos de forma tímida foram se expressando e falando o que acharam. Outros não fizeram [...]. Meu objetivo nessa aula foi alcançado, pois percebi que os alunos já conseguiam integra-se entre eles mesmos e estavam resolvendo situações, que era proposta à turma. [...]. Em seguida, perguntei a eles se estavam gostando das aulas de EF, se precisava melhorar alguma coisa [...] e me responderam que as aulas estavam sendo boas [...] e que estavam aprendendo bastante. (Bolsista Jutbergue Martins)

Os alunos mostraram que estavam interessados na aula e respondiam aos questionamentos com propriedade. Os educandos [...] mostraram um comportamento diferente das aulas passadas, onde não houve separação de gêneros e nem atos violentos [...]. (Bolsista Daiara Nascimento)

Uma importante mudança que tenho notado é com relação à participação das meninas nas aulas. No ano passado, [...], um dos acontecimentos mais pontuados foi a exclusão das meninas nas aulas [...]. Posso considerar, então, que está havendo avanços e que isso tende a crescer se continuarmos com essa metodologia. (Bolsista Nívia Bispo)

Nesse movimento de observar, planejar, executar, questionar e avaliar, surgem questões que fundamentam a produção científica por parte dos bolsistas do PIBID/UNEB-EF. Questões sobre a organização didático-metodológica dos conteúdos específicos da EF no decorrer dos anos escolares; sobre as relações de gênero nas aulas de EF; sobre

o trato pedagógico com os conteúdos específicos da EF; sobre a gestão educacional; sobre a formação docente; sobre o impacto do próprio PIBID/UNEB-EF no campo da EF; entre outros.

Essas questões tem possibilitado a sistematização científica e socialização dos resultados em eventos acadêmicos, como o Congresso Nordeste de Ciências do Esporte, a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Além disso, possibilitou o diálogo sistemático com a Coordenação de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, onde se contribuiu com o processo de construção dos Referenciais Curriculares para a EF do Estado da Bahia. Além disso, alunos concluintes já desenvolvem monografias a partir de questões postas pela realidade, como também a partir de experiências desenvolvidas.

Então, no que se refere ao campo do diálogo teoria-prática, esse é um movimento que tem sido constante tanto no que diz respeito a pensar sistematicamente e fundamentar cada ação proposta e desenvolvida na escola onde o PIBID/UNEB-EF se desenvolve como em relação a iniciar um processo de produção de conhecimento comprometido com a realidade.

Cotidianamente, no âmbito desse programa, busca-se “atravessar a ponte” de que nos fala Saviani (2005) na formação docente e no trabalho pedagógico com a EF escolar, fazendo se concretizar as proposições críticas de Educação. Na formação docente, busca-se derrubar os muros entre a Universidade e a escola. No trabalho com a EF escolar, tenta-se construir uma prática pedagógica que garanta aos alunos a aprendizagem da cultura corporal e seu lugar como componente curricular.

Nesse movimento, entende-se que a teoria não é estanque e que deve ser questionada pelas perguntas que nascem na prática, como também se

compreende que “na prática, a teoria **não** é outra”, já que ela dá elementos para fundamentar e organizar cada ação desenvolvida no diálogo com a escola e seus sujeitos. Tenta-se, ainda, aproximar os conhecimentos necessários ao trabalho docente da prática escolar e da prática investigativa que se comprometa com as necessidades humanas e sociais sem descuidar do rigor e dos elementos específicos do fazer científico.

Considerações finais: possibilidades do PIBID na formação de professores de Educação Física

A partir da descrição dessa experiência, é possível analisar que primeiro ponto que torna o PIBID/UNEB-EF uma experiência significativa na formação é a promoção do contato com a realidade da EF escolar, no que se refere a analisar a realidade do ensino da EF, planejar atividades desse componente curricular, intervir, refletir, questionar e avaliar essas intervenções. Nessa relação, como descrito, foi possível identificar dados da realidade com base em questões orientadoras que guiaram o processo de aproximação sucessiva com a escola parceira, atentando para aspectos próprios da prática pedagógica, mas também para os elementos que estão além disto e que com ele se relacionam.

Nesse encaminhamento, a atividade teórico-prática no PIBID/UNEB-EF possibilita, pois, tanto o conhecimento imediato da realidade quanto a articulação com os conhecimentos teóricos. Essa relação pode, então, se transformar no epicentro para a estruturação de outras pesquisas que serão responsáveis pela elaboração de conhecimentos comprometidos com as necessidades postas pelos sujeitos que vivem e constroem cotidianamente as escolas.

Em se tratando de uma experiência específica na formação de professores de Educação Física, é possível retomar Bracht (2001) no que se refere ao contato com a EF que vem acontecendo cotidianamente nas escolas, ainda, ressaltar o diálogo com os olhares que os estudantes da escola parceira tem para a EF, assim como com as práticas até então desenvolvidas pela professora da escola como ponto de partida para pensar a práxis social a ser desenvolvida tendo a própria escola e esses sujeitos como ponto de chegada. Esse diálogo faz-se não no sentido de reproduzir as práticas anteriormente descritas e que já faziam parte do contexto da escola, mas com a intenção de compreender o contexto macroestrutural e microestrutural que levam a uma determinada prática pedagógica no campo da EF e repensar o trabalho pedagógico dessa área tanto no eixo do par dialético objetivos/avaliação quanto no que se refere aos conteúdos/trato pedagógico com o conhecimento.

Já as intervenções realizadas levam a refletir sobre a possibilidade do futuro professor vivenciar experiências de ensino-aprendizagem da EF na Educação Básica no âmbito do planejamento, execução e avaliação das intervenções pedagógicas. Coloca-se em pauta a possibilidade de concretizar a perspectiva pedagógica Histórico-Crítica, com todas as contradições que envolvem esse fazer numa realidade construída a partir de referências pedagógicas neotecnicistas e neoliberais. Na ação de planejar, o futuro professor tem a possibilidade de refletir sobre as proposições teórico-metodológicas da EF, posicionando-se em relação a elas e ao papel que conferem à própria área no currículo escolar e a esta instituição. Na execução, os bolsistas de iniciação à docência tem tido contato com a sala de aula, com os estudantes da Educação Básica que estão além das prescrições da Educação psicologizada e inseridos em contextos culturais e socioeconômicos diversos.

Ademais, ver-se-ão diante da necessidade de avaliar o que se concretizou nas intervenções, pondo-se a refletir sobre as concepções educacionais que colocam apenas o aprendiz no centro do processo avaliativo e sobre a relevância de avaliar todos os sujeitos do processo educativo formalmente concebendo-a, também, como uma ação cognoscitiva que leva à tomada de decisões.

Referências

AZEVEDO, Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 25, n. 2, jan., 2004.

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação Física escolar**: política, investigação e intervenção, v. 1. Vitória: Proteoria, 2001.

_____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

COSTA, Martha Benevides da. **Educação Física escolar em Alagoinhas**: perspectivas de ação e descobertas de um projeto de extensão. In: ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

FARIA JUNIOR, Alfredo. Didática da Educação Física no Brasil. In: DA COSTA, Lamartine (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História e filosofia da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Org.), **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. O estágio supervisionado no curso de Educação Física da UEFS: realidade e possibilidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Dirce Maria Corrêa; AROEIRA, Kalline Pereira; MELLO, André da Silva. O papel do estágio supervisionado no processo de formação inicial do professor de Educação Física. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Espírito Santo: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar; o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção, v. 1. Vitória: Proteoria, 2001.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação Física e produção do conhecimento**. In: JORNADA PEDAGÓGICA DO CBCE/BA, 7., 2007, Salvador. Palestra proferida em 05 maio 2007.

VASCONCELLOS, Celso. **Para onde vai o professor?**: resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.



Avaliação do processo de ensino e aprendizagem: relato de uma vivência em um curso de educação física

Angelo Maurício de Amorim

Na contemporaneidade, as mudanças significativas oriundas do avanço tecnológico, desde as formas de acesso à informação até o estabelecimento das relações humanas, têm provocado desafios à docência e amplas discussões das quais emerge a necessidade de serem repensados os processos de formação para a docência universitária.

