

**Didática para Licenciatura:
Subsídios para a Prática de Ensino**





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Didática para Licenciatura: Subsídios para a Prática de Ensino

Volume 1 - Módulos 1 a 3
2ª edição

Ana Lúcia Cardoso dos Santos
Gilda Maria Grumbach



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação



Apoio:



Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Vera Maria de Almeida Corrêa

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Ana Lúcia Cardoso dos Santos

Gilda Maria Grumbach

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Marcia Pinheiro

Anna Maria Osborne

Gláucia Guarany

Nilce P. Rangel Del Rio

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Maria Angélica Alves

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

COPIDESQUE

Cristina Freixinho

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Kátia Ferreira dos Santos

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Alexandre d'Oliveira

Katy Araújo

Yozo Kono

ILUSTRAÇÃO

Fabiana Rocha

Jefferson Caçador

CAPA

Jefferson Caçador

PRODUÇÃO GRÁFICA

Andréa Dias Fiães

Fábio Rapello Alencar

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

S237d

Santos, Ana Lúcia Cardoso dos

Didática para a licenciatura: subsídios para a prática de ensino.
v.1 / Ana Lúcia Cardoso dos Santos. – 2.ed. – Rio de Janeiro :
Fundação CECIERJ, 2009.

178p. : 21 x 29,7 cm.

ISBN: 85-7648-127-8

1. Didática. 2. Educação. 3. Formação docente. 4. Formação
continuada. 5. Cultura. 6. Prática docente. I. Grumbach, Gilda Maria.
II Título.

CDD: 371.3

2009/1

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieir Alves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

Didática para Licenciatura: Subsídios para a Prática de Ensino

Volume 1

SUMÁRIO

Módulo 1

Introdução ao Módulo _____ **7**

Aula 1 – A inter-relação da Educação com a Licenciatura, a Pedagogia e a Didática _____ **9**

Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach

Aula 2 – A Didática e a formação dos educadores em diferentes abordagens pedagógicas _____ **17**

Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach

Aula 3 – Caminhos para uma Didática crítica e plural _____ **39**

Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach

Aula 4 – Atividade de avaliação do Módulo 1 _____ **53**

Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach

Módulo 2

Introdução ao Módulo _____ **57**

Aula 5 – Formação docente: um breve histórico _____ **59**

Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach

Aula 6 – Memória a serviço da construção da identidade docente _____ **77**

Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach

Aula 7 – O conhecimento dos professores: saber docente, saber reflexivo _____ **89**

Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach

Aula 8 – Atividade de avaliação do Módulo 2 _____ **109**

Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach

Módulo 3

Introdução ao Módulo _____ **113**

Aula 9 – Formação continuada: a perspectiva clássica e a perspectiva atual _____ **115**

Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach

Aula 10 – Reaprendendo a aprender: alguns casos bem-sucedidos de educação continuada _____ **125**

Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach

Aula 11 – As relações na dinâmica da sala de aula _____	131
<i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	
Aula 12 – Cultura e diversidade desafiando a formação e a prática docente _____	143
<i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	
Aula 13 – Atividade de avaliação do Módulo 3 _____	155
<i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	
Gabarito _____	159
Referências _____	169



Prezado(a) aluno(a),

Você está iniciando o Módulo 1 de Didática para Licenciatura: Educação, Licenciatura, Pedagogia e Didática: fundamentação, relações e desafios.

A Didática é uma área que trata do “saber-fazer pedagógico”, do seu dia-a-dia, o que facilita sua identificação com esta disciplina.

Compreender o seu sentido, bem como a sua história, facilitará o entendimento dos conteúdos que formam o corpo de conhecimentos dessa disciplina. Conceituar Didática e relacioná-la com a Educação; entender a Didática hoje, analisá-la através dos tempos, é essencial para que você possa prosseguir seus estudos.

Neste primeiro módulo do nosso curso de Didática, trataremos das seguintes aulas:

Aula 1: A inter-relação da Educação com a Licenciatura, a Pedagogia e a Didática

Aula 2: A Didática e a formação dos educadores em diferentes abordagens pedagógicas.

Aula 3: Caminhos para uma Didática crítica e plural.

Aula 4: Atividade de avaliação do Módulo 1 – Aulas 1, 2 e 3.

Desejamos um bom estudo!

As autoras

Módulo 1

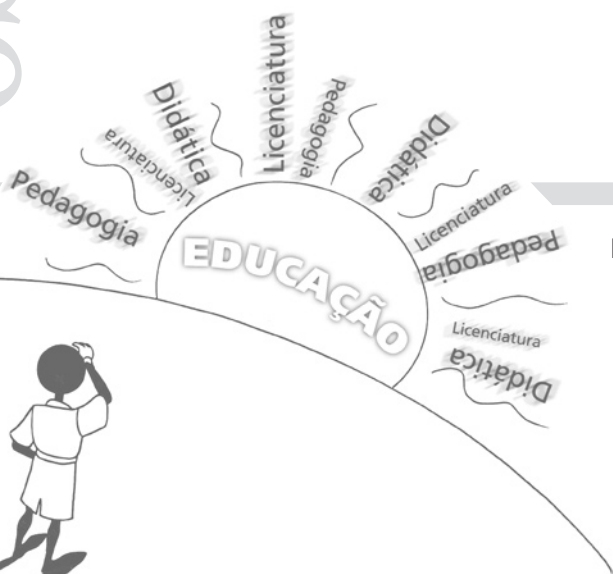
A inter-relação da Educação com a Licenciatura, a Pedagogia e a Didática

AULA 1

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Conceituar Educação a partir de diferentes enfoques.
- Estabelecer relações entre Educação, Licenciatura e Pedagogia com a Didática.



Pré-requisito

Leitura do guia da disciplina de Didática para Licenciatura do curso.

A INTER-RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, LICENCIATURA E PEDAGOGIA COM A DIDÁTICA



Se agora falamos em educar as pessoas como o mundo precisa, devemos compreender que esse processo, necessariamente, não será uma educação para o conformismo, mas voltada à liberdade e autonomia, pois somente baseado em indivíduos verdadeiros poderá existir um verdadeiro 'mundo'.

Cáudio Naranjo

Educação: Definições e Funções

Aprender, conhecer, produzir conhecimento é algo pertinente à natureza humana.

A aprendizagem ocorre a partir de vivências diversas, ocasionais ou sistemáticas. Tais vivências, sejam elas ocasionais ou sistemáticas, fazem parte do processo educacional, que apesar de ser eminentemente social é, ao mesmo tempo, individual.

Brandão coloca-se, de uma maneira muito clara, a respeito da

EDUCAÇÃO:

EDUCAÇÃO

É um processo ao mesmo tempo social e individual.

Ninguém escapa da Educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com Educação. Com uma ou com várias: Educação, Educações (1981, p. 11).

A Educação, do ponto de vista social, é a interferência que a sociedade, com o objetivo de se manter e reproduzir, exerce no desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos por meio de um conjunto de estruturas, influências, processos, ações.

Por exemplo, estamos hoje muito preocupados com a Educação digital porque vivemos numa sociedade informatizada. Independentemente das divergentes opiniões a respeito, se os membros dessa sociedade não se adaptarem a ela, correrão o risco de ficar à margem da história.

Da mesma forma, por ocasião da Revolução Francesa, houve um cuidado com a “Educação para Todos”, pois foi um momento de mudança na ordem social. Passava-se do Feudalismo para o Capitalismo. Foi preciso que a grande massa, na sua maioria constituída de servos, alcançasse a cidadania para garantir a consolidação do Capitalismo.

Mas, ao mesmo tempo que a Educação tem a função de manter e reproduzir a sociedade, ela colabora com a sua transformação, pois vai permitindo que os indivíduos se desenvolvam e ampliem a capacidade de pensar e, individualmente ou em grupo, reflitam melhor sobre a realidade que os cerca e realizem modificações nessa mesma realidade.

Do ponto de vista individual, a Educação é o desenvolvimento da pessoa no que diz respeito às suas características de ser humano, ao seu potencial e à sua participação na sociedade. Isto só é possível no seio de uma sociedade humana.

A Educação só existe porque existe sociedade. Há uma história que ilustra muito bem isso: na década de 1920, duas meninas foram encontradas no meio de lobos. Não se sabe por que estas crianças viviam com estes animais. Não falavam, grunhiam. Andavam de quatro, tinham desenvolvido muito os dentes caninos, pois comiam carne crua. Portanto, a Educação, como processo individual, não ocorreu.

A Educação não acontece só na escola, de forma sistemática, com a vivência de situações planejadas, acompanhadas, avaliadas, mas também de forma assistemática, em vários lugares e situações, como em um clube recreativo, na família, através da leitura de jornais, revistas, em um bate papo com amigos, no cinema, no teatro, em um desfile de modas etc. A troca com o outro sempre implica na descoberta de novos pontos de vista, outras experiências, maneiras de pensar diferentes, que vão enriquecendo os indivíduos e efetivando o processo educativo na sociedade.



A Educação pode se processar tanto de forma sistemática quanto assistemática.

Educação, Pedagogia, Licenciatura e a Didática

Vimos que a Educação visa ao homem e isto pode ocorrer de maneira **assistemática** e **sistemática**.

Numa visão histórica da educação sistemática, esta sempre buscou formar um determinado tipo de homem tendo em vista as necessidades da sociedade em suas diferentes épocas, segundo aqueles que dirigem e governam. Portanto, o homem é “um ser situado” (SAVIANI, 1989). Este homem existe num meio que influencia o desenvolvimento de suas possibilidades existenciais e materiais permitindo, com isto, que ele obtenha os meios para a sua sobrevivência. Por isto ele é levado a “valorizar os elementos do meio ambiente: a água, a terra, a fauna, a flora etc. (no domínio da natureza) e as instituições, as ciências, as técnicas etc. (no domínio da cultura)” (SAVIANI, 1989, p. 40). Nesse sentido, o homem pode aceitar, rejeitar ou transformar uma situação e isso acontece pela via da cultura que, por um lado, é “a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação” (SAVIANI, 1989, p. 40). Não podemos, contudo, falar de cultura sem falar de conhecimento e educação e, neste sentido, do homem valorativo (aquele que avalia) e educado.



O homem , mesmo não sabendo, é um ser axiológico, isto é, um ser que valoriza tudo o que o cerca... Valorizar significa uma relação de não-indiferença. e de não-passividade diante de tudo que o cerca.

A educação deve visar à promoção do homem educado que saiba agir em sociedade; para isto, ela necessita de objetivos definidos e de ações cuidadosamente planejadas com bases filosófica e científica e, ainda, de conhecimento técnico e especializado. As ciências, como corpo de conhecimentos, tais como a matemática, a física, a geografia, a biologia, as artes, as línguas, entre outras ao se unirem à educação sistematizada que acontece em escolas e universidades, recortam a situação em que se insere o homem, de forma a colaborar na sistematização específica de temáticas necessárias à formação do homem, em quaisquer dos níveis educacionais e profissionais. Desse modo, proporciona a estes, gradativamente, um maior aprofundamento e fundamentação dessa formação , tendo em vista sua prática social futura.

A Licenciatura é uma habilitação do curso superior destinado a formar professores em áreas específicas para atender a estas necessidades.

Esta habilitação surge como necessidade da educação sistematizada em disciplinarizar o conhecimento científico, com vistas a graduar o futuro professor para atuar em diferentes níveis de ensino, de forma especializada e tendo em vista o domínio de sua ciência, ajudando a formar o homem valorativo e cidadão, capaz de melhor compreender os elementos da realidade e poder intervir sobre eles.

Educar na forma sistemática também implica ‘dominar conhecimentos sobre o ensino’, isto é dominar a atividade educacional e pedagógica que constituem objetos de tratamento da Pedagogia, bem como as especificidades conceituais das diferentes áreas das ciências.

A Didática, como uma disciplina específica da Pedagogia, pesquisa o ensino e os processos próprios para a construção do conhecimento. Há, dentro da própria área, divergências em relação ao seu objeto de estudo, porém como Libâneo (1994), entendemos o processo de ensino como seu principal objeto de investigação. Entretanto, a Didática não pode considerar o ensino sem levar em conta a aprendizagem, segundo Haidt (1998), conclui:



“O ensinar e o aprender são duas faces da mesma moeda” (p. 12-13).

Vale ressaltar a distinção que Libâneo faz entre o pedagógico e o didático:

O didático refere-se especificamente à teoria e prática do ensino e aprendizagem, considerando-se o ensino como um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico (1994, p. 26-27).

Freire afirma que “aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado” (1997, p. 26).

O ato de ensinar, como toda ação humana, não é isento de valores, por isso a Didática vai buscar subsídios na Filosofia e também em outras disciplinas pedagógicas, como a Sociologia da Educação, a História da Educação, a Psicologia da Educação, entre outras. Tais disciplinas tratam de temáticas, como o contexto sociopolítico-econômico, o grupo escolar, o grupo turma, o aluno com suas características biopsicológicas, interesses, necessidades que subsidiam a tarefa docente. Por isso, se diz que a Didática não é uma disciplina autônoma, independente. Está presa aos demais ramos da Pedagogia que lhe servem de base.



Todas as disciplinas pedagógicas convergem para a didática.

Como vimos, a Didática, bem como as disciplinas específicas que compõem a Licenciatura são disciplinas importantíssimas, pois ajudam a formar o homem educado. Todas as demais disciplinas da Pedagogia convergem para a Didática, pois estudando diferentes aspectos do fenômeno educativo, o fazem para ajudar a perceber o processo de ensino.

RESUMO

A educação é um processo, ao mesmo tempo, social e individual.

Do ponto de vista social, a educação pode ser vista como a interferência que a sociedade exerce no desenvolvimento dos indivíduos, com o objetivo de se manter e de se reproduzir. Essa interferência é feita por meio de um conjunto de estruturas, influências, processos, ações.

Embora a educação tenha como função precípua manter e reproduzir a sociedade, ela colabora com a sua transformação, pois contribui com o desenvolvimento da capacidade de pensar dos indivíduos e estes, individualmente e em grupos, passam a ter possibilidades de refletir sobre a realidade que os cerca e de transformar essa realidade.

Do ponto de vista individual, a educação é o desenvolvimento da pessoa no que diz respeito às suas características de ser humano, ao seu potencial e à sua participação na sociedade. Portanto, preocupa-se com o homem e com sua capacidade valorativa.

A educação acontece no seio de uma sociedade em diferentes espaços e tempos, de maneira formal e não formal, sistemática (instituições escolares) e assistematicamente (igrejas, família, sindicatos, meios de comunicações etc.).

A educação sistematizada visa à promoção do homem educado que saiba agir em sociedade e, para isto ela necessita de objetivos definidos e de ações cuidadosamente planejadas com bases filosófica e científica e, ainda, com conhecimento técnico. As ciências, tais como a matemática, a física, a geografia, a história, a biologia, a geografia, as artes, as línguas, unem-se a outra ciência, a Pedagogia, de forma a ajudar na sistematização específica de temáticas necessárias à formação humana, em quaisquer dos níveis educacionais, proporcionando, gradativamente, um maior aprofundamento e fundamentação dessa formação e tendo em vista a sua prática social futura. A Licenciatura, como habilitação do ensino superior, surge da necessidade da disciplinarização do conhecimento da educação sistematizada, com vistas a graduar o futuro professor para atuar em diferentes níveis de ensino, de forma especializada através do domínio de sua ciência, ajudando a formar o homem valorativo e cidadão, capaz de melhor compreender os elementos da realidade e poder intervir sobre eles.

A Didática é um ramo da Pedagogia que tem como objeto de estudo o processo de ensino e de aprendizagem.

Outras disciplinas pedagógicas servem de base à Didática como a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, a Filosofia da Educação entre outras.



ATIVIDADES

ATIVIDADE 1

A seguir, estão listadas algumas definições de Educação. Leia-as, reveja o texto e procure outras definições em livros, dicionários, entrevista com professores e chegue à sua própria definição.

1ª definição:

Educação é a ação que as gerações adultas exercem sobre as mais jovens, orientando sua conduta, por meio da transmissão do conjunto de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceitos pelo grupo social (HAIDT, 1998).

2ª definição:

Como processo individual, a Educação consiste na progressiva assimilação, por parte de cada indivíduo, dos valores, conhecimentos, crenças, ideais e técnicas existentes no patrimônio cultural, úteis e selecionados da cultura e da vida humana civilizada (MATTOS, 1977).

3ª definição:

Como possibilidade do homem discutir corajosamente a sua problemática (...) que o levasse a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço (FREIRE, 1967).

4ª definição:

O termo Educação pode ser entendido no seu sentido amplo, significando qualquer processo de aprimoramento do ser, seja no aspecto físico ou no aspecto psicológico (WERNECK, 1999).

5ª definição:

A Educação designa o conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada (COLL, 1996).

ATIVIDADE 2

Organize um resumo, estabelecendo a relação entre a Licenciatura e a Pedagogia, justificando a proximidade entre estas duas habilitações com a Didática.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você atingiu os objetivos propostos? Caso reste alguma dúvida, consulte o tutor no pólo para uma orientação.

A Didática e a formação dos educadores em diferentes abordagens pedagógicas

AULA 2

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer as características da Didática em suas diferentes abordagens.
- Analisar as diferentes tendências pedagógicas visando à fundamentação da própria prática.



Pré-requisito

Aula 1.

A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES EM DIFERENTES ABORDAGENS PEDAGÓGICAS



...atrás de todo gesto que tem por objetivo levar à aprendizagem há inexoravelmente uma opção teórica, mesmo se ela não é explícita.

Esther Grossi e J. Bordin

Professor ou Educador?

Para analisarmos a Didática no curso de Formação de Educadores, faz-se necessário explicitar quem é o educador e como este concebe o fenômeno educativo, tendo em vista as diretrizes que orientam sua atuação pedagógica.

Entendendo Educação no seu sentido mais amplo, podemos dizer que educadores são todos os membros de uma sociedade. No entanto, a **educação sistemática**, planejada com objetivos definidos e realizada através do ensino, que é um tipo de prática educativa, exige um profissional da Educação com formação adequada. Mas, **qual é a formação adequada?** A resposta está no entendimento que temos do que é ser educador.

É interessante citar Rubem Alves que compara, de forma metafórica, o Educador com o Professor:

Eu diria que os educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma história a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma entidade *sui generis*, portador de um nome, também de uma história sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a Educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o educador pouco importa, pois o que interessa é um crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo, professores são entidade descartáveis, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis. De educadores para professores realizamos o salto de pessoas para funções (RUBEM ALVES, 1983, p. 17-18).

O educador olha os seus alunos como pessoas com necessidades, dificuldades, fraquezas e pontos fortes, procurando, com esta postura, contribuir para o seu crescimento nos diferentes aspectos.

A importância da consciência política do educador é outro ponto a ser ressaltado. Como diz Paulo Freire, a Educação é um ato político: um ato que sempre é praticado a favor de alguém, de um grupo, de algumas idéias e, conseqüentemente, contra outro alguém, contra outro grupo e contra outras idéias.



O educador é alguém que deixa sua marca na educação de seus alunos.

Dessa forma, entendemos que os diferentes posicionamentos pessoais e profissionais do educador envolvem diversos modos de compreender e organizar o processo ensino-aprendizagem, e, por isso, a sua ação educativa retrata sempre uma opção política. Segundo Mizukami, subjacente a esta ação estaria presente, implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não, “um referencial teórico que compreendesse os conceitos de homem, mundo e sociedade, cultura, conhecimento etc...” (1986, p. 4).

Cada tendência pedagógica está embasada em teorias do conhecimento advindas de pesquisas nas áreas de Biologia, Psicologia ou Sociologia e resulta de uma relação sujeito-ambiente, isto é, deriva de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio.

No entanto, o educador pode adotar um ou outro aspecto das diferentes tendências, desde que seja coerente com a sua filosofia de educação. Ou seja, mesmo sendo um progressista, o professor pode adotar uma metodologia própria da tendência escolanovista, considerando sempre as premissas básicas da abordagem que privilegia em sua **PRÁXIS**.

É importante ressaltar que até hoje não encontramos uma única teoria que dê conta de todas as expressões e complexidades do comportamento dos indivíduos em situações de ensino-aprendizagem. Daí nossa preocupação em ressaltar o caráter parcial deste estudo sobre as correntes pedagógicas que serão apresentadas, podendo outras abordagens teóricas virem a ser sugeridas por outros autores.

PRÁXIS

Do grego *práxis*:
ação, fato de agir,
execução, realização.

Veja agora o papel que a Didática vem desempenhando nas principais Teorias ou Tendências Pedagógicas que estão influenciando a formação do educador brasileiro.

A DIDÁTICA NAS TENDÊNCIAS NÃO-CRÍTICAS

JOÃO AMOS COMÊNIO (1592-1670)

Humanista tcheco. Foi um teórico da Educação que também teve longa prática como professor. De formação cristã, acreditava que o homem tinha como objetivo maior a felicidade eterna. Escreveu o primeiro livro didático ilustrado para crianças e a *Didática Magna*, publicada em 1632, obra que influenciou bastante o trabalho docente.