Início este relato, com um depoimento sobre uma experiência vivida, no início da primeira década deste século, quando eu iniciava o processo de formação em Educação Física (EF), o docente de uma disciplina técnico-esportiva, ao avaliar seus alunos, dividiu a turma em dois grupos, disponibilizou a bola da modalidade e apitou o jogo. Ao final, voltou-se para mim e disse: “Você jogou mal hoje, sua nota é oito!”. Aquela afirmação levou-me ao questionamento dos objetivos daquela avaliação e dos procedimentos adotados para quantificá-la.

O tempo passou e, hoje, no início da segunda década deste século, atuando na docência universitária, em meio aos diversos conflitos teóricos e possibilidades avaliativas, encontrei-me na mesma condição de proceder

à avaliação de discentes que ingressam em um curso de formação de professores de Educação Física.

Assim, o texto em tela, é fruto de uma experiência de avaliação, realizada no primeiro semestre de 2011, numa disciplina chamada de técnico-esportiva, por contemplar, em sua ementa, referências a princípios teóricos e metodológicos do ensino de modalidades esportivas, tais como handebol, basquetebol, voleibol, futebol, futsal, natação, judô, atletismo, ginástica artística, ginástica rítmica, dentre outras.

Para orientar os caminhos investigativos, tem-se o seguinte problema: qual a possibilidade didático-pedagógica de aproximar o processo avaliativo das disciplinas técnico-esportivas à futura ação profissional do discente?

Os objetivos deste relato buscam apresentar o percurso histórico das disciplinas técnico-esportivas na formação em Educação Física e descrever uma possibilidade avaliativa destas mesmas disciplinas técnico-esportivas na docência universitária.

As discussões, nas páginas a seguir, abordam dois grandes temas: a formação em Educação Física e a docência universitária, focalizando nas disciplinas técnico-esportivas e a avaliação.

As disciplinas técnico-esportivas na Formação em Educação Física

A organização curricular dos cursos de formação do professor de EF obedece a diversos determinantes históricos. Na década de 1930, surgem os primeiros cursos de formação profissional em Educação Física no

Brasil. Nesta década, a Educação Física era regida por decretos, portarias, resoluções e pareceres, não existindo leis. Em 1967, é decretada pelo MEC, a lei nº 148, de 27/04/67, que, no art. 19º, exige o título de licenciado em Educação Física para a atuação em escolas (BRASIL, 1967).

A constituição de 1937 torna a Educação Física obrigatória nas escolas. Em 1939, por meio do Decreto Lei nº 1212, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, sendo estabelecidas as diretrizes para a formação profissional, que avançam no sentido de organizar e regulamentar a profissão. Segundo Souza Neto (2002), os cursos têm, em comum, um núcleo de disciplinas básicas, com variações, de acordo com a especificidade da modalidade.

Após a II Grande Guerra, o fenômeno esportivo explode no mundo. Nas décadas de 1960 e 1970, surgem diversos teóricos, não necessariamente professores de Educação Física, que propõem uma mudança do discurso, de humanista para cientificista, com base nas ciências do esporte e do movimento humano, sob a influência de autores norte-americanos. Há incentivos à pós-graduação e investimentos na construção de laboratórios de fisiologia do exercício para prover a melhoria do rendimento esportivo. Em 1978, é fundado o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE)⁴⁷ e a produção acadêmica, nesse período, gira em função do esporte.

É a partir da compreensão da importância política e social do fenômeno esportivo, devido ao desempenho mundial das seleções e clubes, que se legitima o campo acadêmico da Educação Física. Nos anos iniciais da década de 1970, justifica-se a sua presença nas Instituições de Ensino

⁴⁷ Atualmente, o CBCE representa a maior entidade científica da Educação Física brasileira, organizada em 12 Grupos Temáticos: Atividade Física e Saúde, Comunicação e Mídia, Corpo e Cultura, Epistemologia, Escola, Formação Profissional e Mundo do Trabalho, Memórias da Educação Física e Esporte, Movimentos Sociais, Políticas Públicas, Recreação e Lazer, Treinamento Esportivo e Inclusão e Diferença.

Superior, pois “seu objeto a ser teorizado é o fenômeno esportivo e a problemática central é a melhora da performance esportiva” (BRACHT, 2003, p. 21).

Os profissionais de diferentes áreas estão presentes no campo esportivo: médicos, psicólogos, sociólogos, professores de Educação Física, entre outros, durante as décadas de 1970 e 1980. As pesquisas cobrem as áreas da fisiologia do exercício, da biomecânica, da sociologia do esporte, inexplorada até então, que se fundamentam em ciências-mãe (fisiologia, psicologia, medicina). As produções específicas da área restringem-se a identificar o método mais eficiente para o ensino de determinadas destrezas esportivas.

Bracht (2003, p. 23) relata que o esporte se impôs à Educação Física, valendo-se de conteúdo, e chega a afirmar que:

O esporte é que legitima a Educação Física porque faz coincidir seu discurso com o daquela no que diz respeito ao seu papel nos planos educativos e da saúde. O discurso pedagógico na Educação Física foi quase que sufocado pelo discurso da performance esportiva, literalmente afogado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas, ou pelo “desejo”, tornado público, por medalhas.

Nesse sentido, os documentos legais para a formação em EF preconizam saberes de ordem técnico-esportiva, tendo em vista atender às demandas desse momento histórico. Antes da Resolução nº 69/69 (BRASIL, 1969), bastava o antigo primeiro grau, atual ensino fundamental, para se ter acesso, como aluno, ao curso de Educação Física. Tal Resolução apresentou-se aquém de uma formação universitária, pois determinava a graduação em Educação Física apenas em nível de licenciatura e em rápidos três anos, com um mínimo de 1.880 horas-aula. Concomitantemente, ainda

era possível ao graduando titular-se como “Técnico Esportivo”, bastando para isso cursar mais duas disciplinas prático-esportivas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Além disso, a maior parte dos cursos de graduação resumia-se ao currículo mínimo, estabelecido pela citada Resolução, que previa uma grande gama de disciplinas. Estas enfocavam os esportes (basquete, atletismo etc.), sendo normalmente ministradas por ex-atletas; outras, com a finalidade de proporcionar fundamentação anátomo-funcional (anatomia, fisiologia etc.), normalmente ministradas por médicos, além das disciplinas obrigatórias para a obtenção do título de licenciado (estrutura e funcionamento do ensino, estágio supervisionado etc.), normalmente ministradas por pedagogos. Disciplinas de caráter humanístico não faziam parte do currículo.

As modificações do currículo, estabelecidas pela Resolução CFE nº69/69, valorizam o conhecimento dos esportes apesar da qualidade ainda ser questionada:

Os saberes relativos ao conhecimento esportivo ganham destaque bem como a parte didática com ênfase mais específica voltada para a formação do professor. Porém, os resultados dessa preparação profissional continuam a serem questionados, ponderando-se que a qualidade de um curso não resulta apenas da argumentação de que os mínimos curriculares foram cumpridos, assim como o mercado estaria exigindo um novo tipo de profissional que não fosse apenas o professor. Assinala-se a necessidade de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico; que a graduação ficou presa num “currículo mínimo”, restrita apenas à formação de licenciados e de que os pressupostos desse currículo não mais se coadunam com as exigências requeridas para o

desempenho desses profissionais, tanto sob o ponto de vista didático-pedagógico quanto no nível da sua habilitação técnica, havendo a exigência de uma nova postura. (SOUZA NETO, 2002, p. 4).

O desdobramento disso é uma formação altamente tecnicista. Exige-se a realização de testes de aptidão para ingressar nos cursos de licenciatura e a reprodução de movimentos é mais importante do que qualquer reflexão crítica.

A construção de um corpo teórico com base num discurso pedagógico, capaz de filtrar e reverter a influência “externa” do sistema esportivo, foi elemento importante da construção da autonomia pedagógica da Educação Física, a partir da década de 1980.

Em geral, fica constatado que, no currículo das faculdades que preparam os professores de Educação Física, ocorre a prevalência de disciplinas técnico-esportivas, sobrecarregadas de atividades práticas, levando os profissionais a uma falta de embasamento teórico. Sobre esse assunto, Daólio (1994, p. 183), chega à seguinte conclusão:

A formação profissional eminentemente esportiva ocorrida nas décadas de 1970 e 1980 homogeneiza o grupo (professores de Educação Física) na medida em que passa a eles uma determinada visão a respeito de Educação Física [...] A prática profissional do grupo é, de uma maneira ou de outra, banalizada pelo esporte. Alguns professores, explicitamente, colocaram que o objetivo é ensinar habilidades esportivas a fim de selecionar os alunos mais aptos para participarem das equipes da escola.