Se voltarmos muito longe no tempo, vamos encontrar a *Didática Magna* de **COMÊNIO**, considerado o pai da Didática, que, no século XVII, procurou um método que pudesse ensinar tudo a todos. Esta é a Didática Tradicional, “cuja grande contribuição é ter chamado a atenção para a organização lógica do processo ensino-aprendizagem, nos seus aspectos mais gerais” (CANDAU, 1998, p. 29).

A supervalorização do método, que foi peculiar na Teoria do Método Único, abstrato e formal, estava embasada em uma psicologia tipicamente racionalista. “...Comênio, **PESTALOZZI** e **HERBART** formularam um método que acreditavam ser dotado de valor universal, ser capaz de imprimir ordem e unidade em todos os graus do saber” (TITONE, 1966, p. 467).

Herbart estruturou um método de ensino tendo por base a ordem psicológica de aquisição do conhecimento. Este método foi organizado de acordo com as seguintes etapas: *preparação, apresentação, associação, sistematização e aplicação*.

Tal sequência, apresentada por Herbart, é, até hoje, seguida por muitos mestres. Alguns destes fazem parte do grupo que comunga da **tendência tradicional de educação**, entendendo que a Didática deve estar voltada para a divulgação dos conteúdos de ensino, com fim em si mesmo.

HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827)

Via a Educação como fator de transformação social. Foi quem primeiro mostrou, de forma clara, que a Educação deveria respeitar as características da criança.



JOHN FREDERICK HERBART (1766-1841)

Pedagogo alemão que exerceu enorme influência na Didática e na Prática de Ensino. A Pedagogia Tradicional é inspirada em Herbart. Elaborou os quatro passos didáticos para o ensino, seguidos pela Pedagogia Tradicional: preparação e apresentação da matéria nova; estabelecimento de relações entre a matéria antiga e a nova; generalização e aplicação.



É a valorização do conteúdo pelo conteúdo. Nesta tendência, o centro do processo ensino-aprendizagem é o professor, que assume uma postura autoritária e privilegia a exposição oral sobre qualquer outro procedimento de ensino. Outros professores adaptam esta proposta de ensino em suas aulas, tendo em vista as possibilidades que esta oferece para organização e planejamento das mesmas.

No Brasil, desde os jesuítas, cuja influência religiosa se deu até o final do Império e o início da Primeira República, prevaleceu a tendência pedagógica **tradicional**.



No final do império, cerca de 75% dos estudantes estavam matriculados em escolas privadas, inclusive escolas normais, boa parte delas provavelmente pertencentes a instituições católicas (LIBÂNEO, 1997, p. 90).

A Didática, nessa tendência, está embasada na transmissão cultural, concebendo o aluno como um ser passivo, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos de ensino e percebendo o professor como figura principal do processo ensino-aprendizagem. Na avaliação do aprendizado utilizam-se provas e arguições, apenas para classificar o aluno.

Já nos anos 20, a tendência **tradicional** começa a sofrer críticas com o despontar da tendência **Liberal Renovada Progressivista (Escola Nova)** que lhe faz oposição, apesar de a tendência **tradicional** ainda prevalecer na prática da maioria dos professores brasileiros.



A Didática da Escola Nova contrapõe-se à Didática Tradicional.

No final do século XIX e início do século XX, a Psicologia desponta como ciência independente, dando grandes contribuições à Educação. Traz como grande novidade a seguinte afirmação: **é o indivíduo que aprende, a aprendizagem se dá na pessoa**. Portanto, o processo ensino-aprendizagem tem de estar centrado no aluno, e não no professor.

AValiação QUALITATIVA

Aquela em que, para possibilitar um julgamento de valor, apóia-se em uma quantidade rica e detalhada de informações sobre o objeto a ser avaliado.

Não parte de parâmetros pre-estabelecidos; busca identificar temas que emergem das discussões (...) enfatiza a descrição detalhada e o conhecimento aprofundado do objeto em avaliação.



A didática da Escola Nova percebe o aluno como ser ativo, centro do processo de ensino. O professor é apenas um "facilitador da aprendizagem".



Ora, se o processo ensino-aprendizagem deve estar centrado no aluno, este aluno tem de ser ativo, participar diretamente do seu processo de aprendizagem. Sendo assim, em vez da “exposição oral”, deve-se dar preferência aos “métodos ativos”, os conteúdos devem ser os meios para o desenvolvimento de habilidades e os sentimentos também devem ser trabalhados, fato justificado pela grande influência da Psicologia. A avaliação passa a ter conotação **QUALITATIVA** e começa a ser considerada pelo professor, que passa a valorizar, não mais a quantidade de conhecimento. A auto-avaliação surge na prática escolar como consequência da visão do aluno como pessoa e da valorização dos aspectos qualitativos que ele demonstra na apreensão dos conhecimentos.

Para Mizukami (1986), a abordagem Liberal Progressivista ou Escolanovista (Escola Nova) poderia ser denominada didaticista, em virtude da grande importância atribuída aos aspectos didáticos.

Educadores como **ANÍSIO TEIXEIRA**, **LOURENÇO FILHO** e **FERNANDO DE AZEVEDO**, retornando dos Estados Unidos, onde a Escola Nova estava bastante difundida, passam a preconizar esta tendência, criticando de maneira contundente a tendência tradicional. E “é esse, efetivamente, o tom que vão assumindo os estudos pedagógicos, bem como a estruturação dos Cursos de Formação de professores nesse período” (LIBÂNEO, 1997, p. 100).



ANÍSIO TEIXEIRA



LOURENÇO FILHO



FERNANDO DE AZEVEDO

Estrutura-se, então, uma nova tendência educacional – a Liberal Progressivista ou Escola Nova –, já conhecida nos Estados Unidos e que chega ao nosso país na década de 1920, sendo formalizada, exatamente em 1932, com o manifesto dos pioneiros da Escola Nova.

Mesmo sendo 1932 o ano em que ocorreu o grande alarde em torno da Escola Nova, em nosso país, foi somente em 1960 que ela atingiu o auge, refluindo logo depois. É importante frisar que esta tendência trouxe informações indiscutíveis para a prática de ensinar, como as modificações nos papéis do professor e do aluno, em consequência da compreensão de que a aprendizagem se dá na pessoa; é o indivíduo que aprende, dentre outras. Entretanto, aluno ativo implica escola equipada com laboratórios e salas-ambiente, recursos didáticos que geram custos. Sendo a nossa escola pública carente de recursos, a implantação dessa proposta educativa tornou-se difícil. A maioria dos professores não estava bem preparada e se sentia insegura, ainda que a nova tendência marcassem o tom dos cursos de formação.

Sobre este momento, o professor Saviani costuma dizer que os docentes não só se sentiam despreparados para assumir uma nova prática, condizente com a Escola Nova, mas também não queriam ser “tradicionais”. Isto fez com que eles deixassem de fazer, na prática pedagógica, o que sabiam e fizessem mal feito o novo.

Podemos dizer que a Didática da Escola Nova centra-se na preocupação de como facilitar o processo ensino-aprendizagem de forma a possibilitar ao aluno uma participação ativa neste processo, respeitando suas características, seus interesses, seus sentimentos, para que a escola seja um local prazeroso e que retrate a vida da maneira mais fidedigna possível.

A grande influência da Psicologia na Educação fez com que os educadores apresentassem uma proposta educacional não-diretiva, de liberdade para aprender, estimulados pelos trabalhos de **CARL ROGERS**, psicólogo norte-americano que desenvolvia um trabalho terapêutico na linha não diretiva, centrado na pessoa.

Nesta proposta, o trabalho pedagógico acaba por confundir-se com o psicológico e torna-se secundário; o importante é ajudar o aluno a se conhecer, a se relacionar, a se auto-realizar. Assim, o professor passaria a ser um especialista em relações humanas, mais preocupado com as questões psicológicas do que com as pedagógicas ou sociais, ou seja mais um psicólogo do que um educador. Por isso, se essa tendência em um primeiro momento, seduziu os educadores, em um segundo, passou a cargo dos orientadores educacionais e psicólogos escolares.



As teorias da aprendizagem que fundamentam a pedagogia **TECNICISTA** dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou (LIBÂNEO, 1987, p. 30).



O supervisor neste modelo é responsável pelo controle do currículo.



O termo social empregado nos textos engloba os aspectos políticos, econômicos e culturais.

Na segunda metade do século XX, com o crescimento da sociedade industrial, fortemente calcada na tecnologia, desponta uma outra tendência: a **TECNICISTA**.

Na tendência **tradicional**, o processo ensino-aprendizagem estava centrado no professor, ao passo que na Escola Nova centrava-se no aluno. Agora, na tendência **tecnicista**, os meios passam a ser o foco, como forma de garantir os resultados do processo ensino-aprendizagem, e os métodos de ensino tornam-se sofisticados.

Outra vez a Psicologia faz-se muito presente na Educação, mostrando, agora, que todos são capazes de aprender qualquer coisa desde que estimulados; pressupostos estes que se adequam perfeitamente a uma sociedade industrializada que precisa aumentar, cada vez mais, a sua produção e, nesse sentido, tornar os indivíduos mais produtivos.

No início de 1960, o Brasil chega ao final de um modelo econômico intitulado “Substituição de Importações” com a implantação de indústrias de grande porte, como as automobilísticas. Isso significou a nossa entrada no mundo capitalista, que, naquela ocasião, era movido pela produção industrial.

O bom desempenho alcançado pelas indústrias devia-se, em grande parte, ao avanço tecnológico. Isto levou todos os setores sociais a se tornarem “tecnologizados”, inclusive a Educação, ficando explícita a influência do trabalho fabril no processo educacional, com a adoção pela escola da separação entre o pensar e o fazer. Foi o momento em que surgiram novas profissões na área educacional: o Administrador Escolar, o Orientador Educacional e o Supervisor Escolar, este último pensando bem à moda da indústria. Estes profissionais formavam a equipe que planejava o processo didático a ser colocado em prática pelos professores. Evidentemente, este modelo não funcionou, gerando, nos professores, verdadeiro horror em relação aos planejamentos de ensino.

O professor sempre planejou as aulas à sua maneira, relacionando os conteúdos que “daria”, e se organizando em função disto. No modelo tecnicista, esta forma de planejar já não servia, pois havia uma equipe responsável por isto, alijando o professor de seu próprio fazer. Este passou a achar que o planejamento não servia para nada.

O planejamento didático, com base neste modelo “fabril”, estabelecia os objetivos de forma bem operacionalizada. A idéia era que, ao se organizar o trabalho aos poucos, isto é, dando pequenos passos de cada vez, a possibilidade de sucesso era bem maior. A metodologia sofreu grande sofisticação, pois ela passou a ser o

foco principal do processo ensino-aprendizagem. Nas escolas surgiram os métodos individualizados, como a instrução programada e o módulo instrucional, entre outros, tendo como principais características o respeito ao ritmo próprio do aluno e às diferenças individuais. Nesta tendência, a avaliação voltou-se para todo o processo de ensino, utilizando procedimentos extremamente técnicos. Os conteúdos valorizados eram os de caráter científico, exigidos para a capacitação profissional em uma sociedade industrial e tecnológica.

A legislação brasileira, nesse momento, admitia a possibilidade de qualificar o professor em nível superior e o conteúdo dos cursos de Formação de Professores não seria mais que a versão do tecnicismo educacional, segundo Libâneo (1997).

A Didática, na tendência **tecnicista**, enfatizou o caráter prático-técnico do ensino, desconsiderando, como as tendências anteriores, os condicionantes sociais.

No dizer do professor Saviani (1983), a vida dos professores ficou mais complicada quando a tendência **tecnicista** foi implantada oficialmente com a promulgação da Lei nº 5.692/71 para o ensino de 1º e 2º Grau (denominação da época). O tecnicismo exigia a aplicação de uma metodologia extremamente sofisticada e distante da realidade da maioria dos professores das escolas brasileiras. Além do que, a ênfase na técnica, no processo de ensino, gerou um grande esvaziamento nos conteúdos, o que contribuiu enormemente para a desestruturação da educação no nosso país.

As teorias apresentadas até então, segundo a Psicologia, apóiam-se em diferentes concepções do homem e do modo como ele constrói o conhecimento. Esse processo de apropriação do conhecimento enfatiza ora os fatores de interação internos (endógenos), ora os externos (ambientais), ao que os estudiosos denominam de abordagens inatistas (importância dos fatores endógenos) ou ambientalistas (ação do meio e da cultura sobre a conduta humana).



Poder-se-ia dizer que, até o advento do tecnicismo, a Didática no Curso de Formação de Professores enfatizava mais o processo de ensinar do que o contexto. Daí a denominação não-crítica que se dá às tendências Tradicional, Liberal Escolanovista ou Progressivista, Liberal Não-Diretiva e Liberal Tecnicista, pois elas não se ocupam da realidade, não relacionam as questões educacionais às sociais, não se percebendo, portanto, condicionadas por estas.

Em 1982, um grupo de educadores de diferentes localidades do país reuniu-se na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, para repensar os novos rumos da Didática, numa revisão crítica do ensino e de pesquisa na área, que evolui de uma visão Instrumental de Didática para uma visão de Didática Fundamental. Em 1980, foram realizados dois encontros em São Paulo. Em 1987, em Recife, aconteceu o IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.



A Didática nas Tendências Críticas

A década de 1980 se inicia ainda sob a efervescência e ansiedade do restabelecimento do estado democrático de direito no Brasil, após um longo período de ditadura militar. A partir de então, movimentos sociais ganham força em todo o país. A classe operária se une aos professores na luta pela participação nas decisões político-educacionais, pela recuperação da escola pública e pela democratização do ensino.

A Didática passa a sofrer grande influência das Teorias Críticas da Educação. Esta orientação se deu a partir dos diferentes enfoques e confrontos de seus pesquisadores, em um pluralismo de idéias e de inquietudes que norteava sua trajetória em novos rumos.

Espaços para trocas de saberes entre educadores aconteciam em todo o país. Buscava-se repensar a Didática a partir da ênfase na competência política dos educadores, contrapondo-se à anterior visão técnica – da Didática como disciplina instrumental. Essa busca resultou então na historização da Didática com a educação premente para o novo projeto histórico que emergia no Brasil, uma Didática Fundamental.

Algumas das preocupações que orientaram as investigações na área giravam em torno das seguintes questões: ideologia, poder, alienação, conscientização, reprodução, contestação do sistema capitalista, classes sociais, emancipação, resistências, relação teoria-prática, educação como prática social, o educador como agente de transformação, articulação do processo educativo com a realidade.

Sobressaiu, nas posições dos educadores progressistas, a influência marxista em suas várias interpretações. As **TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS** fortaleciam a necessidade de analisar a relação educação-sociedade, principalmente como instância de reprodução das relações sociais e capitalistas.

ASTEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

Esta denominação foi dada por Dermeval Saviani em 1984, quando identificou essa corrente francesa que teve repercussão junto aos educadores: a teoria do sistema de ensino, enquanto violência simbólica desenvolvida por P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975); a teoria da escola, enquanto aparelho ideológico de Estado, de L. Althusser; a teoria da escola dualista de C. Baudelot e R. Establier (1971). Estas teorias são consideradas críticas porque postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais e reprodutivistas, porque acreditam que a função própria da escola é reproduzir o sistema vigente.

As Pedagogias Progressistas

No Brasil, a **Pedagogia crítica Libertadora** de **PAULO FREIRE** atribui à educação o papel de denúncia das condições alienantes do povo, passando a fundamentar as críticas dos professores que apontavam os mecanismos de opressão da sociedade de classes.

Segundo Libâneo (1993), a teoria pedagógica de Paulo Freire não tem uma proposta explícita para a Didática. Há, no entanto, uma didática implícita na orientação do trabalho escolar, cujo ensino é centrado na realidade social: “é uma didática que busca desenvolver o processo educativo como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais e por isso o professor é coordenador das atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dele e dos alunos” (p. 69-71).

A preocupação de Freire girava em torno da educação das classes populares, inicialmente de caráter extra-escolar, não oficial. Seus princípios e práticas tornaram-se pontos de referências para professores no mundo todo. Para citar alguns: a valorização do cotidiano do aluno; a construção de uma *práxis* educativa que estimulava a sua consciência crítica, tornando-o sujeito de sua própria história; o diálogo amoroso entre professor e aluno; o professor como mediador entre o aluno e o conhecimento; o ensino dos conteúdos desvelando a realidade.

Tais princípios e ações contribuíram para uma concepção própria e política do ato de educar, numa postura filosófica que influenciou a forma didática de atuar de muitos professores que trabalham também na educação formal, em escolas de todo o país.

Outras correntes antiautoritárias apareceram no Brasil contrapondo-se ao sistema de exploração e dominação ideológica, tais como a **Pedagogia Histórico-Crítica** e **Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos**.

A **Pedagogia Histórico-Crítica** fundamenta-se em uma teoria crítico-pedagógica capaz de orientar a prática cotidiana dos professores, assumindo a pedagogia como ciência da educação e para a educação.

A **Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos** atribui grande importância à Didática, considerando que esta tem como objetivo a direção do processo de ensinar, tendo em vista as finalidades sociopolíticas e pedagógicas e as condições e meios formativos, convergindo para promover a auto-atividade dos alunos que é a aprendizagem.



**PAULO REGLUS
NEVES FREIRE
(1921-1997)**

Educador brasileiro.

Para maior aprofundamento, consultar as seguintes obras de sua autoria:
Educação: prática da liberdade (1967),
Pedagogia do oprimido (1968),
Cartas à Guiné-Bissau (1975),
Pedagogia da esperança (1992),
À sombra desta mangueira (1995).

Para Libâneo, um dos principais expoentes dessa teoria, o que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências socioculturais e com a vida concreta dos alunos, de forma a assegurar o acesso aos conhecimentos sistematizados a todos como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais.

Para o autor, os professores não podem, de maneira nenhuma, perder de vista o conteúdo da sua disciplina, contextualizando e orientando o aluno para aplicá-lo na sua vida prática. Para tanto, a seleção do conteúdo deve ser feita considerando a sua utilidade e o seu caráter científico. O autor defende os conteúdos que, por sua natureza, possibilitam maior capacidade de intervenção e análise da realidade.

Nesse sentido, a Didática – corpo de conhecimentos teóricos e práticos – medeia o pedagógico e a docência. Isto significa que, na visão de Libâneo, ... “[ela faz] a ligação entre o para quê (opções político-pedagógicas) e o como da prática escolar (a prática docente)” (1993, p. 70).

Com isso, ao contrário da forte propensão de se firmar o caráter político da Didática em detrimento do técnico, quando da chegada das tendências Crítico-Reprodutivistas, com a proposta Crítico-social dos Conteúdos, vão se equilibrando a competência técnica e o compromisso político no ato de ensinar.



A partir dessa fase, percebe-se na educação de todo o país uma releitura de autores como Freire, da *Pedagogia Libertadora*, e Freinet, da *Pedagogia Libertária*, Piaget e Vygotsky considerados *Construtivistas*, num tipo de Pedagogia ainda à procura de uma denominação.

A Pedagogia de Célestin Freinet

A Pedagogia de **CÉLESTIN FREINET** tinha como preceito a reflexão, a experimentação e o compromisso com uma escola democrática e popular, procurando proporcionar aos filhos do povo os instrumentos necessários à sua emancipação, através da "autogestão e educação pelo trabalho". Propunha como atividades para os alunos a produção de textos livres, a imprensa escolar, a correspondência interescolar, a biblioteca de trabalho, o fichário escolar cooperativo, a horta, o uso do tear, os *ateliers* de artes. Esse conjunto de técnicas tinha como objetivo dar condições ao indivíduo para exercer a cidadania. O autor organizou junto com os alunos o "livro da vida", no qual eram registrados os fatos mais interessantes vivenciados no cotidiano escolar.

CÉLESTIN FREINET

(1896-1966)

Pedagogo francês.

Para maior aprofundamento ver: FREINET, C. *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Estampa, 1975 ou então, do mesmo autor, *O Método Natural*. Lisboa: Estampa, 1977.



Os estudos de Jean Piaget

Os estudos de **JEAN PIAGET** tinham como preocupação a epistemologia (teoria do conhecimento) em uma perspectiva interdisciplinar e construtivista. O autor elaborou a Teoria Psicogenética, que procurava mostrar por quais mudanças qualitativas a criança passa, desde o estágio inicial de uma inteligência prática até o pensamento formal.

Para o autor, o conhecimento resulta de uma inter-relação do sujeito que conhece com o objeto a ser conhecido. A aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento atingido pela criança. Ela – a criança – é ativa em todas as etapas de sua vida e procura compreender o que passa ao seu redor através de esquemas mentais (assimilação, ação, operações) e se modifica como resultado da maturação biológica, das experiências, das trocas interpessoais e das transmissões culturais.

JEAN PIAGET

(1896-1980)

Psicólogo suíço.

Para aprofundamento buscar: PIAGET, Jean. *Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970, ou ainda, *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins, 1990.





LEV S. VYGOTSKY

Para aprofundamento, consultar: VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

e

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

A teoria de Lev Semyonovitch Vygotsky

A teoria de **VYGOTSKY** baseou-se no vínculo histórico-cultural, em uma nova relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento. Ele e sua equipe utilizaram-se de uma abordagem interdisciplinar e construtivista para investigar o reflexo que o mundo exterior exerce no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação destes com a realidade. Para o grupo, a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais e começa desde que a criança nasce. O conhecimento se dá a partir da ação ativa e interativa da criança sobre a realidade. A aprendizagem escolar deve favorecer o desenvolvimento real (possibilidades que os alunos têm para realizarem sozinhos as tarefas) e o proximal (possibilidades que as crianças revelam quando as atividades são mediadas por um professor ou colegas mais experientes). Para o teórico, as mudanças que ocorrem com as pessoas decorrem da interação destas com a própria história, cultura e sociedade.

As teorias anteriormente referidas passaram a revigorar o cenário da educação brasileira, tendo em vista a então necessidade de defesa da ação libertadora do sujeito humano silenciado pela realidade objetiva de mercado. Para a Didática, essas teorias auxiliaram a reflexão dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem, no que dizia respeito à relação professor-aluno; às operações mentais dos alunos; ao conhecimento, à importância das atividades socializadas e de interação na sala de aula; à utilização de atividades do interesse e produção dos alunos; à organização e seqüenciação dos conteúdos, à avaliação do aluno etc.



A partir de 1990, passamos a vivenciar a era das incertezas na vida da sociedade brasileira e na educação:

Há uma consolidação do projeto neoliberal, ampliam-se as formas de exclusão social e cultural e uma intensificação da globalização econômica e da mundialização da cultura com o processo de globalização e a crise de paradigmas no nível das diferentes ciências (CANDAU, 1997, p. 72).

Ao mesmo tempo em que se verificava uma valorização acentuada da educação, nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPEs), debatiam-se vários temas: o saber e o trabalho docente, a profissionalização, a qualidade do ensino a partir da sala de aula, a nova lei, as práticas desumanizadoras e a produção do conhecimento na área de Didática. Questionavam-se os valores do neoliberalismo e as formas instituídas da racionalidade econômica. Considerando a falta de perspectivas, os educadores mostravam a necessidade de se trabalhar pelas práticas didático-pedagógicas transformadoras à luz do materialismo histórico-dialético.

A partir de então, as pesquisas na área da Didática Crítica, em geral, voltaram-se para o interior da escola de ensino fundamental, com o objetivo de compreender melhor o seu cotidiano e o fazer pedagógico.

Outros educadores e profissionais das áreas da Sociologia, Psicologia e Filosofia colaboraram na investigação sobre a prática pedagógica e escolar. Diversas experiências educacionais ocorreram em todo país, deflagradas pelo espírito da nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96; reformas curriculares foram realizadas e orientadas, na maioria das vezes, por políticas educacionais “vindas de fora”, ditadas, muitas vezes, por organismos internacionais.

Ao mesmo tempo, cada vez mais, as ciências, questionavam o paradigma científico até então utilizado como base da produção e divulgação do conhecimento. Afirmavam que o mundo e o sujeito histórico também são construções culturais e os conhecimentos não devem ser tratados de forma compartimentalizada, propondo o paradigma holístico para se trabalhar os saberes, isto é, propondo que se estudasse as diferentes áreas do conhecimento de forma interligada, como o “todo” que formam. A Educação também inclinava-se para essa visão holística, enfatizando cada vez mais a integração de conteúdos e a percepção do aluno não só como um ser intelectual, mas considerando também os aspectos emocional, físico, cultural, social, sexual.

Repercutiram no Brasil, nesse período, pesquisas realizadas na Europa e nos Estados Unidos sobre a formação docente cuja perspectiva era a do ensino como **PRÁTICA REFLEXIVA**. O ensino, por esta perspectiva, era encarado como uma forma de investigação e experimentação.

PRÁTICA REFLEXIVA

Introduzida inicialmente por Dewey, Donald Schön e seguidas por Zen Zeichner, entre outros. Visa ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos professores de forma a pensarem a própria ação na e durante o seu desenrolar – reflexão na ação e após sua consecução – reflexão sobre a ação. Shön (autor) defende a existência nas ações dos profissionais competentes, de um saber de referência sobre o ensino que ministram e da própria formação profissional.

Outras contribuições para a Didática começavam a surgir nesse período vindas de outras áreas do conhecimento, entre elas as preocupações com os aspectos culturais. A cultura é então percebida como espaço de produção cultural e de política cultural. Questões como a diversidade cultural e a pedagogia da diferença constituíram os temas da educação e de um currículo multicultural, debatidos nos cursos de formação de professores.

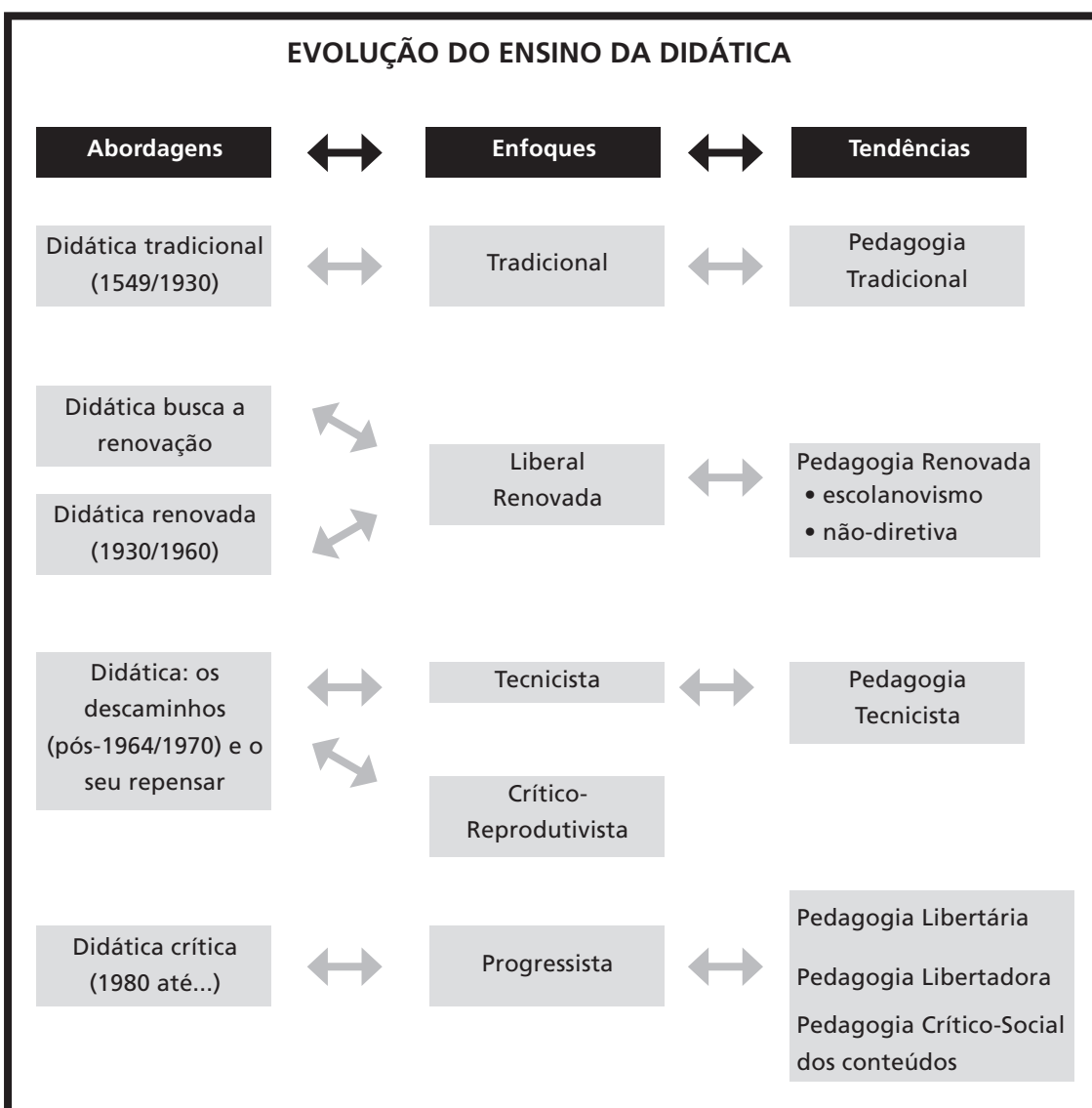
Ainda há de se considerar o grande desenvolvimento tecnológico no campo da informação e da comunicação, passando a exigir dos educadores preparo para a sua utilização, o que reacende o “aprender a aprender da Escola Nova”.

Atualmente surgem novas exigências. O aluno deve ser capaz de buscar informações em diferentes mídias e transformá-las em conhecimento. Faz-se necessária a formação continuada dos professores, como consequência dos desafios impostos pela área tecnológica.

Finalmente, poderíamos dizer que o mundo “pós-moderno” está dificultando a crítica às questões sociais em Educação.

A insegurança desse período passa a exigir dos educadores uma reflexão constante sobre os fins dessa sociedade, de forma a fundamentar científica, técnica e filosoficamente a própria prática didática, reformulando-a quando for o caso.

EVOLUÇÃO DO ENSINO DA DIDÁTICA



Você chegou ao final da Aula 2, e, para consolidá-la, faz-se, necessário o cumprimento de algumas atividades de avaliação. Se ainda restar alguma dúvida, consulte outra vez os textos, procure seu tutor para discutir com ele a sua opinião e confronte suas respostas com as dos colegas de curso.



RESUMO

A Didática na tendência **tradicional** tem por base a transmissão cultural, concebendo o aluno como um ser passivo, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos de ensino e percebendo o professor como figura principal do processo ensino-aprendizagem, por isso a Exposição Oral tem privilégio sobre qualquer método de ensino. A avaliação é quantitativa, apenas classificando o aluno.

Mesmo com o surgimento de outras tendências, a **tradicional** ainda vigora no cenário da educação escolar no Brasil.

Na tendência **renovada progressivista**, a Didática fundamenta-se muito na Psicologia, entendendo que o aluno deve participar diretamente do seu processo de aprendizagem. Assim, o aluno é o foco do processo de ensino - aprendizagem, a metodologia é ativa, os conteúdos são meios para o desenvolvimento de habilidades e atitudes.

É em 1960 que esta tendência atinge o auge nos cursos de formação de professores no Brasil, para refluir logo depois.

Próximo a este período surgiu uma nova tendência pedagógica muito mais identificada com a Psicologia do que com a Educação: a **não-diretiva**. Esta abordagem psicologizante redundou em radicalismos na prática docente. Alguns professores passaram a desconsiderar o pedagógico, priorizando o psicológico do aluno.

Na segunda metade do século XX, depois da Segunda Grande Guerra, o desenvolvimento tecnológico alcançado pelo nosso país passou a influenciar a educação de tal modo que deu origem a uma outra tendência, a **tecnicista**.

O foco dessa tendência é a supervalorização dos meios tecnológicos, dos métodos de ensino, que se tornam extremamente sofisticados, com uma preocupação de garantir a eficiência e eficácia no processo de ensinar nas escolas brasileiras. Os planejamentos na educação e no ensino são institucionalizados, os objetivos de ensino operacionalizados e a avaliação é extremamente técnica. Os conteúdos de ensino valorizados são os de caráter científico, exigidos para uma sociedade industrial e tecnológica.

Com a abertura política no país, os professores passaram a conhecer teorias educacionais mais abertas e críticas, principalmente nos Cursos de Formação de Professores. Com isso, passaram a enxergar melhor os limites, os determinantes, as possibilidades através das contradições da prática, revertendo em atuações mais dialéticas em sala de aula.

A Didática, neste momento, faz a sua revisão diante das tendências críticas que começam a florescer no cenário nacional, ao contrário da ênfase dada no passado ao aspecto técnico de ensinar presente na formação docente, buscou uma Didática Fundamental para atender ao novo momento. Ao contrário das tendências **não-críticas** que desconsideravam a realidade, a Didática Fundamental passa a orientar-se pelas **teorias críticas** que não desconsideram a influência da realidade social, política, econômica e cultural na prática de ensinar.

Na tendência **crítico libertadora** há uma didática implícita na orientação do trabalho escolar. Esta prática é viabilizada pelo diálogo amoroso entre professor e aluno, tendo em vista um ensino centrado na realidade social e na emancipação dos sujeitos.

Na tendência **crítico social de conteúdos**, os conteúdos universais são muito considerados, mas devem ser trabalhados de modo crítico, permitindo que os alunos, com base nesses conteúdos e na análise de suas experiências, possam dispor das ferramentas necessárias à participação na sociedade em que vivem.

Mais recentemente, a Didática volta-se para as **correntes interacionistas**, com base em autores como Piaget, Vygostky, entre outros, priorizando um trabalho que possibilite ao estudante construir e interagir com o conhecimento, participando de atividades em que seja eminentemente ativo, criando, trocando, comparando idéias, fenômenos, fatos, conceitos, operando mentalmente.



ATIVIDADES AVALIATIVAS

ATIVIDADE 1

Analise os casos relatados abaixo e escreva, a partir de cada um deles, se a Didática que lhes é implícita contempla os enfoques tradicional; liberal escolanovista ou progressivista e liberal não-diretiva; liberal tecnicista (tendências não-críticas) ou o enfoque progressista libertador, libertário; crítico-social dos conteúdos (tendências críticas), justificando sua resposta.

1º caso

O professor da Escola X prioriza o ensino dos valores já consagrados pela sociedade, tendo por objetivo a sua acumulação, memorização e preservação.

Disciplina, tradição, honra, obediência aos mais velhos são alguns desses valores, trabalhados pelo professor por meio da Exposição Oral. Tem por hábito transcrever toda a aula no quadro, exigindo silêncio e total atenção dos alunos durante sua explanação. Quando isso não ocorre, ameaça os alunos com provas mais difíceis e castigos, como copiar frases sobre a atitude que devem ter na sala de aula.

Enfoque:

Justificativa:

2º caso

Um professor do Ensino Fundamental prepara suas turmas para trabalhar na Feira de Ciências que se realizará na escola.

A organização da Feira exige tarefas em grupos e a participação ativa dos alunos. Caberá a cada um a responsabilidade pelo que mais lhe interessar, havendo, assim, um grande respeito às diferenças individuais, proporcionando o desenvolvimento do potencial dos alunos e já os preparando para as funções que poderão desempenhar na vida adulta.

Enfoque:

Justificativa:

3º caso

A Escola Y tem como objetivo dar aos alunos oportunidade de acesso aos conteúdos universais. Assim sendo, os professores trabalham os seus conteúdos programáticos sempre do ponto de vista crítico e utilitário, de forma que os alunos possam adquirir maior consciência da realidade e passem a atuar na sociedade de maneira mais crítica e produtiva.

Enfoque:

Justificativa:

4º caso

Um grupo de alfabetizadores, num país de língua portuguesa, da África, iniciou o processo de alfabetização de seus alunos utilizando um desenho da própria comunidade que era uma ilha de pescadores.

No primeiro plano, aparecia um pescador segurando um peixe no qual estava escrito a palavra BONITO – um peixe muito bem comercializado na região.

A partir do desenho, os alunos começaram a discutir os problemas da comunidade, até o momento em que o professor teve a oportunidade de lançar a palavra BONITO, iniciando o processo de alfabetização, que foi todo desenvolvido de forma crítica com base na vivência dos alunos e no diálogo.

Enfoque:

Justificativa:

5º caso

Um professor de Ensino Médio profissionalizante, visando a dinamizar e garantir a aprendizagem dos alunos, resolveu trabalhar os conhecimentos referentes à mecânica, apenas do ponto de vista prático, sem discutir suas implicações sociais. Para facilitar o domínio da fundamentação teórica indispensável, o professor, orientado pela Supervisão Pedagógica, passou a incluir no seu planejamento de aula vários meios, além da *instrução programada*, uma técnica de ensino com base na teoria do reforço.

Enfoque:

Justificativa:

ATIVIDADE 2

Com base na leitura de todo o texto e da Atividade 1 dessa aula, responda às seguintes perguntas abaixo:

1. Escolha um dos casos apresentados na Atividade 1 com o qual você se identifica.
2. De que forma ele se aproxima de sua atuação em sala de aula?
3. Depois de responder a questão acima, analise os outros casos citados na Atividade 1 e responda: você continua a se identificar com a mesma teoria escolhida anteriormente? Justifique sua resposta.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você acertou as respostas da Atividade 1, ou seja, você identificou o enfoque de cada um dos casos apresentados, justificando-os?

Se você não conseguiu acertar todas as respostas, é aconselhável voltar ao texto desta aula.

Você se sentiu seguro para realizar a Atividade 2? Se ficou em dúvida ao responder a alguma das perguntas que fazem parte desta atividade, troque idéias com o tutor no pólo.

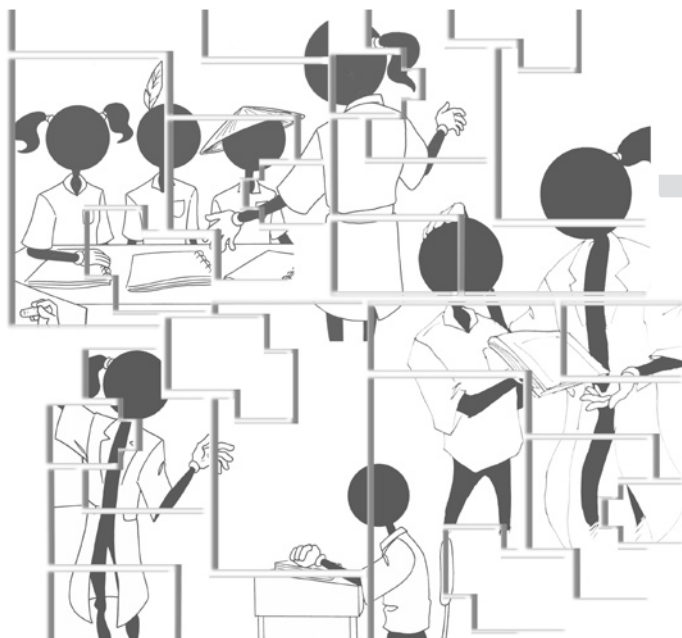
Caminhos para uma Didática crítica e plural

AULA 3

objetivo

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

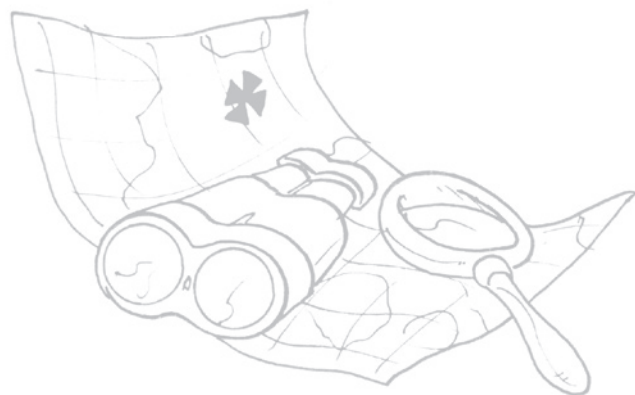
- Identificar o sentido de uma Didática crítica e plural na própria prática pedagógica.



Pré-requisitos

Aulas 1 e 2.

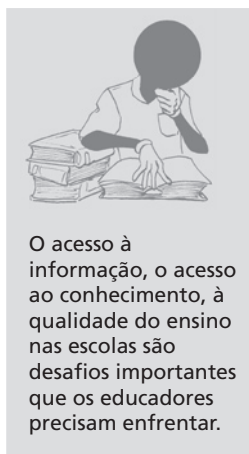
CAMINHOS PARA UMA DIDÁTICA CRÍTICA E PLURAL



A resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta; a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. “Pelo jogo constante destas respostas o homem se transforma no ato mesmo de responder” (...) No ato de responder aos desafios que se lhe apresentam no seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação... Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura.

Paulo Freire

A Didática e o ensino comprometidos com o sociocultural e o contemporâneo



O acesso à informação, o acesso ao conhecimento, à qualidade do ensino nas escolas são desafios importantes que os educadores precisam enfrentar.

As sociedades contemporâneas se transformam mudando as nossas formas de pensar, sentir e trabalhar. Muitas situações que presenciamos hoje na educação indicam que caminhamos para uma nova etapa na configuração de um novo cenário. Diante de tal constatação, o acesso à informação, o acesso ao conhecimento e à qualidade do ensino nas escolas nos desafiam, visto que as respostas, prontas e seguras que tínhamos, necessitam hoje ser revisadas à luz de um novo homem, de um novo mundo e de uma nova sociedade. Todas as áreas do conhecimento, como a própria Didática, buscam novas formas de atualização, de modo a compreender seu papel para a melhoria da qualidade do ensino.

O novo século é também denominado por alguns autores de pós-modernidade, com as diferentes interpretações que o termo sugere. Ele já aponta diversas conseqüências no âmbito do comportamento das sociedades, nas relações com a cultura dos grupos e no trabalho rotineiro dos professores. Estes, ao mesmo tempo que se sentem ameaçados pela nova configuração, têm de lidar com a explosão da informação, com as questões da subjetividade humana, das diferenças, da diversidade cultural, da linguagem digital, além de outras questões cotidianas de trabalho.

Nesse sentido, entendemos que a Didática caminha para a investigação da produção dos saberes docentes e como estes se aplicam na rotina escolar.