Esse cenário perdurou de forma mais enfática até o período da já citada crise da EF. Na década de 1980, o esporte é o principal alvo das

críticas, por conta de sua prática na escola assumir os códigos, sentidos e valores, da instituição esportiva. Bracht (1992, p. 60) afirma que “a criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista”. O esporte ainda é o principal conteúdo e, muitas vezes, o único das aulas de Educação Física escolar. Considerando suas atividades, por um lado, proporciona, através da participação dos envolvidos, a socialização que contribui para a formação integral dos alunos, que aprendem a conviver socialmente, respeitando as regras do jogo, mas aprendendo também a conviver com a vitória e a derrota. Por outro lado, é reproduzida e reforçada a ideologia capitalista, prevalecendo o respeito incondicional às regras em detrimento de uma educação crítica e reflexiva. Bracht (1992, p. 61) afirma que “a socialização através do esporte escolar pode ser considerada uma forma de controle social”.

A década de 1980 representa um período de redemocratização do País, constituindo-se, então, em um cenário significativo para se refletir sobre mudanças e avanços, especialmente no campo da educação e na área de formação em Educação Física. Ao mesmo tempo, professores dessa área passam a frequentar cursos de pós-graduação (mestrados e doutorados), em programas e linhas no âmbito da Educação. Este movimento dos professores de EF, em direção à pós-graduação, teve, como desmembramento, a construção de objetos de estudo com um viés pedagógico.

Os estudos da década de 80 serviram como marcos referenciais na trajetória da Educação Física. É nessa década que a Educação Física vê um paradigma de mais de cem anos ser desconstruído por produções que questionam desde sua origem, passando por nomenclaturas, formação até os campos de intervenção profissional. Por um lado, pelo próprio reordenamento no campo da educação brasileira, fruto da crise paradigmática da ciência moderna e, por outro, por profissionais

que ingressaram em mestrados das mais diversas áreas. Cria-se um conflito no saber da Educação Física, promovendo uma desordem que é chamada de crise de identidade. Por isso a década de 80 foi tão importante para a Educação Física. Na década de 90, surgiram, então, trabalhos mais propositivos. (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 28)

No campo da EF, o professor com domínio dos conhecimentos técnicos de áreas específicas é quem ministra as disciplinas técnico-esportivas, na formação inicial, valendo-se da necessidade de saber executar com destreza os movimentos, para poder ensiná-los. Segundo Soares (2009), no que se refere às discussões sobre a docência universitária, nesse período, há um movimento mundial em direção a melhores condições de trabalho, que repercute nos primeiros passos do debate sobre a profissionalização do docente no ensino superior.

Em 1987, com a promulgação do Parecer CFE nº. 215/87 e da Resolução CFE nº. 03/87, estabeleceram-se as novas diretrizes para os cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física. Nesta proposta, os saberes anteriormente divididos entre as matérias básicas e as profissionalizantes assumem uma nova configuração. As Instituições de Ensino Superior contam com a autonomia necessária para organizar seus próprios projetos pedagógicos e curriculares, o que lhes permite atender às demandas de sua comunidade.

Assim, apesar de já existir outra concepção de currículo em vigor, muitas Instituições de Ensino Superior apenas ajustaram sua grade curricular às novas exigências, mantendo, porém, uma formação eclética e pouco produtiva, que não configurava a constituição de um profissional preparado para atuar na educação básica ou na área não-escolar. A Resolução CFE nº 03/87 deixa claro que os licenciados são formados para o ambiente escolar

(prioritariamente) e os bacharéis para o ambiente não-escolar, como clubes, academias e empresas, dentre outros. Na “prática”, ocorreram, entretanto, algumas distorções na formulação dos currículos dos cursos de Educação Física, em especial nas faculdades privadas que, principalmente, em função de atender a “princípios legais” e de “mercado de trabalho incerto”, optaram pelo que se vem chamando de “licenciatura ampliada”, buscando agregar conhecimentos do campo escolar e não-escolar numa formação para o ensino pleno da área.

Observam-se, na formação inicial dos professores de Educação Física, na década de 1990, segundo Darido (1995), dois tipos de currículo: o tradicional-esportivo e o científico. No primeiro, há o enfoque nas chamadas disciplinas práticas, o saber-fazer para ensinar, especialmente as habilidades esportivas, com uma clara distinção entre teoria e prática. Na teoria, aprendem-se as regras, o histórico das modalidades e, na prática, aprende-se a executar os movimentos específicos de cada modalidade; no currículo científico, o importante é aprender a ensinar, e, para tal, o conhecimento teórico é fundamental, à medida que fornece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem, pois a ação profissional em Educação Física/Esporte deve estar baseada num corpo de conhecimento teórico, interdisciplinar, que tem por objeto de estudo o ser humano em movimento.

Avaliação como ação pedagógica na docência universitária

Zabalza (2004) relata que, nos últimos vinte e cinco anos, as mudanças ocorridas na universidade representam mais do que toda a

história das Instituições de Ensino Superior (IES) devido à velocidade com que se deram os acontecimentos que as propiciaram. E, dentre as diversas mudanças ocorridas, ressalta as transformações que acarretam diversas questões para a docência no ensino superior, a partir da nova relação estabelecida entre a universidade e a sociedade.

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade. De instituição com uma ‘missão’ que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um ‘serviço’ que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade à qual pertence [...] A universidade transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas que os demais recursos. (ZABALZA, 2004, p. 25).

É altamente positivo o fato da universidade democratizar-se e ser de acesso comum ao maior número de cidadãos. Por outro lado, a constante submissão ao capital leva parte das universidades a se tornarem um espaço de passagem, pois, de um modo geral, tem sido mais importante concluir o curso para ingressar no mercado de trabalho em detrimento da formação de qualidade técnica e social para o mundo do trabalho. Com a massificação do acesso ao ensino superior, consequência das aberturas políticas realizadas no Brasil, na década de 1990, aumentou significativamente o número de Instituições de Ensino Superior.

Com os desdobramentos da LDB nº 9394/96, o controle social da universidade, no que tange à qualidade e aos padrões de ensino, procede de avaliações estandardizadas realizadas pelo Estado. “O controle da qualidade e o estabelecimento de padrões transformaram-se numa obsessão política”, não para a qualidade da formação, mas para o controle dos recursos públicos (ZABALZA, 2004, p. 27).

Michavila (2000 apud ZABALZA, 2004, p. 33) pontua alguns desafios com os quais a universidade tem que se preocupar no século XXI: “adaptar-se às atuais demandas do mercado de trabalho, capacitando os discentes para acesso fácil à oferta de trabalho; atentar ao novo contexto de competitividade social”; melhorar a administração; incorporar novas tecnologias para ampliar sua rede de comunicação interna e de auxílio à docência; e estar articulada à localidade em que está inserida, a partir de parcerias com empresas, tendo em vista a pesquisa e a capacitação dos novos profissionais.

A universidade, para Anastasiou e Pimenta (2008, p. 161-168), é uma instituição educativa, cuja “finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão [, e ...] se caracteriza como ação e prática social, pautando-se pela ideia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica”. No contexto atual, a universidade vem perdendo suas características seculares e se tornando, ora uma entidade administrativa, ora um espaço-tempo de inovação acadêmica e social.

Mergulhando um pouco em sua história, essa passagem para a universidade como entidade administrativa é consequência de três momentos históricos:

[...] a universidade funcional, dos anos 70, valorizada socialmente por possibilitar prestígio e

ascensão social, mediante a graduação universitária [... quando ocorrem] alterações em seus currículos e programas, visando à inserção dos profissionais no mercado de trabalho; nos anos 80, surgiu a universidade dos resultados, [que] agrega dois novos componentes: a expansão da rede privada de ensino e a parceria entre universidade e empresas; e a terceira etapa, nos anos 90, chamada de universidade operacional, deixa de voltar-se para o conhecimento ou o mercado de trabalho e volta-se a si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, [sendo] estruturada por eficácia organizacional. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008, p. 169).

Estas alterações, fruto do contexto social já citado, levam as universidades a questionar o que é feito no seu interior. São poucas as atribuições profissionais que não necessitam de uma formação acadêmica. Neste sentido, algumas questões merecem ser pontuadas:

O que a formação deve oportunizar aos sujeitos para que efetivamente possam denominá-la assim? Quando podemos dizer que alguém se formou como consequência da experiência ou do programa que lhe foi oferecido? Que condições qualquer programa de formação deve reunir para ser, de fato, realmente formativo? (ZABALZA, 2004, p. 38-39).

Assim, importa refletir sobre a imperiosa consonância entre formação inicial e continuada e os desafios contemporâneos da sociedade desigual em que vivemos. A formação profissional não se dá apenas na universidade, sendo necessário o estabelecimento de uma relação entre o que é vivido no cotidiano e nos espaços universitários, a ser ressignificada, ao longo de toda uma trajetória profissional. Os discentes já chegam

com experiências do campo de intervenção, que devem ser consideradas (ZABALZA, 2004).

Como consequência deste cenário – e tendo em vista o exercício da docência – são constituídos outros olhares sobre as atribuições docentes, mudando-se a rotina de planejamento e os sistemas de mediação. Estes passam a focalizar o processo de ensino-aprendizagem, valorizando o aluno como um sujeito participante e ativo, e implicam, também, a articulação do conhecimento pedagógico ao científico, ao posicionamento político e a conhecimentos específicos da área de atuação (MASETTO, 2003).

Soares e Ribeiro (2008, p. 91-92) apresentam dois modelos de prática educativa: um modelo conservador e outro emergente. O modelo conservador caracteriza-se pela “reprodução do conhecimento que tem como função preparar intelectual e moralmente os estudantes”, em um processo ritualístico, visando transferir os saberes acumulados. Já o modelo emergente parte da perspectiva dialógica para a transformação dos saberes. “Baseia-se em uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, capaz de estabelecer o equilíbrio e a interconexão entre os pressupostos teóricos e práticos”.

Nesse sentido, faz-se necessária a superação da cultura universitária enraizada, processo em que os professores têm um papel importante de reformulação da dinâmica instaurada nas universidades. Os saberes para a docência, no caso, universitária, perpassam, em um primeiro momento, pela tomada de consciência, pelo posicionamento político frente ao cenário em que cada professor se insere, contribuindo para a consolidação do modelo emergente de prática educativa.

As preocupações referentes à docência universitária remetem a um período recente, tornando atuais as discussões que se debruçam sobre este tema. Este movimento é consequência daquele originado na década

de 1980, quando da redemocratização do País e da necessidade de serem pensadas outras formas, para além do tecnicismo, de estabelecer a relação do processo de ensino e aprendizagem.

A formação altamente técnica, preocupada em demasia com os procedimentos técnicos para todas as ações profissionais, inserida num processo de formação em **formas prontas**, que irão lidar com seres humanos num ensino formatado pela memorização descontextualizada, é questionada. Assim, ainda que haja avanços nas discussões sobre os aspectos formativos, este tipo de formação que se questiona continua presente. Precisamos refletir sobre este cenário, sobre esta formação.

Pensar em educação, em ser educador, em outro modelo profissional, faz-se necessário. Imerso em uma ação de profundo respeito, colocando-se como coparticipante do grupo, numa relação radicalmente dialógica e amorosa, assim, o educador democrático, que está com os educandos, ao sair, fica..., deixando saudades, não pela dependência, mas por estimular a curiosidade, o desejo de ser, de conhecer, de agir criticamente, de se libertar!

A grande riqueza da experiência de um educador que se põe na postura que a gente está tentando descrever aqui está exatamente em que, no fundo, ele deve viver a relação entre sua posição, curiosa também, mas de quem já percorreu certa caminhada em torno do objeto que ele está propondo agora a ser desvelado pelo educando [...] ele deve viver a relação entre a sua posição de quem já sabe algo e a posição do educando procurando saber aquilo. (FREIRE, 1982, p. 83).

Nesse contexto, interrogo-me: Como estas discussões emergem no campo da formação dos professores que formam professores? A universidade, de um modo geral, não possibilita a reflexão sobre pontos

vitais a nossa existência, por estar preocupada com questões da ordem técnico-burocrática. A formação cultural, intelectual, o amadurecimento pessoal são negados, dada a velocidade que se imprime, ao entrar e sair da universidade e ir para o mercado de trabalho, tendo em vista suprir a falta de professores na rede. Para que ocorra reflexão, o docente universitário, inserido neste contexto, tem que ser, sobretudo, humano. Humanizar-se e agir com um tratamento consciente de suas práticas, entrelaçando os condicionantes mencionados a partir do referencial de Paulo Freire.

Todo projeto educativo tem que ser um projeto de humanização. Isto implica reconhecer a desumanização, ainda que seja uma dolorosa constatação. Juntar os cacos de humanidade de tantos milhões de brasileiros triturados pela injustiça, fome, provocados pela brutalidade do capitalismo. Buscar a viabilização de sua humanização no contexto real, concreto, do Brasil. Este é o desafio pedagógico do projeto popular: Recuperar a humanidade roubada do povo. (ARROYO, 2010, p. 247).

O campo educacional está imerso em proposições que, se parte delas alcançassem o cotidiano escolar, não teríamos tantos problemas por resolver. Paulo Freire nos provoca a refletir sobre as nossas atitudes, nossas palavras e as formas de compreender o processo de ensino e aprendizagem.

As orientações didáticas e o ato pedagógico com o conhecimento são dimensões que materializam o currículo. Torna-se importante constatar-mos como tais dimensões vêm se concretizando no interior da dinâmica curricular dos cursos de formação de professores, especialmente diante das orientações colocadas pela atual política educacional. Assim, constato que questionamentos do tipo – Finalidades de se ensinar? Para quê? A quem?

Como ensinar? – tornam-se questões historicamente localizadas e que sofrem modificações ao longo do tempo.

Na atualidade, entende-se o ensino como um fenômeno complexo, realizado por e com seres humanos que interagem. O fenômeno do ensino é uma “situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre, *não sendo possível* dissecá-lo, pra identificar suas regras, de técnicas e modos únicos de operá-lo” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008, p. 48).

Assim, a tarefa da didática

[...] é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda [...]. O ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo para dele se apropriar e criar novos, diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem. Como parte do evento denominado ensino, ajuda a criar respostas novas, assumindo um caráter ao mesmo tempo explicativo e projetivo. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008, p. 49).

Para Paulo Freire (2007), as conotações de ensinar perpassam pela ideia da construção, em um processo de amadurecimento diário, visando à autonomia e, para isto, uma série de saberes são necessários à prática educativa. O autor cita três grandes dimensões temáticas: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimentos; e ensinar é uma especificidade humana.

Ao pontuar sobre a questão de que não há docência sem discência, o autor afirma ser necessário, desde o início do processo, que:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2007, p. 23).

Esta ideia traz a conotação de que há um sujeito e não um objeto no processo de ensino e aprendizagem e, uma vez sendo sujeito, este possui uma história e uma série de saberes que devem ser desconstruídos e construídos no espaço de formação, dando a ideia de continuidade e inacabamento da experiência docente, que se justifica pela presença do discente.

Freire (2007, p. 47) diz de forma enfática que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O professor universitário ao entrar na sala de aula deve se posicionar de forma aberta aos questionamentos e constantemente estimular a curiosidade dos alunos, sendo crítico e sincero em seu depoimento. Esta postura deve estar inserida nas atitudes, na ténue aproximação entre as bases ontológicas, epistemológicas e políticas, e na vivência do campo concreto de intervenção. Do contrário, o professor torna-se falso, emaranhado “na rede de contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde a eficácia” (FREIRE, 2007, p. 48).

Ao considerar que ensinar é uma especificidade humana, o autor, ressignifica os conceitos de politicidade, dialogicidade, historicidade, para potencializar a ideia da construção democrática da autonomia dos

educandos. Enfatiza algumas exigências pedagógicas que permeiam a exigência de segurança e competência profissional, uma vez que a “incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 2007, p. 92). Temos que estar comprometidos, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo e para isto tomar de forma consciente as decisões, sabendo escutar, estando disponível para o diálogo e querendo bem aos educandos.