Quaisquer que sejam os significados e os problemas sinalizados pela educação brasileira na atualidade, devemos considerar as articulações e os compromissos assumidos pela Didática Crítica dos anos 80 em sua perspectiva emancipadora. Da mesma forma, não podemos nos certificar dos rumos futuros da Didática. O que tentamos neste texto é caminhar pelas “trilhas” abertas no cotidiano escolar, através do diálogo com alunos e professores dos Cursos de Formação de Professores e dos estudos desenvolvidos até então na área, e de leituras de outras áreas afins.

Sabemos que a realidade exerce grande influência na prática didática dos professores, seja em contexto “macro”, externo (histórico, sociopolítico e cultural), seja em contexto “micro”, interno (cotidiano das escolas, relações e trabalho). Dessa forma, os professores devem estar preparados para discutir essas relações e outras ligadas à aprendizagem, aos processos internos da aquisição do conhecimento, do aperfeiçoamento e das competências profissionais, conforme sugere Libâneo (2000). Em contrapartida é também importante, como afirma Candau, “compreender o cruzamento de saberes que se dá no cotidiano escolar: o saber docente, os saberes sociais de referência e os saberes já construídos pelos alunos” (2000, p. 155), ou, como assevera Perrenould, “desenvolver competências necessárias à formação continuada dos professores” (1999, p. 5).

O que buscamos aqui, ao propor uma Didática crítica e plural, é possibilitar a reflexão dos alunos futuros mestres sobre algumas proposições que encaminhamos em seguida, de forma a ajudá-los a enfrentar os desafios da prática pedagógica.

! É preciso que os educadores exercitem o olhar sobre o contexto externo e interno.



Em qualquer função ou nível de ensino trabalhar a consciência e a autonomia profissional e pessoal não é tarefa fácil.

Saber social do professor: habilidade de trabalhar coletivamente

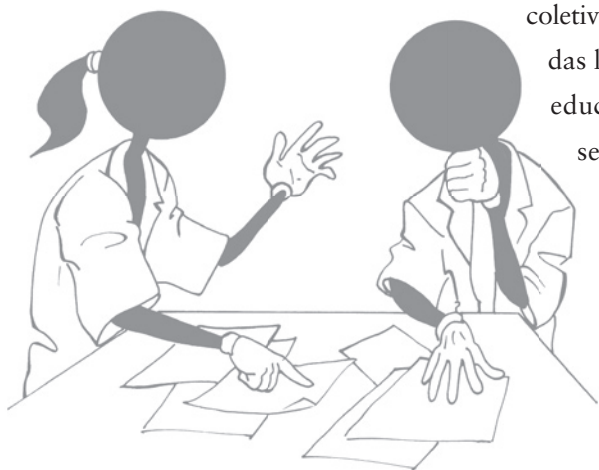
Para muitos educadores, não existe sujeito coletivo fora da realidade autônoma dos indivíduos e de suas consciências individuais. Trabalhar a consciência e a autonomia não é uma tarefa fácil no âmbito pessoal e profissional, em qualquer função ou nível de ensino.

Quem atua na educação fundamental sabe das dificuldades que algumas escolas enfrentam com determinados profissionais, seja no trato individual diário, seja em assuntos que envolvam a convocação dos profissionais para determinados compromissos pedagógicos, ou, então, quando tentam a integração mais coletiva de todos os profissionais na instituição. Para algumas escolas, é sempre um processo muito desgastante solicitar a participação de determinadas pessoas, mesmo que seja em reuniões pedagógicas ou de pais, em discussões sobre o projeto político-pedagógico, ou ainda em um projeto de aprendizagem interdisciplinar. Alguns dos professores alegam falta de tempo e de salário.

Sabemos que a crítica à atuação dos profissionais não é simplista como parece. Ela demanda outras análises sobre a atual situação dos profissionais da educação no país, o que transcende a própria discussão do seu envolvimento nas escolas. Porém, é preciso trazer para o debate dos futuros professores, a idéia de “pertença social”, a importância de “vestir a camisa da escola” tendo em vista a realização profissional e coletiva. Um grupo unido e participativo é mais confiante diante dos seus saberes, dos seus desafios profissionais, e não hesita diante das adversidades.

Defendemos com isso a necessidade de o grupo sair da condição de simples agrupamento nos locais de trabalho, que caracteriza determinadas posturas profissionais, em detrimento de ações mais coletivas, visando à tomada de decisões e ao desenvolvimento das lideranças nas escolas, seja na elaboração do projeto educativo, seja na organização dos planos de curso, seja nos debates sobre temáticas de interesse para a coletividade escolar. Precisamos entender a importância da confrontação (positiva) de idéias para o enriquecimento do grupo no âmbito escolar.

! A confrontação (positiva) de idéias enriquece o grupo no âmbito escolar. Admitir e respeitar as diferenças individuais é o primeiro passo para o crescimento de todos.



Essa dialética precisa ser estimulada a partir da premissa de que o embate de idéias não significa o embate de pessoas. O que propomos é a discussão salutar que admite e respeita as diferenças individuais e, a partir dela, ajudar o grupo a crescer. Dessa forma, o desenvolvimento dessa habilidade propicia o respeito às particularidades do outro, fortalece as relações individuais e coletivas criando um novo grupo de referência mais forte e determinado.

As possibilidades de trocas de saberes na escola e na prática pedagógica são muitas: os centros de estudos de temas relevantes eleitos pelos professores, a discussão dos conteúdos disciplinares, do projeto político-pedagógico, as trocas de experiências, a utilização de diferentes técnicas para melhoria da aprendizagem dos alunos e para a dinâmica da sala de aula, a aprendizagem a partir de experiências no relacionamento interpessoal nas turmas, a organização pedagógica de reuniões de pais, entre muitas outras.

De grupo-dependente ou grupo-objeto, propomos um grupo-dialético nas escolas que visa, a partir das contradições reais da prática, a dialogar com seus partícipes, de forma a construir as finalidades de ação da escola.

Apostar na diversidade cultural

É dever da educação dar conta das diferenças, seja no âmbito escolar institucional da sala de aula, seja no âmbito mais pulverizado das diferenças individuais.

O termo cultura é percebido como sendo um dos mais enganadores e equivocados. Daí a dificuldade em defini-lo. No sentido antropológico, cultura aparece, no dicionário de Língua Portuguesa, como “conjunto de experiências humanas (conhecimentos, costumes, instituições, etc.) adquiridas pelo contato social e acumuladas pelos povos através dos tempos” (LUFT, 1991, p. 178).



A perspectiva de trabalho intercultural crítico na escola possibilita articulações de ações pedagógicas entre os diferentes profissionais, em torno das questões dos universos culturais dos alunos e da elaboração de estratégias para a minimização da desigualdade cultural.



Um grupo-dialético pode, a partir de debates sobre as contradições reais da prática, contribuir para a legitimação de novas ações educativas para a escola.



Educação e cultura são duas faces de uma mesma realidade: a reflexão sobre uma remete à consideração da outra.



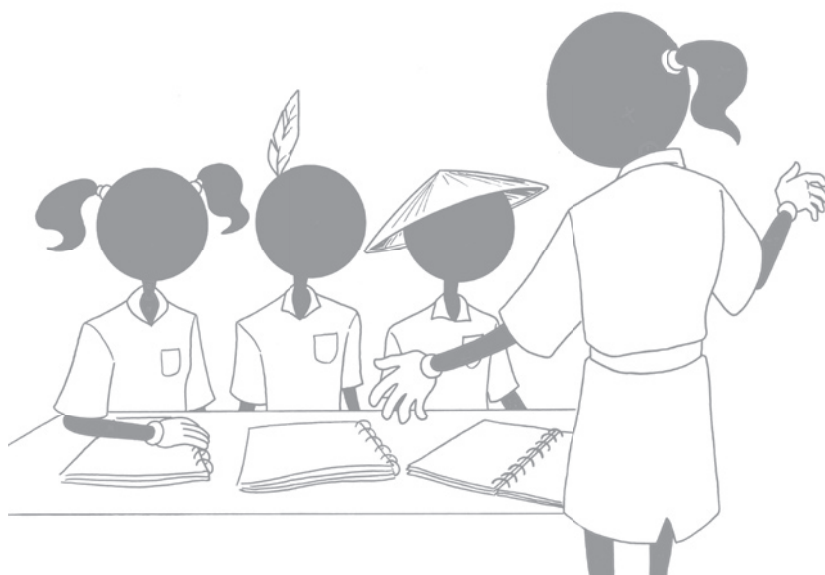
Os professores que problematizam os conteúdos de ensino na sua prática pedagógica, revelam sua opção de trabalho numa perspectiva intercultural crítica.

Forquin sugere um outro entendimento do emprego da palavra cultura: “palavra-chave, palavra-guia, palavra interseção do vocabulário da educação” (1993, p. 12).

O referido autor comenta a diferenciação entre Cultura Escolar e Cultura da Escola como fundamental para aprofundar as relações entre escola e cultura(s). Para ele, a Cultura da Escola é representada por seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, e a Cultura Escolar é entendida como conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos e como objeto de transmissão no contexto escolar.

A questão cultural vem sendo apontada por educadores críticos como valiosa fonte de enriquecimento para o processo de ensino na sala de aula e na escola, visto que a *socialização* e a *humanização* decorrentes dessas práticas são funções educativas básicas da escola. As práticas educativas dos professores, como diz Candau (2000), precisam ser cada vez mais plurais, articulando a igualdade e a diferença no trabalho escolar, além do intercultural, do pluralismo de vozes e idéias, dos estilos e dos sujeitos socioculturais no enriquecimento dos debates em sala.

Nessa perspectiva, muitas são as trocas e os conhecimentos construídos a partir da experiência de integração dos próprios alunos, dos alunos com os professores, pelo uso de materiais e meios tecnológicos e didáticos, nas atividades concretas desenvolvidas. Na cultura escolar e na cultura da escola, comportamentos e valores são constantemente trocados.



Na literatura atual, encontramos inúmeros suportes teóricos buscando compreender as atividades concretas de sincronizar a Cultura Escolar e a Cultura da Escola com a cultura da família, a partir da colaboração de diversas práticas: o ensino com monitoria, a orientação e distribuição das tarefas de casa, a avaliação, o estudo em grupos, as festividades culturais, a narração de histórias, a organização de projetos e pesquisas cujas temáticas estejam relacionadas aos interesses e às necessidades da comunidade.

O ensino é culturalmente relevante quando as experiências dos alunos e suas vivências são utilizadas não só como uma forma de manter sua cultura, mas também como uma forma de se aprender a superar os efeitos negativos da cultura dominante.

Devido às múltiplas identidades microculturais e às características específicas dos alunos presentes em uma sala de aula (sexo, raça, classe social, língua, religião), cada indivíduo é afetado diferentemente pelas ações e relações que se constroem nos grupos: familiar, social e escolar. Por isso, precisamos valorizar a dimensão afetiva, física, social, ética, artística de cada pessoa, fortalecendo sua auto-estima e, com isso, ampliando as possibilidades reais de novas expressões culturais.

Considerando os resultados de muitas pesquisas (inclusive no exterior) sobre a eficiência dos professores junto a alunos oriundos de minorias, chegou-se à conclusão de que havia a necessidade:

- a) da crença dos professores em que todos os alunos podem ser bem-sucedidos e que deviam comunicar isto a eles;
- b) do empenho profissional diário em torno do progresso dos alunos;
- c) da criação de um ambiente na sala de aula propício para que os alunos se sintam valorizados e sejam capazes de obter sucesso nos seus estudos.



O estímulo à participação dos pais e das comunidades na esfera educativa é algo recente. Muitas escolas ainda encaram essa presença como uma espécie de intromissão, ou, em outros casos, ela é tolerada com certa resignação.

Zeichner (1993, p. 88) fornece a seguinte informação sobre os resultados das pesquisas desenvolvidas por Knapp & Turnbull sobre fatores associados ao sucesso escolar de crianças em desvantagem social, revelando alguns princípios de atuação docente que fizeram a diferença para o sucesso da aprendizagem:

- a) os professores conhecem e respeitam a formação cultural e lingüística dos alunos e comunicam-lhes esse respeito de uma forma pessoal;
- b) o programa escolar possibilita e incentiva os alunos a desenvolverem experiências e outras maneiras de pensar que lhes são pouco familiares;
- c) as suposições, as expectativas e as formas de fazer as coisas na escola são dadas a conhecer aos alunos na medida em que os professores explicam e modelam estas dimensões da aprendizagem escolar.

Estes princípios criam um laço pessoal de acolhimento do professor pelos alunos. Contudo, há necessidade de um elo entre a cultura escolar, da escola e a da família, isto é, de ajudar os alunos a aprender a cultura escolar e a da escola, mantendo simultaneamente a sua identidade cultural.

Trabalhar, levando em consideração a cultura escolar, a da escola e o contexto do aluno, parece ser a chave das afirmações contemporâneas sobre o sucesso do ensino e da aprendizagem escolar de qualquer estudante.

Os desafios do ensino na contemporaneidade: a linguagem digital

Com a velocidade dos avanços tecnológicos e o desenvolvimento da sociedade informatizada das últimas décadas, proliferaram os meios tecnológicos com finalidades, graus e complexidades diferenciadas.

Lévy (1993) reconhece que a terceira forma de apropriação do conhecimento se dá pela linguagem digital, no espaço das novas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação.

A tecnologia digital caracteriza-se pela velocidade. É um fenômeno descontínuo. Ela representa um novo tempo, redimensionando o espaço, revolucionando nossa maneira de ver, compreender e sentir.



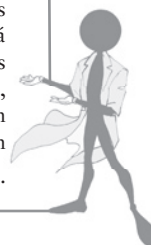
Os novos paradigmas tecnológicos são determinantes de vários campos do conhecimento, inclusive do mercado de trabalho, e estão presentes em todo o mundo, chegando até a países como o Brasil, em que as desigualdades sociais e regionais são ainda muito grandes.

Na educação brasileira, as possibilidades de utilização da linguagem digital nas escolas, para um estudante com novos interesses e capacidades, ainda precisam ser mais investigadas. Reconhecemos hoje a importância da educação diante da cultura da mídia para organização das relações sociais e das subjetividades, visto que o conhecimento televisivo possibilita, muitas vezes, através dos seus apelos e sedução, a banalização da conduta de crianças e jovens. A televisão entra não somente nos quartos da juventude, como afirmam Green e Bigun (1995), bem como atua na formação do gosto e da personalidade.

Outras características marcantes dessa nova geração são a compulsão para a música em detrimento da leitura e o interesse maior pelo mundo virtual. Para ela o tempo se desnaturaliza. O momento presente está desconectado de qualquer história. Muitos estudos mostram que os alunos ficam mais horas frente à TV e ao computador do que na sala de aula. Para Green e Bigun, "cada geração de jovens 'cyborg' está associada às características de velocidade do ecossistema digital na qual ela nasceu" (1995, p. 208-243).

Nossas escolas sabem lidar com esses novos estudantes? São eles diferentes dos de épocas anteriores? Quem são os alienígenas na sala de aula?

A competência do professor deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento dos alunos. O professor torna-se o animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, à mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem (LÉVY, 1999, p. 171).



A codificação digital é um princípio de interface.

Compomos com *bits* as imagens, textos, sons, agenciamentos nos quais imbricamos nosso pensamento ou nossos sentidos. O suporte da informação torna-se infinitamente leve, móvel, maleável, inquebrável (LÉVY, 1993, p. 103).



No universo de informações apresentadas pelos mídia e equipamentos eletrônicos de última geração, o papel do professor é recuperar a origem e a memória do saber, de estabelecer uma certa ordem e direcionamento para as práticas, os conhecimentos, as vivências e posicionamentos apreendidos nos mais variados ambientes e equipamentos: dos livros aos computadores, redes e ambientes virtuais (KENSKI, 2000, p. 99).

Tendo em vista as novas formas de subjetividade, a responsabilidade dos professores aumentou diante das escolhas variadas que precisam fazer para mediar essa relação no processo de ensino. Isto porque “a atual geração de alunos se relaciona com as novas mídias de forma diversa, e já se reconhecem sinais de um novo processo de produção de conhecimento, ainda praticamente desconhecido na escola”, como afirma Pretto (2000, p. 79).

A prática docente precisa, portanto, ser revisada, porque há o risco do professor ser o alienígena na sala de aula. As metodologias até então adotadas precisam relacionar outras áreas de conhecimento afins a esses novos estudos sobre a tecnocultura contemporânea, considerando as constantes alterações da linguagem digital, dos procedimentos didáticos do professor, bem como da dinâmica da sala de aula sem perder o rigor. Nada é fixo. O professor atua como mediador do conhecimento, admite as possibilidades do ensino além do presencial e escolar; do semipresencial, a distância, ou em outros espaços, o que circula é a informação.

Os trabalhos de equipes, o ensino tutoriado e a pesquisa são fortes aliados metodológicos desde que planejados, coordenados e avaliados sob a orientação do professor. Da perspectiva linear da **metáfora arbórea**, caminhamos para um trabalho didático-pedagógico em **redes** de trocas e conhecimentos; de negociações permanentes capazes de desenvolver a 'inteligência coletiva' (LÉVY, 1999).



Metáfora arbórea

Metáfora clássica de conhecimento, simbolizada pela árvore. Nesta visão temos o mito representado nas raízes, a filosofia no tronco e as ramificações nos galhos, indicando as diferentes ciências e suas especialidades. Há uma visão hierárquica do conhecimento a partir do percurso do fluxo por entre esses saberes que é predefinido; os caminhos são poucos e predeterminados.

Metáfora da rede

A metáfora da rede tem sido utilizada como uma outra possibilidade de se pensar o conhecimento, formado por múltiplos fios e nós de interconexões. É mais caótica que o modelo arbóreo e não é hierárquico, é mais libertário e parece com o modelo de rizoma sugerido por Deleuze e Guattari, em *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, 1995.

Uma vez que vivemos o tempo das emergentes culturas audiovisuais, ao contrário de outros tempos em que muitos professores foram condicionados a “pensar como um livro”, conforme nos fala Dator, citado por Green e Bigun (1995, p. 230), caminhamos para um novo aluno que pensa através de imagens em movimento, em mundos virtuais. Considerando essa realidade, somos obrigados a reavaliar nossas prioridades individuais para o ensino – aprendizagem, investir em trocas mais coletivas de informações e de práticas de trabalho, retomar nossos compromissos com as diferenças individuais, sociais e culturais, tendo em vista o desejo de emancipação de nossos alunos.

Pronto! Você quase concluiu a primeira unidade do nosso curso. Parabéns! Faltam apenas a atividade de avaliação. Para obter êxito, não se esqueça: volte ao texto, se sentir alguma dificuldade ou consulte outras fontes.



RESUMO

O advento desse novo século e suas implicações fizeram com que na educação, a Didática, entre outras áreas, buscasse novas formas de atualização para ajudar os professores no enfrentamento dos desafios. No contexto educacional, foi preciso rever conceitos sobre o saber docente, compreender os embates que estes profissionais enfrentam no cotidiano escolar. Dessa forma, entendemos que uma dessas possibilidades é estimular o saber individual do professor, o desenvolvimento de sua responsabilidade, consciência e autonomia profissional, de forma que estes possam colaborar na organização e formação do sujeito coletivo capaz de organizar e participar de ações dentro e fora da escola.

Acreditamos que, a partir disto, os professores deverão valorizar mais as ações coletivas no local de trabalho, visando à tomada de decisões e ao desenvolvimento das lideranças na escola, como em reuniões de planejamento, centros de estudo, de troca de idéias. O diálogo entre os componentes do grupo proporcionará a construção das finalidades da ação da escola, rumo ao seu projeto educativo.

Outro desafio que a Didática vem estudando é a questão da 'cultura' relacionada ao ensino e à prática escolar. Esta vem sendo considerada valiosa fonte de enriquecimento para professores e alunos, visto que revigora as práticas educativas nos espaços escolares. As práticas de ensinar precisam ser cada vez mais plurais, articulando a igualdade e a diferença num trabalho escolar que leve em consideração a cultura escolar, a da escola e o contexto do aluno. Este tipo de atuação didática, provavelmente, alcançará mais êxito.

Na atualidade, o ensino conta com outro desafio que é a linguagem digital; esta vem revolucionando a maneira de ver, de sentir e de compreender dos seres humanos, assim como redimensiona o tempo e o espaço escolar. Com isso, a metodologia de ensinar precisa ser revisada, relacionando diferentes áreas de conhecimento, caminhando para um trabalho didático em redes, de trocas de conhecimento, de negociações, permanentes, capazes de desenvolver a inteligência coletiva.

O professor, nesse caso, deve atuar como mediador do conhecimento, admitindo as possibilidades de ensino além do presencial e escolar e em outros espaços. O que circula é a informação.

Os caminhos aqui apontados para uma nova Didática crítica e plural buscam sensibilizar os docentes, de forma que estes reavaliem suas posturas e práticas profissionais, individuais e coletivas na escola.



ATIVIDADE AVALIATIVA

Diante das três proposições textuais apresentadas para uma Didática crítica e plural:

- (1) habilidade de trabalhar coletivamente;
- (2) apostar na diversidade cultural;
- (3) a linguagem digital.

Apresentamos como exercício a seguinte tarefa:

Organize um texto analisando criticamente sua experiência profissional, verificando de que forma cada uma dessas proposições se apresenta em sua realidade de sala de aula. Em seguida, exemplifique com uma (1) ação didático-pedagógica utilizada por você em cada uma dessas proposições.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você teve condições de dar conta das atividades propostas? Se conseguiu identificar as proposições que representam uma Didática crítica e plural no seu cotidiano, mesmo percebendo que precisa transformar suas ações para que tais proposições façam parte do seu trabalho, parabéns! Você atingiu os objetivos da aula.