De toda forma, vale ressaltar que o pensamento de Paulo Freire foi muito questionado em nossa sociedade, fruto dos desdobramentos da ditadura militar que o exilou. Sua obra passa a ser referenciada de uma forma mais enfática, a partir da década de 1990, e seu pensamento inspira uma série de proposições e desafios à educação. Dentre estes desafios, estão os modelos críticos de prática educativa, que, embora ressoem em palavras, como elementos claros e de fácil acesso, encontram dificuldades em sua materialização. Isto porque fomos formados em um modelo conservador de ensino, que nos incutiu padrões, estereótipos e condutas, os quais, para serem redimensionados, passam por mudanças em dimensões situadas além das ações do professor. No entanto, é indispensável a convicção de que a mudança é possível.

No que concerne ao campo da avaliação, percebe-se que a mesma vem sendo utilizada por diversas pessoas em contextos diferentes na busca de examinar, julgar e/ou estabelecer o valor de algo. Sendo, ainda, inerente ao comportamento humano e frequentemente subjetiva.

É possível, também, destacar dois tipos de avaliação: a informal e a formal. A avaliação informal decorre do dia a dia e pode resultar, muitas vezes, em julgamentos precipitados por não contar com

[...] procedimentos sistemáticos nem evidências coletadas formalmente. *A avaliação formal é*

estruturada e pública, em que as opções se baseiam em conhecimentos sistemáticos para definir critérios explícitos e obter informações acuradas sobre as alternativas. (WORTHEN et al., 2004, p. 38).

Assim, o campo da avaliação abarca diversos procedimentos e conceitos, dos quais ressaltar, de uma forma mais simplificada, a ideia geral de julgar o valor ou mérito de alguma coisa. Além disso, de uma forma mais elaborada, observamos que a avaliação corresponde à “determinação do valor ou mérito de um objeto de avaliação”, bem como, de uma forma mais extensa, a “identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor ou mérito, a qualidade, a eficácia ou a importância do objeto em relação a esses critérios” (WORTHEN et al., 2004, p. 35).

Quanto aos objetivos da avaliação, não há unanimidade entre os autores. Scriven (1967 apud WORTHEN et al., 2004, p. 39) afirma que a “meta da avaliação é dar respostas a perguntas avaliatórias significativas que são apresentadas, ao passo que os papéis da avaliação referem-se às maneiras pelas quais essas respostas são usadas”. Para Scriven, a meta da avaliação relaciona-se a processos de valoração que requerem juízos de valor ou mérito, sendo, assim, conceitualmente distinta de seus papéis.

Ainda sobre os objetivos da avaliação, Talmage (1982 apud WORTHEN et al., 2004, p. 40) apresenta três objetivos para a avaliação, a saber: “1) fazer julgamento de valor de programas; 2) ajudar os responsáveis pela tomada de decisões e definir suas políticas; e 3) assumir uma função política”. Assim, apenas o primeiro item remete realmente aos objetivos da avaliação, enquanto os outros dizem respeito a seus usos mais comuns.

Os usos e objetos da avaliação são apresentados em três exemplificações: na educação (julgar a qualidade dos currículos escolares

em áreas específicas); em setores públicos (melhorar um programa de treinamento); e no comércio e na indústria (identificar a contribuição de programas específicos para os lucros da empresa).

A importância da avaliação está, portanto, atrelada à melhoria do processo avaliado e, ao se pretender um sistema ou sociedade eficiente, faz-se necessário avaliar. No entanto, ainda é preciso melhorar sua prática.

A avaliação serve para identificar pontos fortes e fracos, destacar o que é bom e expor defeitos, mas não pode sozinha, corrigir problemas, pois esse é o papel da administração e de outros responsáveis, que podem usar as conclusões da avaliação como instrumento de ajuda nesse processo. (WORTHEN et al., 2004, p. 57).

No campo educacional, tem-se a compreensão de que a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao obter informações de qualidade sobre a realidade avaliada, o docente irá mediar os encaminhamentos para a melhoria e/ou manutenção das ações e procedimentos adotados. Luckesi (2001) revela três fases no ato de avaliar: constatar a realidade, qualificar a realidade constatada e, em seguida, tomar decisões.

Historicamente, o contexto educacional preocupa-se em quantificar a realidade constatada, o que pode ser sintetizado na realização de exames, e tem ignorado as propostas do autor para o campo da avaliação. Assim, Luckesi (2002, p. 83) apresenta uma reflexão que esclarece a distinção entre avaliar e examinar:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória

nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.

Tomando como base as reflexões já apresentadas, planejei o processo avaliativo para os discentes matriculados na disciplina técnico-esportiva do curso de formação em Educação Física. Nossa proposta tem um caráter progressivo, pelo qual o grau de dificuldade e a capacidade criativa dos discentes, sob minha orientação, são aumentados, em associação à reflexão sobre a ação, a partir da experiência de docência dos conteúdos abordados na disciplina.

No tópico a seguir, farei um detalhamento dessa proposta avaliativa e a análise da experiência, apoiando-me no relato dos discentes.

Construção do processo avaliativo de uma disciplina técnico-esportiva

A experiência a ser revelada foi apresentada para duas turmas do primeiro semestre de uma instituição de ensino superior, localizada no município de Salvador - BA. A título deste relato, considerando que o desenvolvimento de cada turma teve as suas particularidades, tomo como

referência, então, a construção ocorrida no turno noturno, em uma turma com 54 discentes, por conta de sua maior dificuldade.

A cada semana de aula foram ministradas quatro horas/aula da disciplina, cuja carga horária total é de 80 h. No primeiro encontro com os discentes, feitas a apresentação do professor e a ementa da disciplina, foram ouvidas as expectativas dos alunos sobre o processo que se iniciava. Convidei os discentes a contribuírem na sua construção e, após esse diálogo, foram listados os seguintes objetivos da disciplina: apresentar o handebol e o basquetebol como propostas educacionais, analisando sua evolução histórica e função social, bem como evidenciar os processos didático-pedagógicos da iniciação e do treinamento nestes esportes, respeitando-se a especificidade de cada aluno no decorrer dos anos de formação na Educação Básica.

Zabalza (2004, p. 169) pontua que antes do docente ter o compromisso com a disciplina que ministra, deve estar compromissado com seus alunos, “fazendo o que estiver a seu alcance para que os alunos tenham acesso intelectual aos conteúdos e as práticas da disciplina”. Neste sentido, a avaliação não pode ser mais importante do que aquilo que está sendo avaliado.

No segundo encontro, fomos, pela primeira vez, para a quadra vivenciar um desafio, assim enunciado: “você foram convidados a substituir o professor de Educação Física e devem ministrar uma aula com o conteúdo handebol e outra com o conteúdo basquetebol. Como seria esta aula? Descreva uma atividade prática que faria na mesma?”. Nestas proposições, buscava-se identificar o nível de conhecimento dos discentes sobre esportes e proporcionar um ambiente para a integração da turma.

Após o planejamento, os grupos tiveram sua primeira experiência docente do curso, pois cada grupo apresentou sua proposta, enquanto

membros das demais equipes faziam o papel de alunos. Ao final desta vivência, houve a primeira reflexão sobre a atividade proposta. Esta prática perdurou por todo o semestre.

Este momento do processo ensino-aprendizagem representa a avaliação diagnóstica, com a finalidade de “determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem” (SANT’ANNA, 2000, p. 33).

Esta etapa assimila o que Luckesi (2001) sinaliza como constatação da realidade e oferece subsídios para a sistematização das experiências de aprendizagem que serão organizadas a partir dos objetivos almejados, considerando-se os lugares ocupados pelos discentes no início da experiência formativa.

Após esta primeira experiência prática, pude melhor organizar a sequência de trabalho e a forma como seriam abordados temas que pudessem contribuir para a desconstrução de algumas opções metodológicas, voltadas para a ênfase nos processos analíticos de ensino dos esportes, e buscando tematizar o jogo como estratégia salutar desta área de ensino.

Na vivência das aulas, a seguir, apresentei uma proposta de trabalho e um cronograma mensal, aos discentes. Nesse momento, foram apresentadas possibilidades de compreender o processo de ensino dos esportes em questão, considerando-se o avanço na faixa etária e a compreensão acerca dos elementos que compõem o jogo esportivo, tendo como base a atuação do discente na escola, quando egresso.