Atividade de avaliação do Módulo 1

AULA 4



Caro(a) Aluno(a):

Você está prestes a terminar o primeiro Módulo do Curso.

Alguns lembretes não são mais necessários, como avançar somente quando estiver firme em relação aos conteúdos anteriores. Você já está adaptado ao ensino a distância.

Para culminar esta etapa, organizamos uma atividade de avaliação final deste módulo que pretende verificar o seu aproveitamento nas Aulas 1,2 e 3.

Pretendemos como objetivo deste módulo que você avalie a coerência da(s) tendências(s) pedagógica(s) defendida(s) pelas escolas pesquisadas no seu Projeto Político-Pedagógico e o trabalho didático-metodológico realizado pelos professores com o ensino.

A atividade prevista para o fechamento deste módulo deverá ser feita após a conclusão de todas as atividades propostas como exercícios para as aulas anteriores.

Bom trabalho!!



ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DO MÓDULO

Faça uma pesquisa em uma escola*, analisando o respectivo Projeto Político-Pedagógico, entrevistando seus profissionais e tomando por base as aulas deste módulo.

A análise do PPP, bem como das representações colhidas entre seus profissionais, deverão considerar:

- A visão de homem, mundo e sociedade.
- O diagnóstico da escola e das salas de aulas.
- Os objetivos gerais de educação.
- A(s) tendência(s) pedagógica(s) norteadora(s) do trabalho.

Fundamentado nestas informações, organize um pequeno Relatório (de 2 a 4 laudas) sintetizando suas conclusões sobre a escola visitada.

* Obs.: Não se esqueça de pedir, de antemão, a autorização à direção da escola para este trabalho e esclareça que a escola, bem como as pessoas envolvidas no estudo, terão seus nomes resguardados. Seria interessante que ao final do trabalho você procurasse o tutor para discutir com ele suas idéias.

AUTO-AVALIAÇÃO

Como você se saiu como pesquisador(a)? Quais as dificuldades encontradas? Foi possível fazer analogias entre as questões teóricas tratadas nos textos e a prática vivenciada nas escolas? Esperamos que você tenha conseguido vencer esta primeira etapa com sucesso.



Prezado(a) aluno(a):

Parabéns! Você já chegou ao Módulo 2 do curso:

Construção da identidade e trabalho do professor.

Esperamos que você continue caminhando bem.

Neste segundo módulo, trataremos da construção da identidade docente ao analisarmos o papel da Didática na formação do professor. Agora, nosso objetivo é muito mais audacioso, pois queremos fazer uma análise mais profunda dessa construção, discutindo não só como ocorre sua formação, mas buscando outras influências, como as questões ligadas à memória e aos saberes dos professores.

Você fará os estudos deste módulo participando das seguintes aulas:

Aula 5 - Formação docente: um breve histórico.

Aula 6 - Memória a serviço da construção da identidade docente.

Aula 7 - O conhecimento dos professores: saber docente, saber reflexivo.

Aula 8 - Atividade de avaliação do Módulo 2 – Aulas 5, 6, 7.

Bom trabalho!

As autoras

Módulo 2

Formação docente: um breve histórico

AULA 5

objetivo

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Identificar as características dos cursos de formação docente no Brasil em diferentes épocas, relacionando tais características ao contexto social.



Pré-requisito

A conclusão de todas as atividades do Módulo 1.

FORMAÇÃO DOCENTE: UM BREVE HISTÓRICO



O contato do professor com o magistério está muito longe de começar em seu curso de formação. Afinal, como aluno, desde criança, ele conheceu professores, conviveu dentro de uma sala de aula, de onde traz boas e más recordações. A história de vida do professor – que inclui não só sua experiência como aluno anos antes, mas sua vivência em diversos outros contextos, na família, em movimento sindical, na igreja – é sempre levada para a escola e vai interferir de forma definitiva na sua formação.

Nilda Alves



A identidade docente agrega os saberes que lhes são próprios, e valores que, uma vez organizados, lhes servem de base para entender o mundo, a vida, o homem, a educação, resultando em caminhos para trilhar.

Todas as experiências de vida dos professores, assim como seu curso de formação acontecem, em sua maior parte, no seio de uma determinada sociedade. Logo, “o tema da construção da identidade docente não pode ser tratado adequadamente sem referi-lo à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade” (FRIGOTTO, 1996, p. 389). Assim sendo, para analisar a formação docente em nosso país, tomaremos como pano de fundo as características da sociedade brasileira em diferentes épocas e suas conseqüências educacionais, considerando, em primeiro lugar, os cursos próprios para a formação docente.

Formação de Professores para a Transmissão Cultural

Durante o período em que nossa educação ficou a cargo dos jesuítas, os colégios secundários e as escolas primárias “contavam com professores de formação filosófica, teológica e didática segundo a *Ratio studiorum*” (MONLEVADE, 1996, p. 140), sendo que os professores secundários, padres como Antônio Vieira, por exemplo, se especializavam na Europa e os primários contavam com o seu próprio saber.

Com a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal, uma série de aulas régias, “uma congérie de aulas-régias, superintendidas pelo Vice-Rei” (CHAGAS, 1978, p. 9) foram instaladas no Brasil colônia. Eram aulas autônomas, isoladas não se vinculando a outras e nem a nenhuma escola.

Os professores dessas aulas eram improvisados e, no geral, mal preparados. Eram nomeados pelos bispos ou sob a concordância destes.

No princípio do século XIX, com a chegada de D. João VI, foram criados os primeiros cursos superiores, que se restringiram a direito, medicina, engenharia e artes, “com intuito de propiciar uma formação profissional a uma elite aristocrática e nobre que compunha a Corte, e a uma pequena camada intermediária que se formava em virtude da mineração”(GARCIA, 2000, p. 39). Foram criados, também, os primeiros liceus reunindo as aulas régias.

Não havia demanda por outros cursos superiores, pois a sociedade brasileira da época, essencialmente agrária, não necessitava ampliar o seu sistema educacional.

“Até a década de 1930, inexistia, no Brasil, a formação de professores em nível superior” (GARCIA, 2000, p. 39). Os docentes dos cursos secundários, no final da Primeira República

(...) são, na maioria das vezes, advogados, padres, ex-seminaristas, engenheiros, médicos ou mesmo professores primários bem sucedidos e experientes, que se distribuem, lecionando as matérias mais relacionadas com sua formação e experiência (HADDAD, 1988, p. 8).

As escolas normais, principais responsáveis pela formação de professores, até então, foram instituídas durante o Império. “Data de 1835 a criação da primeira escola normal” (LÉLIS, 1996, p. 38), consoante às características da **SOCIEDADE PATRIARCAL** e elitista da época, formando, na sua grande maioria, pessoas do sexo feminino que teriam, nos trabalhos escolares, uma continuação de algumas das tarefas domésticas, num ambiente em que só conviviam com crianças e outras mulheres.

O currículo das Escolas Normais era de base humanista, de “caráter religioso e normativo devido à forte presença dos religiosos neste meio” (THERRIEN, 2000, p. 222) e voltado para o domínio dos conteúdos considerados o aspecto fundamental da Educação. E o currículo oculto, ou seja, a prática vivenciada nessas escolas e as relações estabelecidas, veiculava a subserviência das mulheres em relação aos homens, inclusive no que dizia respeito ao provimento do lar, levando a uma aceitação dos baixos salários da categoria. Mas, paradoxalmente, as mestras assumiam “uma figura dominadora, responsável por transmitir um saber que possuíam mas que não produziam” (THERRIEN, 2000, p. 222).

SOCIEDADE PATRIARCAL

Tipo de organização social baseada na família que tinha no pai o chefe com plenos poderes sobre os demais membros.

Formação Docente para o treinamento de habilidades

O avanço científico que promove o despertar da Psicologia como ciência independente, no final do século XIX e início do século XX, modifica as concepções de aprendizagem gerando mudança no foco do processo ensino. “O saber docente deixa de ocupar o centro de gravidade do ato pedagógico, que se transfere para o estudante” (THERRIEN, 2000 p. 222). Esta visão afirma que “o ensino deve estar centrado no aluno e na sua maneira de aprender a pensar, principalmente” (ALVES, 1986, p. 8).

Estas modificações chegam ao Brasil no ano de 1920, momento de efervescência política, em que a escola é vista como instrumento de transformação social,

(...) com movimentos populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar. Foi uma década de grande tensão, de grande agitação, de crise da hegemonia das oligarquias até então dominantes. Essa crise de hegemonia foi de certo modo aguçada pela organização dos trabalhadores; várias greves operárias surgiram nesse período e vários movimentos organizacionais se deram (SAVIANI, 1987, p. 55).

Embora as primeiras notícias sobre as mudanças na educação já tivessem chegado até nós, somente em 1930 estas novas idéias irão influenciar os cursos de Formação de Professores (Curso Normal). Entretanto, neste momento, “(...) a preocupação política em relação à escola refluíu. De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico” (SAVIANI, 1987, p. 55).

Os currículos dos cursos de Formação de Professores (Curso Normal) tinham como enfoque principal as técnicas de ensino. A teoria de que o aluno aprende fazendo leva ao estudo de metodologias ativas e das propostas de educadores que preconizavam tais idéias e que até tiveram experiências com essas metodologias, como Montessori, Decroly, Cousinet entre outros. Enfatizava-se a importância do respeito às diferenças individuais, o que servia para legitimar as diferenças sociais, muito presentes na nossa sociedade.

Em 1932, Anísio Teixeira propõe a criação da Escola de professores no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal. Foi a primeira experiência de formação de professores em nível universitário; entretanto, a experiência foi interrompida em 1938 (LIBÂNEO, 1997, p. 94).



Assim, os movimentos populares que sinalizavam o papel político da educação e da escola não chegaram a influir nos cursos de formação, deixando que os mestres continuassem a ser formados como um profissional que deveria conhecer o fazer pedagógico da escola, sem discutir as questões sociais, e sem relacionar tal fazer à filosofia que lhes servia de base e às funções sociais da educação. Percebe-se que o professor primário continuava sendo formado numa visão acrítica, não condizente com uma profissão de tamanha responsabilidade.

A industrialização da sociedade brasileira iniciada em 1930, quando o Brasil, impulsionado pelo contexto externo, adota o modelo econômico intitulado Substituição de Importações, força uma discussão acerca da Educação no país. Note-se como os rumos das questões econômicas e sociais vão influenciando a Educação:

Com o início do processo de industrialização, a população cresce nas cidades e os municípios são chamados a criar redes de ensino primário e pré-escolar para fazer face à demanda. Multiplicam-se as escolas normais e se fundam as faculdades de Filosofia, Ciência e Letras com cursos de Pedagogia. Organizam-se as associações de mestres públicos e sindicatos de professores particulares (MONLEVADE, 1996, p. 142).

Segundo Libâneo (1997), a Universidade do Brasil foi criada em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas. Dois anos depois, a sua Faculdade Nacional de Educação passou a ser chamada de Faculdade Nacional de Filosofia, agrupando os cursos de Filosofia, Letras, Ciências, Pedagogia e Didática.

(...) a legislação federal de 1939 mantém a formação do professor primário na escola normal, a do professor secundário em nível de 3º grau sob forma de três anos de bacharelado mais um acréscimo de carga didática (LIBÂNEO, 1997, p. 98).

As Faculdades de Filosofia foram planejadas para formar uma elite intelectual.

(...) que seria a responsável pela superação do atraso, da ignorância, e por levar adiante a modernização da sociedade brasileira conforme o projeto liberal: sem grandes conflitos ou a ameaça de transformações sociais mais radicais como o então recente exemplo russo de 1917 (GARCIA, 2000, p. 43).

Os cursos de pedagogia destinavam-se à formação de quadros técnicos e professores para o curso normal.

É importante que se ressalte que os cursos técnicos industriais organizados como sistema em 1942, Lei Orgânica de 30 de janeiro de 1942, passaram a ser uma exigência para o Brasil feita pela conjuntura mundial, modificada em consequência da Segunda Grande Guerra.

O Brasil já estava em franca expansão industrial, com aumento da produção em consequência da “retração da oferta externa, liberando uma demanda reprimida de algumas manufaturas, como matérias-primas metálicas para a indústria, cimento e artigos de borracha, principalmente” (CUNHA, 1977, p. 54). Este aumento na produção somado ao pequeno número de técnicos existentes no país gerou a necessidade de técnicos qualificados.

De elevada relevância é o problema da formação técnica do pessoal dirigente subalterno, encarregados e mestres, bem como dos técnicos industriais. Esses auxiliares incumbidos da direção imediata dos serviços na indústria não encontram no nosso meio, salvo raras exceções, escolas ou cursos especializados para sua formação ou seu aperfeiçoamento técnico, o que justifica a praxe existente de serem recrutados, em parte ainda, no estrangeiro. A preparação dos dirigentes subalternos deve pois merecer destaque nas instituições de ensino profissional à indústria (MANGE, 1942, p. 7-8).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial criou dois ciclos para o ensino técnico industrial: o primeiro correspondia ao antigo ginásio, denominação da época dada ao nível posterior ao primário e o segundo ciclo correspondente ao colégio (Ensino Médio hoje). Este último com os cursos técnicos objetivando o ensino de técnicas próprias à indústria, com duração de 3 ou 4 anos e os cursos pedagógicos, com duração de um ano, voltados para a “formação de pessoal docente e administrativo peculiares ao ensino industrial e administração do ensino industrial” (CUNHA, 1977, p. 67).

A partir da Segunda Guerra Mundial, aumenta muito a demanda pelo Ensino Fundamental e Médio implicando aumento do quadro de professores. Entretanto, era o momento de levar adiante o desenvolvimento do país, que caminhava a passos largos para a sua consolidação como país industrializado. O governo se viu diante de um desafio: investir no magistério ou no desenvolvimento? “A opção foi pelo sacrifício dos professores que passaram a ter dupla jornada de trabalho e concomitante divisão de seu salário, sem omitir o aligeiramento de sua formação profissional” (MONLEVADE, 1996, p. 142).

O referido autor chama a atenção para as questões decorrentes dessa decisão, como a exploração do magistério e a desqualificação do ensino.

O modelo econômico em voga, Substituição de Importações, vai se esgotando no início da década de 1960, e, em 1964, o golpe militar define as condições sociais e políticas que deveriam vigorar no Brasil industrializado: monopólio do nosso parque industrial pelo capital estrangeiro, com recuo nas políticas sociais, situação garantida pela ditadura militar.

Um país industrializado, num momento de grande avanço tecnológico, utilizava essa tecnologia não só na indústria, o que já acontecia com grande sucesso, mas em toda a sociedade, incluindo a educação. A escola passou a ser vista como modeladora do comportamento humano, postura perfeitamente adequada aos interesses dominantes que necessitavam de pessoas para essa sociedade de produção. Elas deveriam ser, ao mesmo tempo, produtivas e não questionadoras dessa condição de exploração a que estavam sendo submetidas, com a retração das políticas sociais e perda de alguns ganhos trabalhistas, como, por exemplo, a garantia no emprego depois de dez anos de casa, agora substituída pelo fundo de garantia por tempo de serviço (FGTS).

A escola foi transformada em empresa reduzindo bastante o espaço de atuação do professor, desenvolvendo a figura do técnico e o espaço por este ocupado, na formulação e desenvolvimento do currículo, bem como na administração e supervisão do ensino. A visão empresarial/sistêmica da escola exige o estabelecimento da divisão de trabalho no processo de ensino. A formação dos profissionais do ensino será vista assim, como era vista a própria prática pedagógica para esta tendência, necessariamente desarticulada e hierarquizada (ALVES, 1986, p. 6).

No entanto, Libâneo diz que:

A despeito da máquina oficial, não há indícios seguros de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos em termos de ideário. A aplicação da metodologia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação etc...) não configura uma postura tecnicista do professor; antes o exercício profissional continua para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada (1997, p. 31-320).

Para ensinar o importante era mais a formação rápida centrada na aprendizagem dos métodos e das técnicas visando à definição de objetivos a atingir, do que a formação centrada numa boa preparação intelectual (THERRIEN, 2000, p. 223).



Era uma época de grande repressão. A Filosofia foi substituída pelos estudos de OSPB (Organização Social e Política) no 2º grau, e no 1º grau incluiu-se Moral e Cívica nos currículos, significando que o desenvolvimento da capacidade de pensar estava sendo substituído pela doutrinação dos valores que permeavam a sociedade brasileira naquele momento. Ainda há que se considerar que toda a estrutura do ensino foi modificada no sentido de dificultar a formação de grupos, sobretudo no ensino superior.

Os cursos superiores foram reorganizados por créditos, conforme a Lei 5.540/68 e não mais por disciplinas elencadas por ano letivo. Este novo sistema permite ao aluno cursar vários créditos por semestre (cada crédito de disciplina teórica vale 15h/a e de disciplina prática 30h/a) e não mais disciplinas. Desse modo, sendo o número de créditos o que interessava ao aluno, ele podia selecionar as disciplinas que quisesse por período ou ano letivo, com exceção daquelas que eram pré-requisitos.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

É a violência realizada por meio de símbolos, entendendo como símbolo tudo que representa o real. Um filme representa o real, e da mesma forma uma peça de teatro, uma notícia de jornal, uma teoria científica etc. E, através desses meios, os valores que interessam aos dominantes são passados e entendidos como legítimos.



Como consequência dessa nova ordem, o professor continuava acrítico.

Novas Leis de Ensino foram promulgadas para orientar a organização da Educação no país, como a Lei 5.692/71 que passou a denominar as escolas normais de cursos profissionalizantes com habilitação para o magistério, assim como mudou formalmente "o ensino técnico industrial que desde 1942 estava organizado como um ramo do ensino de 2º Grau, passando, então, a fazer parte de todos os cursos de 2º Grau (Ensino Médio hoje) que se tornaram 'todos técnicos, industriais ou não'" (CUNHA, 1977, p. 70).

O Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação que "admite a possibilidade de formar em nível superior o professor das séries iniciais do ensino básico" (LIBÂNEO, 1997, p. 99) e ainda a Lei 5.540/68 que traça as diretrizes para o ensino superior; entre estas, o sistema de créditos, referido no parágrafo supra.

Após a promulgação da Lei 5.692/71, passaram a existir cursos superiores destinados a oferecer Didática aos professores dos cursos técnicos industriais e, também, Administração Escolar aos administradores do ensino industrial, segundo Cunha (1977).

Entretanto, o curso de Pedagogia, que seria o curso próprio para formar os professores primários em nível superior, volta-se para a formação de professores do curso normal e para a formação de técnicos de educação como os administradores, supervisores escolares e orientadores educacionais, bem à moda do contexto tecnicista em que vivíamos.

Formação Docente para uma Atitude Crítica

No final de 1970, com a abertura democrática, há maior mobilização popular, com educadores progressistas ocupando o cenário nacional e a veiculação de teorias estrangeiras, como a **violência simbólica** de Bourdieu e Passeron, autores bastante lidos, cuja teoria gera uma grande crítica à educação brasileira.

Os debates sobre a formação docente têm a marca da resistência e da oposição aos políticos da ditadura militar que marcaram o fim dos anos 60 e os anos 70. A procura da identidade dos profissionais em educação manifesta-se no próprio decorrer das lutas pela democratização da sociedade (THERRIEN, 2000, p. 223).

Dentre as críticas à sociedade em geral e à educação em particular, estão aquelas voltadas, especialmente, para o curso de Pedagogia, identificado com a tendência Tecnicista, característica marcante dos anos da ditadura militar. Isto acarreta modificações neste curso, pelo menos nas universidades públicas que abandonam a formação de técnicos e passam a habilitar só professores.

Os cursos de formação de professores, então fortemente influenciados pela sociologia, ciência que foi muito considerada nas análises das relações educação-sociedade, “promoveram a sociologização do pedagógico” (LIBÂNEO, 1997, p.103). Foi o momento em que se considerou que os conteúdos curriculares podiam ser buscados somente nos livros; na escola, o importante era o exercício da crítica ao social. Este extremismo foi percebido principalmente por intermédio de educadores progressistas, como Saviani, que defendia a idéia de que a melhor maneira de a escola contribuir com as transformações sociais era fazer bem o que lhe competia, ou seja, possibilitar aos alunos o acesso aos conteúdos elaborados, que diferem radicalmente do **SENSO COMUM**.



Nos anos 80, a atenção dos educadores voltou-se para a relação educação-sociedade, considerando a educação condicionada pela sociedade numa via de mão única.

SENSO COMUM

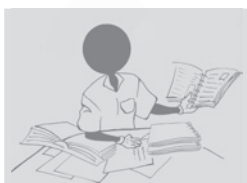
Na filosofia romana, e posteriormente no pensamento moderno, pode ser entendido como o conjunto de opiniões, idéias e concepções que, prevalecendo em um determinado contexto social, se impõem como naturais e necessárias, não evocando geralmente reflexões ou questionamentos; consenso (HOUAISS, p. 2563, 2001).



Lei 9.394/96

Artigo 45

A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.



O processo de globalização tem propiciado mais avanços tecnológicos do que condições dignas de vida para a maioria da população do planeta.



Mais uma vez o mercado de trabalho, respondendo aos mandados das potências econômicas centrais, força os docentes a deixar de lado os interesses das classes populares que aspiram a uma educação libertadora e crítica (TERRIEN, 2000, p. 224).

A veiculação das idéias progressistas foi muito eficiente na formação de educadores críticos e participantes. Esta postura, assumida pela grande maioria dos professores, foi perfeitamente sentida nas eleições de 1989, quando os jornais de grande circulação começaram a publicar artigos que falavam da participação docente no processo de conscientização dos alunos, mas sempre insinuando que esse trabalho dos professores era uma catequese visando a conseguir adeptos para partidos políticos. Os educadores, no entanto, sabiam que o trabalho havia sido deturpado e que tais reportagens serviam para confirmar o sucesso de uma prática docente que incomodava as elites.

Formação Docente para Novas Mudanças Conceituais

Entramos na década de 1990 com um mundo que se deparava com a vitória do capitalismo sobre os outros regimes políticos; vitória consolidada com a desestruturação da União Soviética e a queda do muro de Berlim na década anterior.

E o primeiro ponto a se considerar é que capitalismo é aquela sociedade cujo objetivo fundamental é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital, não são, portanto, as necessidades humanas, individuais e coletivas a prioridade e nem as pessoas. Tanto as primeiras quanto as segundas vêm subordinadas às leis imanentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. Este ideário não é uma escolha, mas a própria forma de ser das relações capitalistas (FRIGOTTO, 1996, p. 391).

Dentro dessa visão, o ser humano não se encaixa, pois o que importa é o acúmulo de riquezas, levando grande parte da população à exclusão. Em outras palavras, poucos terão uma vida nababesca em detrimento de muitos que viverão pobremente ou até miseravelmente.

Em escala mundial, com a famigerada globalização, o que na realidade acontece é o domínio do mundo pelos países mais ricos, hoje conhecidos como grupo dos sete. “São os senhores do mundo e deliberam como as demais nações devem ajustar-se à nova ordem mundial” (FRIGOTTO, 1996, p. 393).

As conseqüências disso para o Brasil são desastrosas, uma vez que não temos possibilidades de competir internacionalmente, dadas as nossas condições de país em desenvolvimento; assim, a situação de dependência externa em que vivíamos, agora se encontra mais acentuada. E a educação ? E a formação do educador?

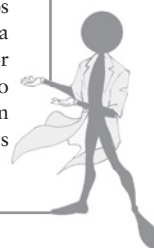
Ora! Se estamos mais dependentes, torna-se mais fácil nos adaptarmos à ordem mundial estabelecida e que reina sozinha, uma vez que presenciamos “a crise da concepção marxista de história e de conhecimento” (FRIGOTTO, 1996, p. 396), a qual já não encontra respaldo em modelos concretos de organização social e política, pois os poucos que restam ou estão se adaptando à nova ordem mundial ou estão se deteriorando em consequência dos bloqueios impostos pelo mundo capitalista.

Por um lado, para as classes dominantes não há interesse em que desenvolvamos a inteligência nacional, como poderá ser visto mais adiante através das recomendações para a política educacional brasileira impostas por órgãos representantes de interesses externos. Mas, por outro lado, eles não podem prescindir da nossa educação, pois chegamos a um tal nível de complexidade social que qualquer serviço, por mais simples que seja, exige algum conhecimento. Consequência disso é a falácia de que precisamos investir mais no Ensino Fundamental e menos no Ensino Superior. Ora, investir no Ensino Fundamental implica, também, investir na formação do professor para este nível de ensino, pelo menos do ponto de vista lógico.

Em 1996, vimos promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da **Educação Nacional**, a **Lei 9.394/96**, bem dentro das diretrizes do Banco Mundial (instituição financeira a serviço dos países ricos), que entende ser apropriado, aos países do terceiro mundo, um modelo de ensino superior que se faça em menos tempo e menos custos do que aqueles próprios das universidades européias. E dentre as alternativas recomendadas estão implementações das instituições superiores não universitárias e dos Institutos Superiores de Educação. Fica bastante claro que os objetivos de instituições desta natureza estão voltados para uma formação que prioriza a aplicação dos conhecimentos adquiridos em detrimento da produção de novos conhecimentos. Tal diretriz está coerente com as recomendações do Banco Mundial para um país em desenvolvimento (de terceiro mundo).

Os professores vêm se isolando nas salas de aula, num fenômeno que Sacristán (p. 213-227) qualifica como o exercício privado da docência. O cotidiano reduzido ao imediatismo e ao imprevisto de distância da utopia e de uma visão de futuro.

Sem o resgate do valor cultural da educação não podemos cultivar a imaginação pedagógica que exige uma mentalidade aberta, a indignação com a perda de valor da escola de formação e a compreensão da teoria como subversão dos usos da prática, como compromisso com a realidade e não apenas para resolver problemas mas também para reformulá-los (NUNES, 2000, p. 28).





Os cursos e as universidades vêm sendo profundamente averiguados pelo MEC. Este ministério possui autoridade para fechá-los ou baixar de nível as universidades tornando-as instituições de nível superior não universitário, caso as avaliações comprovem desqualificações no seu trabalho.

Tais conclusões encontram eco no Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999, assinado pelo presidente da República, em que ficou determinado que a formação dos professores para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental seria feita *exclusivamente* nos Institutos Superiores de Educação, explicitando que não interessava formar professores que produzissem conhecimento, que fizessem pesquisa.

A divulgação por todo o país foi rápida, pois ocorreu no momento em que vários representantes de instituições de ensino superior, de diferentes associações nacionais de educadores e de sindicatos de professores se encontravam reunidos em Brasília. A reação imediata foi a formação do Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, constituído inicialmente por treze organizações acadêmicas e sindicais de professores (VALLE, 2000, p. 59-60).

A indignação e perplexidade tomaram conta dos educadores que contestaram veementemente tal decreto. A partir do Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, a categoria foi se articulando contra a medida autoritária do governo, tentando contatos com os poderes legislativo e judiciário, mandando cartas a todas as autoridades envolvidas e participando de eventos. Assim, na 52ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que contou com a participação do Fórum Nacional, a pressão dos educadores junto ao governo surtiu algum efeito, pois logo depois o Conselho Nacional de Educação trocou, no Art. 3º do já citado Decreto, a palavra *exclusivamente* por *preferencialmente*. Agora os professores das séries iniciais e da Educação Infantil deverão ser formados preferencialmente nos Institutos Superiores de Educação, o que muda completamente o sentido do Artigo original, possibilitando a continuidade de formação de professores na universidade.

De qualquer modo, o governo admite formar professores também em Institutos Superiores de Educação, fora da Universidade. Tal possibilidade passa a interessar a algumas escolas particulares e aos antigos cursos normais, que almejam se transformar em cursos superiores, principalmente, no interior do país, visto ser mais fácil a implantação de Institutos de Educação, com Cursos Normais Superiores do que Universidades.



E chegamos ao século XXI...

O século XXI inicia-se com momentos de grande incerteza no cenário mundial, agravados pelos atentados terroristas aos Estados Unidos da América ocorridos em 11 de setembro de 2001. O mundo mudou e as questões educacionais não podem ser tratadas de maneira isolada do contexto no qual se inserem.

Não é exagero dizer que, após esta data, o mundo não será mais o mesmo, haja visto os prejuízos que o atentado causou à economia dos Estados Unidos, considerada sólida e que se viu abalada com o desemprego, falência de vários setores, como o de turismo. Tal fato provocou um efeito danoso em outras economias, como, por exemplo, a brasileira. Além disso, já se percebe uma transformação em outros âmbitos sociais, como na educação.

E o que virá daqui para a frente? O professor Carlos Medeiros, em artigo do dia 2 de outubro de 2001, apresenta uma mensagem de otimismo em que sugere aos países da América Latina, tão dependentes dos países ricos, uma maior independência, em consequência destes últimos acontecimentos.

Formar professores hoje exige também menos subordinação, e mais determinação. Isto só pode ser alcançado por meio de vontade política de nossos governantes, conforme prevê Medeiros, e de não passividade dos espaços de formação em relação aos interesses políticos e econômicos, como no caso dos cursos de Formação de Professores.

No entanto, percebe-se que a luta é árdua, visto que, mais uma vez, o governo volta ao cenário, com a Câmara de Educação Superior do CNE, por meio do Parecer nº 133/01, legislando conforme seus interesses. Este Parecer determina que as Faculdades isoladas e as Escolas Superiores isoladas só poderão formar professores de Educação Infantil e das séries Iniciais do Ensino Fundamental se criarem, no seu interior, Institutos Superiores de Educação com um Curso Normal Superior.



Os cursos de formação devem, através de seus professores e disciplinas, revelar ao aluno que o trabalho intelectual do professor, na prática, expressa ligações e relações entre todos os processos articulados ao seu fazer e aos elementos políticos, econômicos, culturais e ideológicos predominantes na sociedade. Precisamos, também, desvelar as condições reais de trabalho do professor possibilitando, através da conscientização dos processos teóricos, as ferramentas necessárias para gerir e ultrapassar as dificuldades encontradas no percurso da profissão de professor.



O Informativo INEP de 23 de março de 2004 traz algumas notícias alentadoras como: maioria das escolas tem participação da sociedade, sendo que o Rio de Janeiro tem 70,40% de suas escolas com representação da comunidade e uma série de medidas para melhorar a qualidade do ensino está em estudo no MEC. Elas constam do documento denominado Choque de Qualidade na Educação...

Analisando a questão, Silva critica a postura do CNE, considerando que tal entidade não tem de compor sempre com o MEC por não ser uma instância governamental, embora seja um órgão de Estado. E, completa dizendo que as posições desse órgão, que, no geral, “adota medidas que vão de encontro às posições amplamente defendidas pelos educadores” (2001, p. 48) devem-se ao fato de esse Conselho ser formado por muitos representantes do ensino particular, por conta do poder que têm na sociedade brasileira capitalista, cujos interesses são consoantes aos do MEC, que vem fortalecendo a iniciativa privada.

É importante que se ressalte que, com a criação dos Institutos Superiores de Educação, foi a primeira vez que os cursos de licenciatura foram vistos de forma separada do bacharelado.



Sobre medidas para melhorar a qualidade da educação básica, consultar Inep/MEC, Informativo, ano 2, nº 31 de 23/03/2004.

(...) a criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores foi justificada em termos de necessidade de uma profunda renovação da formação inicial dos professores para a educação básica, a qual deveria ser feita em cursos profissionais específicos, com projetos pedagógicos próprios, eliminando-se, portanto, a possibilidade de que a licenciatura fosse oferecida de forma regular como mero adendo de matérias pedagógicas a um curso organizado como bacharelado (BRASIL.MEC.CNE, 1999b, p. 2).

Apesar de as universidades brasileiras discordarem da legislação que prescreve a criação dos Institutos Superiores de Educação, vêm repensando seus cursos de Licenciatura, como se verifica nos trabalhos de Souza e Ferreira – Fórum da UERJ sobre Formação de Professores, 2000, 2001 e, mais ainda, o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) e outros.

As universidades, valendo-se de sua autonomia, estão procurando articular, nos cursos de Licenciatura, as disciplinas de conteúdo específico com as da área didático-pedagógica entre os seus períodos, de forma a propiciar ao futuro professor, uma formação mais integrada, superando o antigo modelo que apresentava tais disciplinas justapostas, de maneira desarticulada.

E como ficamos? Será que a década de 1980, que tanto contribuiu para a formação de educadores críticos, participativos, com plena consciência do seu papel social, será suplantada pelo momento presente, quando há total submissão das políticas públicas estatais brasileiras a organismos internacionais?

Esperamos que não, principalmente se considerarmos, o nível de organização de professores críticos que têm discutido, constantemente, os destinos da formação de professores.

Quanto ao curso de Licenciatura, há muito o que se pensar e discutir em diferentes fóruns. As reformas dos cursos de formação de professores propostas pelo governo, ao visarem à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino, devem fazê-lo mediante um diálogo com professores, instituições formadoras e sociedade, partilhando com estes os objetivos pretendidos, de forma a conquistar adesões e compromissos.

As novas gerações de professores devem ser encorajadas a discutir, refletir, criticar, criar e participar, de forma efetiva nas decisões educacionais.

Como conclusão, vale a pena repetir com Frigotto (1996):

O importante é não entregar os pontos!

RESUMO

Do Império (1835) até o final da Primeira República (1930), o currículo das escolas normais era de base humanista e voltado para o domínio de conteúdos. Inexistiam cursos superiores de formação de professores.

De 1930 até o início da década de 1960, o currículo dos cursos de formação de professores tinha como enfoque principal as técnicas de ensino. Valorizava a metodologia ativa baseada em autores como Montessori, Decroly, entre outros. Os professores continuavam a ser formados como profissionais que deveriam conhecer o fazer pedagógico da escola, sem discutir as questões sociais. Nesta década, 1939, a Universidade do Brasil, criada em 1937, passa a ser chamada de Faculdade Nacional de Filosofia, agrupando os cursos de Filosofia, Letras, Ciências, Pedagogia e Didática. É a primeira vez que se pensa em formar professores, em nível superior, para lecionar nos cursos Fundamental e Médio, incluindo o Normal.

Em 1964, com o esgotamento do modelo econômico “Substituição de Importações”, o Brasil passa a ser um país industrializado, fazendo uso da tecnologia em toda a sociedade, inclusive na educação.

A década de 1980 é caracterizada pelo papel que os educadores progressistas desempenham no cenário nacional. Os cursos de formação de professores foram fortemente influenciados pela sociologia, chegando-se a extremismos como o aspecto didático-pedagógico sendo colocado em segundo plano, dando vez ao exercício da crítica ao social.

De 1990 até os dias de hoje, os cursos de formação passam por grandes questionamentos, havendo, conforme a nova lei de ensino, a exigência para que todos os professores sejam formados em nível superior. Surgem os Institutos Superiores de Educação com os Cursos Normais Superiores.

A consciência crítica adquirida pelo professores, a partir da década de 1980, não se perdeu e doravante temos que apostar na capacidade crítica e inventiva das novas gerações de professores.



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE 1

Você teve oportunidade de ir percebendo as influências sociais na formação do professor desde o Império até os nossos dias. Que tal organizarmos uma linha de tempo para sintetizar os conhecimentos adquiridos?

Abaixo construímos um *quadro sinóptico* organizado por períodos históricos. Escreva as características da formação dos professores nestes períodos.

Império até 1930 (final da Primeira República)	1930 até 1960	1964 até 1970	1980	1990 até os dias de hoje

ATIVIDADE 2

Produza um *texto* em que você analise a formação docente na década de 1990, relacionando-a com a conjuntura mundial do momento presente, chegando às suas próprias conclusões sobre o futuro dessa formação.

Memória a serviço da construção da identidade docente

AULA 6

objetivo

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Compreender como a memória pode ser utilizada na formação e na prática didática do professor.



Pré-requisitos

Conclusão do Módulo 1 e a Aula 4 deste módulo.

MEMÓRIA A SERVIÇO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE



“O choque do futuro” já havia sido previsto por Alvin Toffler (1972) como um efeito da mudança acelerada das últimas décadas, cuja principal consequência é o desajustamento do indivíduo a partir do momento que perde suas principais referências culturais.



Esta profissão-professor precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

António Nóvoa



Constatamos que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. De uma ou outra forma, fala-se sempre deles. Porém, muita das vezes estão-lhes reservado o “lugar do morto”. Tal como o jogo bridge, (metáfora apresentada por Jean Houssaye- *Le triangle pédagogique*, 1988 e utilizada por Nóvoa, 1995) nenhuma jogada pode ser organizada sem ter em atenção as cartas da mesa, mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria. Indagamos nós, não poderiam os professores a partir de suas histórias e práticas modificarem a sua participação no jogo?

O ensino da Didática nos cursos de formação de professores, seja na Licenciatura, ou em cursos de formação continuada, precisa ser constantemente debatido pelos professores e pesquisadores da área, visto que a necessidade de melhoria da qualificação dos educadores é cada vez mais premente para o enfrentamento dos atuais desafios da prática docente e da profissão de professor no século que se inicia.

Vivemos um tempo de incertezas quanto ao futuro da profissão. Esta constatação se expressa, por um lado, através das recentes normatizações legais do Estado sobre os destinos dos cursos de formação de professores, através dos controles reguladores internos e externos dentro das instituições escolares, na maioria das vezes distanciados das discussões que precisam acontecer com os profissionais que atuam nestas bases. Por outro lado, através do cansaço provocado pela dupla jornada de trabalho para assegurar a própria sobrevivência, aliada ao pouco tempo disponível para estudo e à falta de recursos e estímulos para a capacitação profissional, tudo isso leva muitos ao desânimo. Tais preocupações se somam à sensação de isolamento social ao se perceberem descartáveis, destituídos de seu discurso, um “corpo dócil”, na afirmação de Foucault (1997), desprovido de sua essência, gerando a falta de identidade profissional da categoria: há a necessidade de se buscar novas referências e saberes que legitimem a profissão de professor.



Como estudo das histórias de vida lembramos o artigo sobre Armanda Álvaro Alberto, de Ana Chrystina Mignot em “Mulheres da Baixada Fluminense: História de luta e conquista da cidadania”. Espaço Cultural CEDIM/RJ e Petobras. * incluir foto da capa que está anexada nesse e-mail.

Essas constatações nos permitem reconhecer a relevância da dimensão pessoal e subjetiva na preparação e capacitação para a profissão docente e a necessidade de se rever os programas das disciplinas dos cursos de formação.

Acreditamos que a Didática como disciplina que trata da teoria geral do ensino, é capaz de atender a tais considerações, visto que, ao se preocupar com a orientação didática do professor em relação ao processo ensino-aprendizagem, não desconsidera o seu preparo técnico, político, muito menos o humano e cultural. Por conta de tal observação, é preciso investigar mais e incluir discussões sobre as formas de pensar a atividade docente no plano pessoal e profissional nestes cursos.

Propomos a inclusão, na prática didática dos docentes, da memória em movimento, aquela que produz alterações permanentes no ensino, da mesma forma que os cientistas percorrem na produção de novos conhecimentos, aliada a memória-saber, que em princípio não se altera, organizada e fixada nos livros, textos, filmes, revistas e documentos, conforme afirma (KENSKI, 1997).



A evolução das pesquisas na área de Didática possibilitaram que, nos seus programas, fosse incluído o estudo da “Memória Docente” como resgate do sentido e significado do trabalho e da profissão do professor. Tal processo ocorreu à luz das críticas que a Didática recebia por ser uma disciplina capaz de operar sínteses, de atuar sobre o ensino das outras áreas do conhecimento de forma prescritiva (disciplinar), de orientar ações para práticas eficientes, merecendo outras reflexões e investigações de nossa parte.

Catani vem trabalhando com autobiografias, recorrendo às memórias para a construção de propostas de formação. Ela propõe a escolha de um caminho, ou de um modo de trabalhar a Didática, que delimita como *iniciação*, quando declara:

Se se quer levar os professores a compreenderem e dominarem as regras que organizam os processos de formação, como aqui se sugere, é preciso que esse processo passe pelo conhecimento ou pela consciência das suas próprias experiências da vida escolar e as formas pelas quais eles próprios foram iniciados nas suas relações com o conhecimento, a aprendizagem ou a leitura (2001, p. 63).



Nessa viagem ao passado profissional, os professores têm a oportunidade de refletir sobre determinadas intenções e ações, reinterpretando-as de forma a reconstruir ou não seus esquemas e pré-concepções a partir de novas ferramentas intelectuais incorporadas.



Nesse sentido, importa para nós refletir sobre a questão da memória docente, visando a ampliar a sua discussão, abrindo novos caminhos para a disciplina e para a formação de professores da Licenciatura (das séries iniciais do Ensino Fundamental). Ao contrário das práticas prescritivas e a-críticas, marcadas pelo pragmatismo da década de 1960 e grande parte da década de 1970, propomos novas investidas nos cursos de formação de professores, de forma a auxiliar na conscientização individual e coletiva dos professores, estimulando novos sentidos, ações, formações e práticas nas escolas.

As histórias de vida, as autobiografias, os memoriais, as representações, os relatos sobre a formação e as experiências profissionais dos docentes são alguns dos estudos invocados, de modo geral, pela memória que foi, até recentemente, pouco considerada na investigação educacional. Nesse sentido, Catani (1997, p. 25) denuncia que “a reflexão pedagógica e psicológica, até recentemente, centrando-se sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno, deixou à margem o processo de aprendizagem do professor”.

O olhar sobre a experiência passada era tido como algo não científico e ultrapassado, devido ao projeto modernizador que se instaurava de fazer valer a ciência para a vida prática desconsiderando, contudo, a memória individual e social. A partir da década de 1980 houve uma retomada desse estudo a partir da releitura das obras dos grandes pensadores ocidentais do início do século, tais como Maurice Halbwachs, discípulo de Émile Durkheim, o que demonstrou, além de outras coisas, a importância da relação entre o trabalho da memória e a constituição de identidades. Na educação, as autobiografias, as histórias de vida passaram a ser adotadas, não apenas como um instrumento de investigação, mas também, como de formação.