Para a discussão da metodologia de ensino dos esportes, tomaram-se como referência as seguintes obras: Escola da bola: ABC da Iniciação Esportiva, de Christian Kroger e Klaus Roth (2006), Iniciação Esportiva

Universal (volumes 1 e 2), de Juan Pablo Greco e Rodolfo Benda (1998); Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão, de Riller Reverdito e Alcides Scaglia (2009). Para a discussão sobre jogo, a principal referência está na obra: O jogo: entre o riso e o choro, de João Batista Freire (2002). Para a discussão do esporte e das aulas de Educação Física: Transformação Didático-pedagógica do Esporte, de Elenor Kunz (1994); Esporte na escola e esporte de rendimento, de Marco Stigger e Hugo Lovisolo (2009); Sociologia Crítica do Esporte, de Valter Bracht (2003) e Reinventando o Esporte, de Sávio Assis (2005).

Esse entrecruzamento de opções teóricas deu-se a partir de aulas expositivo-participativas, filmes, debates de textos, indicação de leituras e, em especial, a vivência das possibilidades de ensino na quadra, atravessando cerca de sete semanas. A proposta era possibilitar uma compreensão teórica das atividades, ligadas ao handebol e ao basquetebol, e que foram vividas na quadra.

A maior dificuldade em apresentar estes temas para os alunos recai sobre o desconhecimento daqueles que ingressam na universidade, sendo necessária a retomada, em vários momentos, para esclarecer o que se propunha e de onde partia cada proposição. Uma vez que nem todos os teóricos citados se posicionam da mesma forma, ao abordarem o assunto e, diante da intenção de diversificar as possibilidades de olhar para o fenômeno esportivo, observamos que os discentes revelaram certa dificuldade em discernir a posição de cada um e sistematizar uma proposta de intervenção.

A esta altura, a atitude de parceria e corresponsabilidade (MASETTO, 2003) contribuiu para que houvesse uma maior aproximação entre professor e alunos. Registro que a forma com que se estabelece a relação professor-aluno é fundante para que a mediação pedagógica caminhe na direção de

alcançar os objetivos traçados, e mesmo tendo em vista ultrapassá-los e, quando necessário, redefini-los.

De toda forma, as dificuldades ficaram mais aparentes, quando, após a vivência inicial dos temas supracitados, foi realizada uma atividade avaliativa pontual, com a seguinte proposição: breve texto sobre o handebol e o basquetebol, criação de atividades para ensino do handebol e do basquetebol, com limitação de material para alunos de cinco a doze anos, descrição dos objetivos e apresentação da justificativa da opção metodológica.

Foram apresentados os indicadores da avaliação que estavam atrelados à presença de cada item no texto, por escrito, a ser entregue, considerando-se: dois pontos para a justificativa, um ponto para a apresentação, um ponto para o pequeno texto sobre handebol e basquetebol e três pontos para a descrição da atividade aplicada ao handebol, além de outros três pontos para a descrição da atividade aplicada ao basquetebol, considerando-se a clareza na descrição, identificação de objetivos e criatividade.

No início da avaliação, foram enumerados no quadro os materiais que seriam utilizados na criação de cada atividade, conforme segue: sem material; uma bola e três cones; duas bolas; quatro bambolês; um cone, uma bola de basquetebol e uma bola de handebol; e uma bola de handebol e uma bola de basquetebol ‘furadas’.

Um representante de cada equipe foi convidado a sortear o material para a construção da avaliação. A atividade foi realizada em grupos, com o número máximo de cinco componentes, o desejo da construção coletiva, por parte dos envolvidos, e a entrega, com prazo determinado, tendo em vista a posterior vivência das atividades criadas. Este momento representou

o final das primeiras experiências de ensino das modalidades esportivas e o handebol e o basquetebol foram tematizados juntos, buscando-se o exercício do processo criativo, ao se limitar o material a ser utilizado durante a descrição da atividade.

Quando da aplicação da avaliação, durante todo o período de aula, tivemos problemas quanto ao cumprimento dos prazos, em função do horário de chegada dos discentes à aula. De toda forma, as experiências na quadra foram bastante criativas, considerando-se as possibilidades que o cenário apresentou. Os aspectos negativos desta experiência resultaram na dificuldade em justificar teoricamente a base que sustentou a proposta apresentada, acarretando em equívocos metodológicos nas atividades de três grupos, e dificuldades em perceber os objetivos do jogo nas três dimensões solicitadas: atitudinais, conceituais e procedimentais.

Após a tabulação, quantitativa e qualitativa, da experiência, houve o retorno aos discentes, cujas reações trilharam pelo desespero, tristeza e lamentação, por parte de alguns, sobre os resultados alcançados, oriundos da cultura educacional da Educação Básica de valorizar a nota.

Ciente disto, foi reservado um momento da aula para esclarecimentos e a justificativa de cada número alcançado, chamado a atenção para a escrita e a necessidade de leitura, tendo em vista melhor fundamentar e organizar as atividades, convidando todos a refletirem sobre as próprias ações, uma vez que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2007, p. 39).

Esta etapa do processo corresponde à avaliação formativa que, segundo Sant’anna (2000, p. 34), é realizada para “informar ao professor e

aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades?”. Neste momento, o diálogo com os alunos foi importante e o esclarecimento de que o número baixo obtido poderia ser ressignificado, desde que prestassem maior atenção ao que seria realizado e à apresentação da ideia de sequência avaliativa do trabalho, que buscava ampliar e expandir o que fora realizado, concluindo-se, assim, que a proposição das atividades realizadas neste momento já havia representado avanços em relação à primeira experiência do semestre, em dois aspectos: tanto no que dizia respeito à atividade em si, quanto ao comportamento dos discentes.

Essa qualificação parcial da realidade permitiu que ambas as partes, a partir de suas atribuições, se localizassem no âmbito do processo e, tendo a reflexão sobre a ação como pressuposto-chave, foi possível tomar decisões no sentido de rever atitudes e comportamentos para melhorar aquilo que estava sendo avaliado.

Seguimos, então, para as propostas finais da disciplina, que versaram sobre os aspectos específicos do handebol e do basquetebol, em aproximadamente dez encontros. Houve o detalhamento e as orientações sobre os gestos técnicos, táticos, bases do treinamento desportivo aplicado às modalidades, o conhecimento de regras e as noções de arbitragem. Para culminar esta proposição, foi sugerida a criação de um minicaderno de jogos, um produto que transcende os limites da disciplina, podendo servir de referência, quando da atuação nos estágios e nas práticas profissionais, pois trata da experiência avaliativa, realizada no momento anterior, com mais elementos e, também, com as possibilidades de orientação e acompanhamento da construção de cada minicaderno.

A proposta foi apresentada com o formato descrito a seguir:

Quantos alunos por grupo?

De três (03) a cinco (05) alunos

O que será?

Construção de um minicaderno de atividades para iniciação ao handebol e ao basquete.

Quantas atividades por minicaderno?

Doze, de acordo com a sequência a seguir, sendo duas para cada item

Basquetebol:

- a) manejo de bola, controle do corpo, drible e defesa
- b) passe, recepção e defesa
- c) arremesso e rebote

Handebol

- a) empunhadura, passe, recepção e defesa
- b) progressão com a bola, finta e defesa
- c) arremesso e goleiro

Qual a estrutura do trabalho?

Cada equipe irá ilustrar e organizar o caderno de jogos, de acordo com a criatividade, sendo que é necessária a presença dos seguintes itens:

Contracapa (nos moldes acadêmicos)

1. Sumário

2. Fundamentação teórica

2.1 Reflexão sobre a metodologia de ensino dos esportes

2.2 Aproximações e distanciamentos entre o handebol e o basquetebol, em diversos aspectos, por exemplo, técnicos, táticos, regras, histórico, mídia, lesões, valências físicas, gasto energético, análise biomecânica, entre outros.

3. Descrição das atividades obedecendo à seguinte estrutura (em cada):

- a) Título
- b) Material utilizado
- c) Preparação
- d) Desenvolvimento
- e) Final
- f) Combinados
- g) Variações (se houver)
- h) O que está em jogo no jogo? Quais as intenções/objetivos ao utilizar esta atividade? O que sustenta a atividade nos aspectos atitudinais (sociais e

afetivos), procedimentais (psicomotores e fundamentos que estimula) e conceituais (cognitivos)? O que se pretende estimular nos alunos?

4. Considerações finais

5. Referências

Como será construído o produto final da disciplina?

Cada representante de grupo irá enviar a versão magnética do arquivo para o e-mail do professor (e também para o e-mail da turma) até o dia combinado para a organização do produto final da disciplina: caderno de atividades para o handebol e para o basquete (ARQUIVOS PESSOAIS, 2011).

Após discussão e negociação com os alunos, foram feitas algumas modificações na estrutura do trabalho, do que resultou a proposta de abarcar o dobro do número de atividades previstas, em função do número de componentes, estando cada grupo livre para sistematizar as atividades, da forma que considerasse melhor.

Os discentes tiveram dificuldades em organizar as ideias e cumprir o que estava sendo proposto, mas, no dia combinado, foi feita a vivência das propostas e a discussão do que representou toda a etapa de construção, desde a primeira aula da disciplina até o produto final, bem como o que tiveram de fazer para chegar ao minicaderno.

A culminância da disciplina deu-se mediante a autoavaliação e o retorno, por escrito, das atividades avaliativas. Masetto (2003, p. 154) entende a autoavaliação como a “capacidade das pessoas de aperceberem de seu processo de aprendizagem e serem capazes de oferecer a si mesmas as informações necessárias para desenvolver suas aprendizagens”. Foram apresentados os seguintes indicadores: como entrei e como saio da disciplina? O que foi bom e deve continuar? O que foi ruim e deve ser melhorado? Frequência e participação nas vivências/discussões também

foram quesitos debatidos. Enfim, o que eu levo para minha formação e vida desta experiência?

No mesmo dia, foi solicitado que respondessem, sem identificar, por escrito, à avaliação do professor da disciplina e objeto deste relato, as avaliações e o minicaderno. A seguir, apresento o relato de alguns das respostas de 41 discentes sobre o processo de avaliação.

Os aspectos negativos aparecem nas seguintes falas:

Por ser em equipe, estimula o entrosamento entre todos, porém, em alguns casos, não se é compreendido individualmente pelo professor (Informação escrita, discente 14).

Não ficaram bem claras (Informação escrita, discente 13).

Faltou direcionamento com os alunos do primeiro semestre, que estão ainda sem noção de algumas coisas, por exemplo, as normas da ABNT (Informação escrita, discente 02).

As avaliações em quadra, para algumas equipes, não foi 100%, por conta da quantidade de alunos. Tivemos pouco tempo para apresentações, pouco tempo para falar e ouvir as experiências vividas nas atividades (Informação escrita, discente 06).

Estas falas reforçam a necessidade do professor buscar clareza e diversificar os instrumentos, as formas (orais, escritas, práticas e de observação) e a extensão (pontual e processual), para evitar que alunos que não produziram nada possam avançar e, de uma forma mais coerente, atingir os números que precisam ser registrados na caderneta.

Sobre o processo de avaliação, há aspectos opostos, nas falas dos discentes, a seguir. A proposta, mesmo não tendo uma prova, exigiu conhecimento teórico, como revelado na fala:

São boas, mas o que pega mesmo é fazer as teóricas (Informação escrita, discente 10).

E um aspecto questionado, nesta outra:

Poderiam abordar mais a parte teórica, já que isto é o diferencial do profissional de Educação Física (Informação escrita, discente 36).

O fazer pedagógico insere-se nesse dilema de múltiplas interpretações, a cada gesto, fala e atitude, emanada pelo professor, e absorvida de diversas formas pelos alunos. Por isso, entendo ser necessário documentar os procedimentos, para atenuar as múltiplas interpretações sobre o que se diz em aula. Freire (2007, p. 97) revela que o “espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

O autor continua afirmando que é necessário que eu saiba que

[...] não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho. [...] A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. (FREIRE, 2007, p. 97).

Eis os desafios teóricos que inspiram a minha ação e, por vezes, se encontram tão distantes do cotidiano, que penso em desistir. De toda forma, ao final do processo relatado, de um modo geral, entendo que os objetivos de estimular a criatividade e propor experiências de exercício da docência, nas modalidades em questão, foram atingidos, como revelado nas falas a seguir:

Muito interessante, fazendo com que a pessoa estimule sua criatividade (Informação escrita, discente 04).

As avaliações foram muito boas, a gente aprende e fica por dentro do que nós estamos estudando e, estando por dentro, a gente vai embora e leva para o futuro o que nós aprendemos (Informação escrita, discente 05).

As avaliações fizeram com que eu me aproximasse ao máximo da realidade de um professor na escola” (Informação escrita, discente 37).

As primeiras experiências foram ótimas demais. Até mesmo no estágio pude usar algumas dessas formas de ensino” (Informação escrita, discente 20).

As avaliações práticas serviram de experiência para nós levarmos, quando começarmos a trabalhar na área do nosso curso (Informação escrita, discente 21).

Achei ótimo termos avaliações práticas, onde nós mesmos criamos as aulas (Informação escrita, discente 28).

No que tange à clareza da estrutura de avaliação:

Observei que houve critérios preestipulados e a proposta sempre era discutida (Informação escrita, discente 35).

Em relação ao minicaderno, os depoimentos revelam a tensão e o medo de não conseguirem avançar, embora apareça o reconhecimento da relevância da atividade:

A princípio me senti acuada, com medo. Achava-me incapaz de desenvolver o trabalho com minha equipe. Hoje, vejo que nada é impossível (Informação escrita, discente 01).

Em princípio, foi assustador, mas depois eu vi que era necessário para aprimorar as atividades, ao longo do semestre e, também, para ser professor é necessário saber desenvolver e organizar as atividades (Informação escrita, discente 08).

Uma ótima maneira de expressar os nossos conhecimentos e creio que os benefícios são mútuos, tanto para nós alunos, quanto para o professor (Informação escrita, discente 11).

Uma excelente forma de exercitar e rever todo o conteúdo (Informação escrita, discente 14).

Bom para o conhecimento, porém muito complicado para fazer (Informação escrita, discente 19).

Uma forma mais detalhada para expressar o conhecimento sobre os assuntos (Informação escrita, discente 25).

Elaboração para primeiro semestre um pouco difícil, mas é bom para novas experiências em desenvolver atividades (Informação escrita, discente 29).

É uma ótima forma de preparar o aluno para o futuro (TCC), gostei do desafio, apesar de não saber se estou no caminho certo (Informação escrita, discente 23).

Ótimo e complicado, considerando o medo de errar. Só que o professor soube nos orientar e tudo ficou esclarecido (Informação escrita, discente 38).

Destaco as falas que remetem ao modelo de avaliação proposto:

Gostei da forma diversificada com que foi tratado o trabalho (Informação escrita, discente 32).

Achei uma forma diferente e muito interessante (Informação escrita, discente 30).

Interessante e válido (Informação escrita, discente 03).

Uma ótima maneira de mostrar nossa criatividade (Informação escrita, discente 15).

Em número menor, há os que apontam falhas na proposta do minicaderno:

Foi muito trabalhoso e ruim de ser elaborado, pelo menos para mim (Informação escrita, discente 14).

Complicado e pouco voltado para o que foi vivido em aula prática (Informação escrita, discente 16).

Acho que um trabalho avaliativo desse porte não poderia ser passado para alunos do primeiro semestre (Informação escrita, discente 17).

Cada fala revela amplas possibilidades de entendimentos e de discussões sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Experiências orientadas para a aprendizagem (ZABALZA, 2004) levam o professor a romper com paradigmas tradicionais, orientando-se para a necessidade de transformar o aprender em uma direção que trabalhe a partir do que está produzido cientificamente. O desejo de ressignificar, reinventar, desconstruir, negar, afirmar deve estar presente, mas tendo como referência a realidade e os aspectos almejados pelos alunos, ampliando-se, assim, as

possibilidades e as formas de aprender, para além daquelas que trazemos historicamente.

Para Cunha (2009, p. 182), a inovação pedagógica “pressupõe uma ruptura paradigmática e não apenas inclusão de novidades [...], envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento”. Estes são os desafios de experiências de ensino que trazem alguns elementos de inovação pedagógica, nos quais é possível ter clareza sobre os pontos de partida e de chegada, mas trilhando o caminho dos objetivos, de diversas formas. Assim, o professor precisa estar consciente do inacabado, do incompleto, do equivocado, mas observar, também, que é sempre bom, necessário e possível avançarmos.