A contribuição da memória representa, segundo Nóvoa, “uma ruptura tanto em termos de procedimentos, pois o sujeito se torna simultaneamente **actor** e **investigador**, quanto de entendimento da realidade, na medida em que este método parte do pressuposto de que seja possível entender o **particular** como parte do **universal**” (1988, p. 116-117).

A memória, para Lins (2000), é, por um lado, fugitiva, feita de fragmentos dispersos e, por vezes, sem nexos, estando submissa aos caprichos da reminiscência, elaborada pelo jogo da lembrança e do esquecimento; por outro, é também considerada: “uma espécie de antecâmara da alteridade onde cada um constrói sua própria história e se confronta com a história dos outros membros da família, amigos, amantes, inimigos, etc.” (p.9).

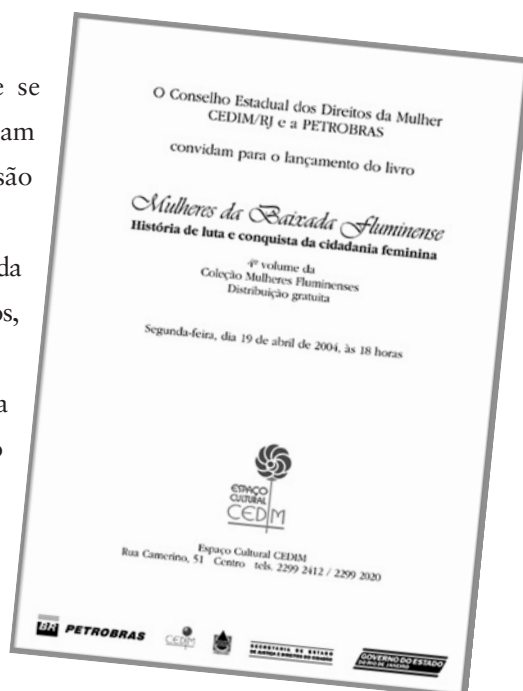
Para Bourdieu (2000), é pela memória que se instauram as continuidades e as rupturas nos vínculos, sejam familiares, amorosos ou sociais, nas formas de transmissão e nos conteúdos da “distinção” e da “herança”.

Nas sociedades tradicionais, a memória estava atrelada ao cotidiano das pessoas e dos grupos, através dos hábitos, orientando-os e informando-os sobre o seu futuro.

Nas sociedades informatizadas, a relação com a memória altera tanto as formas de seu armazenamento quanto as formas de acessá-la, mudando também o seu próprio sentido.

A escola é uma instituição de memória e de cultura de um grupo social. Para Kenski (2001) ela possui um vasto acervo de memória *social informal*, *educativa* e se inclui na *sociedade digital*.

A *memória informal* na escola pode ser percebida através das músicas, das linguagens, rituais, relações, festividades, hábitos e mitos, histórias compartilhadas através de interações entre professores, alunos e demais partícipes. A *memória educativa* é específica da escola e se constrói pelo conteúdo curricular das diferentes disciplinas das áreas do conhecimento, das técnicas, hábitos, atitudes, habilidades, ritos pedagógicos, num grande acervo valorizado tanto pelo sistema educacional como pela sociedade. Este tipo de memória varia segundo os objetivos e especificidades de cada instituição, de cada época. A *memória na sociedade digital* se propõe mudar a escola, transformando-a em um espaço aberto, cooperativo, de intercâmbio de informações, e de conhecimentos, com diferentes pessoas e instituições no mundo todo.



Como estudo das histórias de vida lembramos o artigo sobre Armanda Álvaro Alberto, de Ana Chrystina Mignot em “Mulheres da Baixada Fluminense: História de luta e conquista da cidadania”. Espaço Cultural CEDIM/RJ e Petobras.

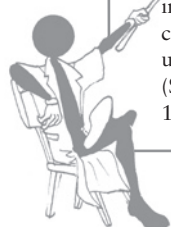
As recordações do passado são selecionadas a partir de um conjunto de memórias possíveis, pela importância que têm para os indivíduos que as recordam e pelo seu peso na construção da identidade (SIQUEIRA, 1997, p. 118).



Sobre representação social sugerimos o livro de RANGEL, Mary. *A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais*. Aparecida/SP: Idéias e Letras, 2004.

Este livro traz a professores e alunos interessados na pesquisa de representação social (RS) e em problemas sociais que afetam a escola e o ensino-aprendizagem quatro estudos sobre temas relacionados a questões candentes da sociedade contemporânea.

Os capítulos deste livro oferecem explicações sobre a base teórica da RS, focalizando conceitos e categorias de análise, assim como informam sobre a metodologia, seus princípios e pressupostos teóricos e sua forma de aplicação



A memória é seletiva e os critérios da seleção temática e dos valores retidos individualizam cada grupo de uma sociedade (SIQUEIRA, 1997, p. 118).

Estimular a memória também é uma das funções estruturais do professor. Como afirma Kenski (2001), “o professor enquanto agente de memória informal, educativa e na sociedade digital, é capaz de realizar interações e intercâmbios entre linguagens, espaços, tempos e conhecimentos (pontes sociais, temporais, tecnológicas) diferenciados”.

Como agente de memória social informal, o professor propicia espaços para interações espontâneas entre alunos, estimula um clima na sala de aula favorável a troca de idéias e comportamentos, cria momentos para música, histórias, onde se possa fortalecer atitudes positivas, hábitos saudáveis e valores compartilhados.

O professor está representado como agente de memória educativa, pelo próprio domínio do conhecimento de sua área e matéria. Reflete constantemente sobre a sua relação com esta, buscando a atualização de seu próprio acervo de informações e saberes, numa constante aprendizagem. Busca também espaços de interação e questionamento com outros colegas e seus alunos.

O professor, como agente de memória na sociedade digital e que trabalha em sala de aula ou em formas não presenciais, possibilita, via redes, atividades interativas com outras realidades e grupos sociais, dinamizando sua ação didática através de ações orientadas de busca, pesquisa, ordenação, organização, reflexão e crítica dos dados, transformando-os em acervo informativo.

O motivo da utilização da memória na narrativa dos educadores é que o homem, no caso o professor, é um potencial contador de histórias e que, individual ou coletivamente, vivencia uma história de vida. Para Connely e Clandinin, citado por Bem-Peretz (1992, p. 201), “a educação é a construção e reconstrução de idéias pessoais e sociais; professores e alunos são os contadores de histórias e as personagens das suas próprias histórias e das histórias de outros”.

A temática da memória, além de contribuir com a reflexão e construção das identidades profissionais dos professores, integra experiências e trajetórias às preferências e desejos e às possibilidades de ações transformadoras dos docentes. Bem-Peretz (1992), ao investigar episódios do passado recordados por professores aposentados, demonstrou como eles constroem, retrospectivamente, sua vida profissional.

Tal estudo evidenciou ser de grande valia uma vez que, através das narrações de professores veteranos, estimula a reflexão dos docentes em início de carreira, sobre o seu trabalho e a reconstrução da história da prática docente ao longo do tempo.



Stuart Hall (1997), ao estudar a questão das identidades culturais frente à globalização, admite como conclusão provisória:

Algumas identidades gravitam ao redor daquilo que Robins chama de “Tradição”, tentando recuperar sua pureza anterior e redescobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras”; e essas, conseqüentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins (seguindo Homi Bahabha) chama de “Tradução” (p. 94).

A inclusão dessa temática no ensino da Didática tem como objetivo verificar como os professores utilizam sua experiência passada na sua relação com os casos presentes e futuros.

Quando os professores fazem uma análise crítica sobre suas recordações, ou quando as expõem como história para, então, dialogar publicamente com pessoas interessadas em ouvir suas experiências, proporcionam um importante sentido aos acontecimentos profissionais vividos, podendo revelar como o trabalho de cada um é na realidade. Através das histórias narradas, as experiências docentes vão se revelando mais interessantes, visto que estão impregnadas de emoções, de conhecimentos, de atitudes tanto positivas quanto negativas. Quando professores relatam suas histórias de vida, fazem “elos entre a história que fez e a história que o fez” (NORA, 1987, p. 11).

Muito embora ainda careçamos, na educação, de mais investigações sobre a memória do saber da experiência docente e de como os profissionais percebem o ensino e a aprendizagem, a pergunta que nos vem à mente é de como poderemos transformar os fatos e as histórias de professores em orientações futuras para uma tomada de decisões profissionais ajustadas?

Tentando responder a estas questões, apresentamos um relato em carta que acompanha as “Memórias” da professora Rosângela (nome fictício), atualmente com 18 anos de magistério, lecionando numa escola de segundo segmento do Ensino Fundamental. O fato relatado teve lugar no seu segundo ano de trabalho na profissão.

Lecionava há dois anos no Ensino Fundamental em uma escola de periferia com a disciplina de Ciências. No planejamento da minha disciplina estava prevista a eventual utilização de aulas no laboratório de Ciências da escola. Nesse ano assumi, além de outras turmas, uma de quinta série, com alunos muito jovens, iniciando a adolescência, o que, até então, eu ainda não havia trabalhado. Na entrada dos turnos da escola era exigida uma fila para a forma da turma, de maneira que nós, professores, pudéssemos receber a turma e acompanhá-la para nossas salas de aulas.

Numa segunda-feira, dia de trabalho com a referida turma, havíamos combinado anteriormente que a aula seria no referido laboratório. Preocupada em não perder tempo, pois a formação das turmas havia demorado mais do que o habitual naquele dia, me aprezei em encaminhá-los para a sala, sem me preocupar em olhar mais detidamente para os alunos que estavam presentes na fila da forma naquele dia. Ao chegar ao laboratório, estava muito ansiosa em dividir a turma em grupos para as tarefas que havia planejado e não me preocupei em fazer pessoalmente a chamada dos alunos, de forma a verificar as presenças. A aula transcorreu bem como as outras aulas do dia.

No dia seguinte, quando ainda estava em casa recebi um telefonema da direção da escola perguntando sobre um determinado aluno que, segundo a própria mãe, havia sido levado por ela própria para a escola para assistir a minha aula. A mãe alegava que o aluno não havia voltado para casa e insistia em repetir que ela própria havia encaminhado seu filho para a escola e que aguardara no portão até verificar o inspetor carimbar a caderneta escolar de seu filho na entrada do turno.

Foi uma semana de muito desespero e culpa, pois eu própria não havia visto o aluno em sala e a chamada eu não havia feito para comprovar a sua presença ou não naquele dia e, além disso, havia as acusações e denúncias feitas pela mãe a toda equipe administrativa da escola e a mim, particularmente, como a pessoa que deveria ter estado com o aluno. Finalmente, depois de a escola ter sido denunciada pela mãe e exposta a uma série de críticas negativas e de passar por um inquérito administrativo, o aluno, finalmente, apareceu em casa. O mesmo assumiu a sua falta e tentou eximir a culpa da escola e da professora alegando que pretendia passar uns dias pelas ruas para conhecer o mundo. Explicou que havia fugido pulando o muro da escola, logo após o carimbo da caderneta.



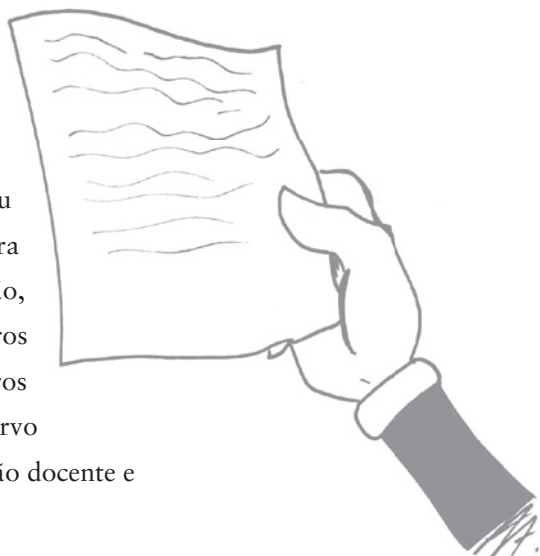
Depois desse grande susto, pude aprender muitas coisas na minha profissão.

Dessa experiência narrada por Rosângela, tiramos muitas deduções, no que diz respeito às seguintes questões:

- 1 – Como o professor poderá desenvolver o senso de observação sobre os muitos alunos que dispõe?
- 2 – De que forma a escola e os professores podem assegurar aos pais a responsabilidade da guarda dos seus filhos?
- 3 – Que mecanismos precisam ser criados para aproximar pais e alunos da escola?
- 4 – Como dialogar mais com os alunos para saber mais sobre seus interesses e necessidades, a partir do estudo da disciplina?
- 5 – Qual deve ser o comportamento do professor diante da constatação das faltas dos alunos?
- 6 – Como os professores devem explicar aos alunos suas preocupações quanto à sua evolução na aprendizagem e à falta injustificada?
- 7 – Qual espaço deve ser dado aos alunos pela escola em relação às suas faltas ?

A narrativa da professora, como muitas outras histórias, possui uma lição de moral a retirar. É surpreendente a forma como ela retrata alguns detalhes de memória sobre o aluno e que ficaram marcados em sua vida. Para Halbwachs (1990), é a afetividade na constituição das memórias. Os acontecimentos foram sendo rememorados por ela porque foram significativos e estavam vinculados à afetividade da qual se investem.

Nas suas conclusões, Rosângela torna-se reflexiva ao afirmar que aprendeu com esta ocorrência e que buscou reformular sua conduta e prática. A evocação da professora sobre esse fato vivido nos seus primeiros anos de profissão, poderá ajudar a esclarecer alguns fatos ocorridos com outros professores. Ao descrever sua história, ela relaciona outros conhecimentos aprendidos que se foram somando ao seu acervo de memória profissional, melhorando a cada dia sua atuação docente e a qualidade do seu trabalho.



RESUMO

A evolução dos estudos na área da Didática possibilitou que fosse incluído no seu programa o tema “Memória Docente”, como resgate do sentido e significado do trabalho e da profissão de professor. O objetivo é verificar como os professores usam sua experiência passada nos casos presentes e futuros.

As histórias de vida, as autobiografias, os memoriais, as representações, os relatos sobre a formação e as experiências profissionais dos docentes são alguns dos estudos, invocados, de modo geral, pela memória.

A escola é uma instituição de memória e de cultura de um grupo social. Ela possui “memória social informal, educativa e se inclui na sociedade digital”.

A memória social informal pode ser observada nas músicas, linguagens, rituais, relações, festividades etc.

A memória educativa é específica da escola e se constrói pelo conteúdo curricular, pelas técnicas, hábitos, atitudes, habilidades, ritos pedagógicos valorizados pela sociedade em geral.

A memória na sociedade digital se propõe a mudar a escola, transformando-a num espaço aberto, cooperativo, de intercâmbio de informações e de conhecimentos, com diferentes pessoas e instituições no mundo todo.

O professor é um agente de memória.

Como agente de memória social informal, o professor cria espaço para trocas, para músicas, histórias entre outros.

Como agente de memória educativa, o professor está representado pelo domínio da matéria que leciona e quando troca histórias, aprendizagens e experiências.

Como agente de memória na sociedade digital, o professor possibilita via redes, em sala ou a distância, atividades interativas com outras realidades e grupos sociais.

A temática da memória, além de contribuir com a reflexão e construção das identidades profissionais dos professores, integra experiências e trajetórias aos desejos, preferências e às possibilidades de ações transformadoras dos docentes.



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE 1

Como a professora Rosângela, você deve ter muitos fatos e histórias para contar relativo à sua experiência na profissão. A partir da invocação da sua memória, relate um fato ou uma história ocorrida com você, buscando eleger, em seguida, três deduções relativas à ocorrência.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você considera que entendeu como a memória pode contribuir para a formação da identidade docente? Se compreendeu, atingiu o objetivo de aula e se conseguiu organizar um livro de memórias, superou as expectativas.

O conhecimento dos professores: saber docente, saber reflexivo

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar a importância da prática reflexiva para a atuação docente.
- Identificar as atitudes necessárias à ação reflexiva na formação de educadores.
- Posicionar-se frente às competências profissionais para a formação de professores, tendo em vista suas possibilidades diante da realidade concreta.



Pré-requisito

Revisão dos módulos anteriores atentando para a conclusão de todas as tarefas solicitadas.



O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES: SABER DOCENTE, SABER REFLEXIVO

Os bons professores são, necessariamente, autônomos relativamente à sua profissão. Não precisam que lhes digam o que hão-de-fazer. Profissionalmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores. Isto não significa que não queiram ter acesso a idéias criadas por outras pessoas, noutros lugares ou noutros tempos, nem que rejeitem conselhos, opiniões ou ajudas, mas sim que sabem que as idéias e as pessoas só servem para alguma coisa depois de terem sido digeridas ao julgamento do próprio professor. Em resumo, todos os formadores fora da sala de aula devem servir aos professores, pois eles estão em posição de criar um bom ensino.

Lawrence Stenhouse

A questão da profissionalização do ensino estimulou, nas últimas décadas, a investigação sobre a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério, em muitos países da Europa e das Américas. Diversos estudos surgiram decorrentes do alargamento dessa discussão, como as recentes reformas curriculares dos cursos de formação de professores, as transformações do saber ou ainda a subjetividade dos professores, e outros.

Os estudos sobre a subjetividade dos professores, segundo Tardif (2000), apresentam-se no centro das pesquisas sobre o ensino. Esse postulado propõe desmitificar dois aspectos: a) a visão de professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros, sejam eles equipes das Secretarias de Ensino, especialistas de currículo, ou pesquisadores das universidades; b) a visão de professores como agentes sociais, cujo trabalho é determinado por forças e mecanismos sociológicos, como a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais, bem como as estruturas sociais de dominação.



Há indícios de uma politização crescente no seio dos formadores de professores, desenvolvendo-se tentativas no sentido de melhorar a situação institucional da formação de professores. Existem provas de que alguns destes esforços começam a dar os seus frutos (ZEICHNER, 1997, p. 134).

Ambas as visões privam os professores de desenvolverem seus próprios saberes, do aproveitamento dos poderes decorrentes de sua utilização prática, sujeitando-os aos saberes de peritos e especialistas.

Os estudos que tratam da subjetividade docente têm auxiliado a revelar, também, o papel que o professor desempenha como profissional de ensino que se depara com situações complexas, incertas e conflitantes no seu cotidiano.

Paralelamente a essas influências, desde o final da década de 1970, em nosso país, as associações de educadores vêm discutindo a formação de professores nos diversos níveis, visando com isso a traçar uma pauta mínima, de base comum nacional, de forma a apoiar as reformulações curriculares que aconteciam. Dentre os eixos apontados, destacamos dois deles: a sólida formação docente e a unidade teoria e prática na produção de conhecimento na dinâmica curricular dos cursos de formação.

Trilhando os caminhos abertos por tais estudos e autores, buscamos aqui oferecer algumas pistas para análise de importantes aspectos desses trabalhos, de forma a ampliar a reflexão dos professores da Licenciatura sobre os conhecimentos práticos que realizam e os saberes que produzem, fortalecendo ainda mais sua atuação docente.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25).



A EVOLUÇÃO DA ORIENTAÇÃO SOBRE A PRÁTICA

Ao longo deste século, na história da educação, a questão da "prática" sofreu uma evolução: de uma visão tradicional que se apoiava exclusivamente na experiência prática dos professores para uma visão que enfatiza a importância da **prática reflexiva**.

Na visão tradicional da prática educativa, o conhecimento profissional dos professores é acumulado, saturado de senso comum, impregnado de vícios e de "achismos" (Eu acho que...) induzidos e formados pelas pressões da cultura e ideologia dominantes. Esse saber, segundo Gómez (1998), nascia subordinado aos interesses socioeconômicos de cada época e aparecia carregado de mitos, preconceitos e lugares-comuns, nada fáceis de questionar. Nesse sentido, faltava o apoio conceitual e teórico da investigação educativa, da reflexão sistemática e compartilhada dos professores sobre a prática. Nos casos dos professores novatos na profissão, seus pensamentos pedagógicos iam se modificando em decorrência das influências dos colegas, da rotina da escola ou das exigências da ideologia dominante sobre o ensino e a educação, sem o apoio da reflexão individual e coletiva:

O pensamento pedagógico dos docentes novatos, enriquecido teoricamente nos anos de formação acadêmica, deteriora-se, simplifica-se e empobrece-se, como consequência dos processos de socialização que acontecem nos primeiros anos de vivência institucional. A força do ambiente, a inércia dos comportamentos dos grupos de docentes e estudantes e da própria instituição, a pressão das expectativas sociais e familiares vão minando os interesses, as crenças e as atitudes dos docentes novatos, acomodando-os, sem debate nem deliberação reflexiva, aos ritmos habituais do conjunto social que forma a escola (p. 364).

Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas, identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico (GÓMEZ, 1997, p. 100).



A atitude de responsabilidade docente implica que cada um reflita sobre, pelo menos, três tipos de consequências do seu ensino: "consequências pessoais – os efeitos do seu ensino nos autoconceitos dos alunos; consequências acadêmicas – os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; consequências sociais e políticas – os efeitos do seu ensino na vida dos alunos. A reflexão implica um exame destas questões, e de muitas mais, e não apenas saber se atingiram os objetivos e metas que cada um estabeleceu no início de uma aula. A atitude de responsabilidade também implica que se reflita sobre as consequências inesperadas do ensino, porque este, mesmo nas melhores condições, tem sempre consequências tanto inesperadas como esperadas. Os professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio da pergunta 'Gosto dos resultados?' e não simplesmente 'Atingi meus objetivos?'" (ZEICHNER, 1993, p. 19).