O resultado deixou-me satisfeito e, no processo de construção do conhecimento, a vivência em uma turma de 54 calouros foi ímpar na minha ação docente. E, como não poderia deixar de ser, restam alguns itens, ainda pendentes, para a melhoria do processo avaliado, que abarcou o avanço da construção da proposta avaliativa como parte do processo de ensino-aprendizagem, sem torná-la mais importante do que aquilo estava sendo avaliado.

É imprescindível tornar claro sobre o quê, para quê e por quê se está avaliando. Além disso, é importante diversificar os instrumentos, para atender aos diversos perfis de alunos, estimulando os discentes, de formas diferentes, a estabelecerem as relações com o conteúdo abordado.

Concluí a disciplina retomando os objetivos inicialmente traçados e agradecendo ao coletivo a oportunidade de contar com um grupo grande para a construção de novas possibilidades de avaliar na docência universitária, indo além daquelas historicamente realizadas nas disciplinas técnico-esportivas no âmbito da formação inicial em Educação Física.

Considerações finais

No exercício da docência universitária, o processo de atuação profissional possibilita uma maior compreensão dos determinantes e alicerces que sustentam e orientam a ação pedagógica no ensino.

A partir de uma experiência de avaliação, para mim traumática, durante a minha formação inicial, e considerando os retornos positivos do processo de construção contínuo do conhecimento sobre o ensino do handebol e do basquetebol, presentes neste relato, entendo que é possível avançar sobre procedimentos tradicionais de avaliação. Isso se deve ao fato de que equívocos e erros do processo contribuem para um novo fazer pedagógico na universidade, orientando-se por outras formas de conceber a complexa atividade de ensinar e aprender.

Outros temas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem precisam ser explorados, mas fica notório o envolvimento dos discentes no processo, desconstruindo a referência da nota final como o mais importante. As limitações ainda existem, especialmente devido à grande dificuldade de identificar o que é mais importante no processo e, a partir daí, definir os objetivos, as estratégias de ensino, os instrumentos, indicadores e os critérios avaliativos.

O professor se faz sendo e, na certeza da busca por melhores possibilidades avaliativas, esta experiência foi proposta e vivida junto a alunos que ingressaram no curso de formação de professores de Educação Física. Muitas coisas devem permanecer na prática docente, outras devem ser modificadas, e outras, ainda, precisam ser esquecidas. Neste constante movimento de reflexão sobre a ação, reconheço minha limitação no campo da avaliação e busco aproximá-la, de forma profícua, do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 dez. 1968.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. v. 248, p. 27.833-27.841.

_____. Lei nº 9.696, de 1 setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 set. 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962**. Brasília, 1962.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 9, de 6 de outubro de 1969**. Brasília, 1969.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 69, de 2 de dezembro de 1969**. Brasília, 1969.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer CNE/CES nº 215, de 11 de março de 1987.** Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, 1987.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987.** Diário Oficial, n. 172, Brasília, set. 1987.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 07/2004, de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>.

_____. Senado Federal. **Decreto-Lei nº 1.212, de 7 de abril de 1939.** Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Brasília, 1934.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas na universidade. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.) **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana: UEFS Ed., 2009.

DAOLIO, Jocimar. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, n. 15, v. 2, p. 181-186, dez. 1994.

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez. 1995.

ESPÍRITO SANTO, Fernando Reis. **Política de reformulação curricular em Educação Física no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Entrevista à revista nova escola sobre avaliação da aprendizagem**. 2001. Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: 01 jun. 2011.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

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

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Ed., 2009.

_____; RIBEIRO, Marinalva. As representações sociais sobre a prática educativa de professores de cursos de licenciatura. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

SOUZA NETO, Samuel de. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, 8., 2002, Ponta Grossa, PR. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. **Anais...** Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Sobre os Organizadores e Autores

Aline Matheus

Estudante de Psicologia da UNIFACS. Monitora da disciplina Estudos sobre a Contemporaneidade do Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Estagiária da Formação em Coordenação de Grupos Operativos a partir da Psicologia Social de Pichon-Rivière do Núcleo de Psicologia Social da Bahia. E-mail: alinematheusveloso@gmail.com

Ana Cristina Castro do Lago

Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutoranda no Programa Educació i Democràcia do Departamento de Teoria i Història De L'educació da Universidad De Barcelona. E-mail: anna_castrolago@hotmail.com

Angelo Maurício de Amorim

Professor Auxiliar do Departamento de Ciências Humanas do Campus IV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade Católica do Salvador e da Faculdade Regional da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: angeloamorim@live.com

Brian Macedo

Graduado em Psicologia. Aluno do Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do IAC-UFBA. Monitor da disciplina Estudos sobre a Contemporaneidade do Bacharelado

Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Estagiária da Formação em Coordenação de Grupos Operativos, a partir da Psicologia Social de Pichon-Rivière, do Núcleo de Psicologia Social da Bahia. E-mail: macedo_brian@hotmail.com

Dayse Lago de Miranda

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação (DEDC-UNEB). Professora do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias do Campus XVI - Irecê e Gerente de Gestão de Currículo Acadêmico da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Denise Lemos

Professora da Universidade Federal da Bahia. Componente “Estudos sobre a Contemporaneidade” do Bacharelado Interdisciplinar. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: deniselemos50@hotmail.com

Fernanda Oliveira Santos

Graduada em Ciências Biológicas. Foi bolsista de extensão no projeto sobre uso do lúdico no ensino de Genética e bolsa de ensino em Genética e Evolução. E-mail: nandinhacoite@hotmail.com

Fernanda Vidal

Graduada em Psicologia. Mestranda em Ciências Sociais na UFBA. Monitora da disciplina Estudos sobre a Contemporaneidade do Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Estagiária da Formação em Coordenação de Grupos Operativos, a partir da Psicologia Social de Pichon-Rivière, do Núcleo de Psicologia Social da Bahia. Email: fernandablancovidal@gmail.com

Flávia Vieira

Professora catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Doutorado na área de conhecimento de Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras, na Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: flaviav@ie.uminho.pt

Hildalia Oliveira

Professora da disciplina Estudos Étnico-raciais no curso de Pedagogia da Faculdade D. Pedro II e coordenadora do grupo de pesquisa de educação das relações étnico-raciais dos cursos de Letras e Pedagogia nesta instituição. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. E-mail: hildaliafernandes@hotmail.com

Jackeline Pinto Amor Divino

Professora convidada da disciplina Estudos Étnico-raciais no curso de Pedagogia da Faculdade D. Pedro II. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: jackelinedivino@gmail.com

Juliana Côrtes de Freitas

Professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado em Enfermagem do Campus VII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Genética pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: julicortes15@hotmail.com

Juliana Muniz dos Santos

Graduada em Ciências Biológicas. Foi bolsista na disciplina Genética e Evolução. E-mail: julianamds16@hotmail.com

Lucineide Oliveira Machado

Licencianda do 7º semestre em Pedagogia Plena do Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/CAPES. E-mail: lucineidemachado@hotmail.com

Magnaldo Oliveira dos Santos

Professor convidado da disciplina Estudos Étnico-raciais no curso de Pedagogia da Faculdade D. Pedro II. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: magno.ssa.ba@gmail.com

Maria do Socorro da Costa e Almeida

Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da UNEB - Campus I. E-mail: help26@uol.com.br

Martha Benevides da Costa

Professora Auxiliar do Departamento de Educação do Campus II da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: marthabcosta@yahoo.com.br

Mônica Moreira de Oliveira Torres

Professora Assistente do Departamento de Educação do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela UFBA. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. E-mail: mtorres@uneb.br.

Sandra Oliveira Santos

Graduada em Ciências Biológicas. Foi bolsista de extensão no projeto sobre uso do lúdico no ensino de Genética e Evolução. E-mail: sandra_gpn@hotmail.com

Sandra Regina Soares

Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke-Qc-Canadá. Coordenadora do grupo de pesquisa inscrito no CNPQ Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP). E-mail: ssoares@uneb.br

Valquiria C. M. Borba

Professora Adjunta do Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação e Linguagem (GEEL). E-mail: valmborba@hotmail.com





Formato: 150 x 210 mm
Tipologia: Times New Roman
Papel Miolo: Chamouis Bulk, 80 g/m²
Papel Capa: Cartão Supremo, 250 g/m²
Impressão: Junho/2012