Contrariando a visão tradicional sobre a prática educativa dos professores, presenciamos hoje, no atual cenário educacional, diversos autores investigando o conhecimento prático que os professores desenvolvem a partir de matizes distintas e ênfases diferentes. Dentre eles, destacamos: John Dewey, Donald Shön, Kenneth Zeichner, Gimeno Sacristán, António Nóvoa, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud e Pérez Gómez. Estes autores têm defendido que os professores dispõem de saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles em suas tarefas cotidianas, numa perspectiva reflexiva sobre sua prática.



As mudanças educativas, entendidas como uma transformação no nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares.

REPENSANDO A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Parte dos autores apresentados criticam as instituições de formação de professores, visto que a preparação que está sendo oferecida aos futuros docentes pouco lhes serve para resolver os problemas atuais com que se deparam. Também questionam a responsabilidade da universidade, local de pesquisa por excelência, diante da possibilidade de desenvolver competências profissionais de alto nível, capazes de formar professores para a prática reflexiva, conforme sugere Tardif (2000): “será preciso rever a visão de que a prática dos professores não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (p. 119). Também Perrenoud (1999, in PAQUAY, 1998), afirma que a universidade não pode, só pelo fato de ela iniciar o futuro profissional nas pesquisas, pretender formar profissionais reflexivos. Caso venha a fazê-lo, deve desenvolver em seus cursos e disciplinas dispositivos específicos, tais como: análise de práticas, estudos de caso, técnicas de auto-observação e de esclarecimento, treinamento para o trabalho sobre o próprio *habitus* e sobre seu inconsciente profissional.

Shön (1997) critica os atuais currículos dos cursos de Formação de Professores, salientando o valor do conhecimento da prática, e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e refletida dos professores. Para ele, na visão tradicional de racionalidade técnica, a teoria e a prática são dicotomizadas ou justapostas, e esta visão precisa ser superada.

Para mim, a questão é saber em que medida nós, enquanto professores, dirigimos nosso ensino para metas para as quais trabalhamos conscientemente. Por outro lado, em que medida nossas decisões são fundamentalmente dirigidas por outros, por impulso, convenção e autoridade? Ou seja, em que medida aceitamos as coisas porque estão na moda ou porque nos dizem para fazermos, sem decidirmos conscientemente que aquele é o caminho certo? (ZEICHNER, 1993, p. 21).



Gómez (1998) lembra que o professor intervém num meio ecológico complexo; a escola e a sala de aula formam um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Dentro dessa rede complexa, ele enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, imprevisíveis e que, muitas vezes, não podem ser resolvidos aplicando-se regras técnicas ou procedimentos, como problemas práticos relativos às situações individuais de aprendizagem, às formas e processos de comportamento de grupos, à aula em seu conjunto. Todos exigem tratamento específico, devido à sua singularidade, às características situacionais do contexto e à própria aula. Este tratamento específico requer do professor um conhecimento reflexivo, ao contrário da forma acrítica e conservadora do enfoque tradicional anterior sobre a prática.

CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA REFLEXIVA

Dewey e o ensino como atividade prática

Visando a ampliar essas discussões sobre a subjetividade docente, buscamos, a partir das contribuições do estudo sobre o “conhecimento reflexivo do professor”, de John Dewey (1938, 1959), compreender melhor o saber prático e o porquê de o autor se destacar como o primeiro a se colocar a favor do “ensino como atividade prática”, com a postulação do princípio de “aprender mediante a ação”. Para ele, a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa por aquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz. Não é um conjunto de passos ou procedimentos específicos utilizados pelos professores, ao contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma forma de ser professor e, para isso, estão implicadas sua intuição, emoção e paixão.

O autor distingue o ato humano que é reflexivo do que é rotina. Para ele, o ato de rotina é guiado, principalmente, pelo impulso. Zeichner (1997), tendo como base os estudos de Dewey, afirma que, nas instituições de ensino, existem uma ou mais definições da realidade, da qual se tornam mais nítidos os problemas, as metas e os objetivos sem grandes rupturas.

Shön (2000) utiliza o termo “talento artístico profissional” para referir-se ao tipo de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas (p. 29).



Esta realidade rotineira é percebida por alguns professores sem qualquer problema, sendo uma barreira impeditiva para que eles possam reconhecer e experimentar pontos de vistas alternativos, levando-os, muitas vezes, a aceitarem a realidade cotidiana das suas escolas sem questioná-la e a trabalhar para a solução de problemas que outros definiram em seu lugar, tornando-se, assim, “agentes de terceiros”. O autor afirma que existe mais de uma maneira de abordar um problema. “Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação” (p. 18).

Dewey define três importantes atitudes necessárias para a ação reflexiva: **a abertura de espírito** (remete-se ao desejo ativo de se ouvir mais de uma opinião, de se buscar alternativas e de se admitir a possibilidade do erro); **a responsabilidade** (requer a ponderação cuidadosa das conseqüências que uma determinada ação possa ter na vida pessoal, social e política dos alunos); o **empenhamento** (predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, honestidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina).

Shön e o professor reflexivo

Na atual literatura sobre a prática reflexiva no ensino e em outras profissões, destacamos os estudos de Donald Shön (1997, 2000) que buscou uma nova epistemologia para a prática profissional. Para ele, a educação enfrenta uma crise epistemológica centrada entre o **saber escolar e a reflexão na ação** dos professores e alunos. Shön afirma que esta idéia não é nova, visto que podemos encontrar estas preocupações nas obras de autores com certa tradição no pensamento epistemológico e pedagógico, tais como: Leon Tolstói, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vygotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins, alguns destes bastante conhecidos pelos educadores brasileiros.

Segundo o autor, a reflexão é um processo que ocorre **antes e depois** da ação (sobre a ação) e, em certa medida, **durante** a ação (na ação). Estes conceitos de reflexão na ação e sobre a ação baseiam-se num ponto de vista do saber, da teoria e da prática bastante diferente do que tem dominado até então a educação. Assim, ele propõe três conceitos diferentes que se incluem no pensamento prático dos professores:

a. Conhecimento na ação

É o componente inteligente do saber-fazer competente que os profissionais demonstram na execução da ação. É fruto da experiência e da reflexão passada. Trata-se de um saber tácito, não sistematizado como o saber escolar, que se manifesta na espontaneidade de uma ação bem desenvolvida. É um conhecimento implícito que recorremos como auto-observadores, quando refletimos sobre o nosso fazer e tentamos descrever o conhecimento que está subjacente. Os professores reconhecem um aprendizado a partir da sua própria resposta diante de um determinado problema, fato, situação ou aprendizagem.

b. Reflexão na ou durante a ação

É um processo de investigação e de aprendizagem significativa para o professor, pela via do diálogo simultâneo com a situação problematizada. Esse saber é limitado no espaço e no tempo, assim como pelas necessidades psicológicas e sociais do contexto em que se atua. É um processo imediato de improvisação e de criação que depende de grande agilidade mental para captação das variáveis, de intervenção, apontando uma resposta inovadora às necessidades suscitadas. Nesse confronto com a realidade, os argumentos prévios são confirmados ou refutados. De qualquer forma, há correções, adaptações a fazer durante o encaminhamento da ação. Se o professor estiver aberto e for flexível, ele poderá criar esquemas, conceitos, novas teorias e, desta forma, "se aprende o próprio processo didático de aprendizagem em 'diálogo aberto com a situação prática'" (GÓMEZ, 1998, p. 369).



A reflexão na ou durante a ação pode ser alcançada quando o professor, ao intervir numa situação, adquire novos conhecimentos, a partir do diálogo e da intervenção diante de um fato ou situação que demande uma resposta criativa e inovadora para a situação-problema apresentada.

c. Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação

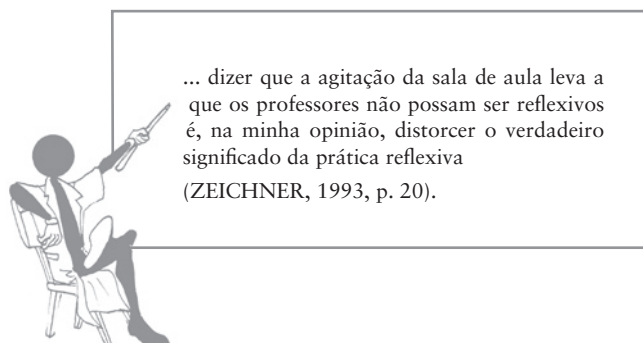
A reflexão sobre a ação possibilita ao professor, no decurso da própria ação e sem interrompê-la, uma avaliação da situação, distanciando-se de forma breve para analisá-la e buscando, em seguida, a sua reformulação. É uma reconstrução mental da ação para observá-la retrospectivamente.

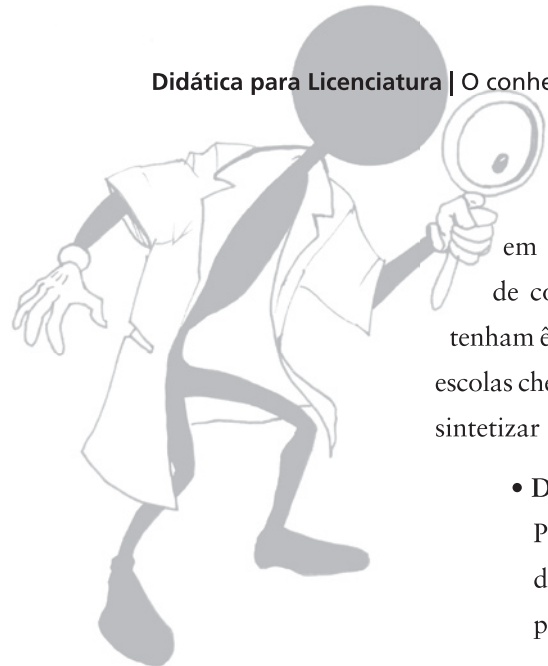
A reflexão sobre a reflexão na ação ultrapassa os momentos anteriores, visto ser um processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua própria forma de conhecer.

Possibilita-lhe avaliar, para consideração e questionamento individual ou pelo seu coletivo, a forma como ele se posicionou perante uma determinada situação apresentada, não somente diante das características da situação-problema, mas também aos procedimentos que utilizou na fase de diagnóstico, definição do problema, os objetivos, a escolha dos meios e o tipo de intervenção exigida no momento. O mais importante são os esquemas mentais desenvolvidos, as teorias implícitas, as crenças, os valores e as formas de representar a realidade empregadas nas situações problematizadoras. Essa reflexão auxilia também a determinar as ações subseqüentes e a compreender futuros problemas ou vislumbrar novas soluções. É, segundo Gómez, um componente essencial do processo de aprendizagem permanente da formação profissional.

O processo de reflexão na ação pode ser desenvolvido em quatro momentos combinados, numa prática de ensino que não exige palavras:

- 1 - um professor reflexivo permite ser surpreendido pelo que o aluno faz;
- 2 - reflete sobre esse fato, isto é, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido;
- 3 - reformula o problema, tendo em vista a situação apresentada;
- 4 - efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese em relação à aprendizagem do aluno; por exemplo, coloca uma nova questão, ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno (SHÖN, 1997, p. 83).





O autor busca, a partir de exemplos desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento, refletir sobre que tipos de conhecimentos e de saber-fazer permitem que os professores tenham êxito no seu trabalho. A partir de então este, diante dos alunos e escolas chega a algumas conclusões sobre a reflexão na ação que tentamos sintetizar abaixo:

- **Dar razão ao aluno**

Propõe o reconhecimento e a valorização pelo professor do saber do aluno no desenvolvimento de uma tarefa a partir dos seus contextos situacionais, em vez de impor o saber escolar que é categorial e privilegiado.

Este saber docente valoriza o conhecimento tácito que os alunos dispõem, isto é, o seu saber espontâneo, intuitivo, experimental. Dessa forma, o professor se orienta para uma prática mais individualizada em sala de aula, agindo como um “detetive”, tentando descobrir as razões e hipóteses dos alunos, ajudando-os nos seus processos de conhecimento, de forma que estes possam articular o conhecimento na ação com o saber escolar.

- **Diferenciar as representações dos alunos**

Um professor reflexivo busca compreender as representações dos alunos, isto é, o que estabelecem a partir das suas experiências cotidianas em relação ao saber formal escolar, de forma a ajudá-los a associar diferentes estratégias de representação para que possam se apropriar de uma análise mais contextualizada da realidade.

- **Valorizar as emoções cognitivas dos alunos**

Essas emoções estão ligadas à confusão e à incerteza naturais ao processo de aprendizagem dos alunos. Um professor reflexivo deve não só encorajar e reconhecer essa etapa por que passam os alunos no processo ensino-aprendizagem, como dar valor à sua própria confusão, isto é, o professor deve prestar atenção aos caminhos (linha de raciocínio) que os alunos constroem para então reconhecer o ponto que necessita de explicação.



Nos níveis elementares de ensino, um obstáculo inicial à reflexão na e sobre a prática é a epistemologia da escola e as distâncias que ocasionam entre o saber escolar e a compreensão espontânea dos alunos, entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino (SHÖN, 1997, p. 91).

- **Rever a burocracia escolar**

Rever o sistema burocrático e regulador da escola, buscando uma atuação mais dialógica entre alunos e educadores, é um dos objetivos da prática reflexiva. Sendo assim, os professores devem buscar construir na escola espaços com maior integração dos seus partícipes, em que seja possível ouvir seus alunos e refletir na ação sobre o que estes estão aprendendo. Isto é, é preciso considerar como inseparáveis “aprender a ouvir os alunos e fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvi-los” (SHÖN, p. 87).

- **Estimular a investigação coletiva na escola**

Visa à reflexão coletiva dos professores sobre problemas relevantes da escola, como por exemplo a evasão escolar. Shön em seus estudos, revela a importância das atividades artísticas, do treino físico e da aprendizagem profissional como incentivo à participação de alunos e pais na escola, diminuindo assim a evasão. Revela também que o **aprender fazendo** pelo aluno na escola deve ser estimulado a partir da realização de tarefas e atividades práticas na presença de um tutor.

Zeichner e as perspectivas da prática reflexiva

Zeichner (1993), outro renomado autor que investiga a questão, ratifica a visão de professor reflexivo proposta por Shön, porém afirma que os professores devem estar atentos às investigações feitas por terceiros e propõe que estes atuem como “consumidores críticos capazes de participar na sua criação”. Também alerta para o perigo de uma pessoa se agarrar ao conceito de ensino reflexivo, tratando-o como um fim em si mesmo. Para o autor, devemos nos debruçar sobre a natureza e qualidade das reflexões dos professores e sobre o saber que produzem. A reflexão é um meio para uma educação transformadora, esta sim uma atividade-fim.

O autor aponta importantes perspectivas decorrentes de seus estudos sobre diferentes tradições da prática reflexiva:

- a atenção do professor é tanto dirigida para o interior, para a sua própria prática, como para o exterior, para as condições sociais nas quais se situa essa prática;
- existe na reflexão uma tendência democrática, emancipadora e uma importância dada às decisões do professor quanto as questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula;
- o compromisso da reflexão enquanto prática social.

Grimmett e outros citados por Zeichner (1993) complementam apresentando três orientações conceituais sobre a prática reflexiva de Shön no ensino e na formação de professores:

a reflexão como instrumento de *mediação da ação*, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática; a reflexão como *modo de optar conscientemente entre visões do ensino em conflito*, na qual se usa o conhecimento na informação da prática; a reflexão como *uma experiência de reconstrução*, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a aprender a transformar a prática (p. 32).

Perrenoud e a prática reflexiva integrada às competências profissionais

Perrenoud (1999) admite que a prática reflexiva deve estar aliada à participação crítica e à profissionalização docente. Para ele, estas são orientações prioritárias para a formação de professores, pois “vão além do ‘saber fazer’ profissional de base, mas supõem sua aquisição prévia” (p. 8), isto é, exigem “competências”. O autor afirma que determinados professores, por terem desenvolvidas frágeis competências disciplinares, didáticas e transversais, arriscam-se a perder o domínio de sua aula, numa tentativa de ensaio e erro atuando com práticas defensivas. Perrenoud é incisivo ao afirmar que esse paradigma “profissionalização, prática reflexiva e participação crítica não corresponde nem à identidade ou ao ideal da maioria dos professores em função, nem ao projeto ou à vocação da maioria daqueles que se dirigem para o ensino” (p. 8). Diante desta postura, sugere ancorar a prática reflexiva sobre uma base de ‘dez competências profissionais’ que sintetizamos a seguir e anexamos ao final desse texto:

1. *Organizar e animar situações de aprendizagem;*
2. *Gerir o progresso das aprendizagens;*
3. *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;*
4. *Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;*
5. *Trabalhar em equipe;*
6. *Participar da gestão da escola;*
7. *Informar e envolver os pais;*
8. *Servir-se de novas tecnologias;*
9. *Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;*
10. *Gerir sua própria formação contínua* (PERRENOUD, 1999, p. 8).

O autor defende que a prática reflexiva só deva incorporar-se ao *habitus* profissional caso esteja “no centro do plano de formação e se estiver integrada a todas as competências profissionais visadas, tornando-se o motor da articulação teoria-prática” (p. 16). Acredita que a prática reflexiva e a participação crítica são “fios condutores do conjunto da formação, das atitudes que deveriam ser adotadas, visadas e desenvolvidas pelo conjunto dos formadores e das unidades de formação, segundo diversas modalidades” (p. 10).



Para aprofundar a leitura sobre a obra de Perrenoud, leia: Perrenoud, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1999.

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

No Brasil, Carvalho e Perez (1988, 2001) investigaram o saber e o saber fazer dos professores das licenciaturas tomando como base a sólida formação teórica e as relações teoria e prática como alguns dos eixos de base propostos pela trajetória do movimento nacional dos educadores. Os autores buscaram aprofundar os estudos sobre estas competências, de forma que estes tivessem condições para implementar o saber fazer profissional com o conteúdo que irão desenvolver na escola fundamental e média. Os autores apontam três áreas de saberes necessárias para o desenvolvimento de uma sólida formação teórica que resumimos abaixo:

a) Os saberes conceituais e metodológicos da área que o professor irá atuar

Envolvem conhecimento sobre o conteúdo da disciplina. Muitos trabalhos têm demonstrado a carência de alguns professores no domínio da matéria, transformando-os em transmissores mecânicos dos conteúdos dos livros-textos, sem contudo dominarem os saberes conceituais e metodológicos de suas áreas, como sugerem Carvalho e Gil (1993), o que significa:

Conhecer mais a história das ciências, não só como suporte à cultura científica, mas, principalmente, como uma forma de associar os conhecimentos com os problemas que originaram sua construção...; (...) conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção dos conhecimentos no seu campo de saber, os critérios de validação e aceitação das teorias...; (...) conhecer as interações Ciências/Tecnologia/Sociedade associadas à construção de conhecimentos... ; (...) ter algum conhecimento dos desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas para poder transmitir...; (...) adquirir conhecimentos de outras disciplinas relacionadas, de tal forma que possa abordar problemas a trabalhar com temas transdisciplinares numa visão dinâmica do conteúdo a ser ensinado... (p. 109).

b) Saberes integradores

São saberes relacionados ao ensino dos conteúdos escolares, oriundos das pesquisas realizadas na área de ensino do conteúdo. Muitas vezes são desenvolvidos nos cursos de pós-graduação por professores ou ex-professores do Ensino Fundamental e Médio, interessados em compreender como se ensina e se aprende determinado conteúdo. Visa a detectar os principais problemas para essas áreas que, segundo sugerem Carvalho e Gil (1993, pp. 110-115), podem corresponder:

... à compreensão do professor sobre o senso comum; à proposição de atividades desafiadoras; à análise crítica sobre o ensino tradicional e capacidade de propor atividades renovadoras; saber preparar um programa de atividades que ajude seus alunos a construir conhecimentos, habilidades e atitudes do conteúdo a que se propõe ensinar; a trabalhar as questões espontâneas dos alunos a partir de questões problematizadoras bem formuladas pelos professores; a dar oportunidade aos alunos para que estes possam expor suas idéias sobre o que estudaram e adquirir segurança com as práticas científicas.

c) Saberes pedagógicos

São amplos, e muitos desses saberes estão relacionados ao ensino dos conteúdos escolares provenientes dos campos da Didática Geral e da Psicologia da Aprendizagem. Estes saberes estão intimamente relacionados ao cotidiano da sala de aula e influenciam o ensino-aprendizagem nas áreas dos conteúdos específicos, tais como: o saber avaliar; a compreensão da interação professor-aluno; a questão social da construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como as demais profissões, a profissão de professor se caracteriza pelas ações práticas que realiza e pelo domínio de suas regras e saberes. Na educação, porém, estas regras não podem ser fixas, havendo a necessidade de um permanente processo de reflexão dos professores diante de suas ações. A atuação docente está ligada a uma variedade de funções que os professores desempenham em sala de aula e no ambiente escolar e que vão desde o atendimento individual a cada aluno, preparação das aulas, realização de avaliações, organização do tempo escolar, elaboração de trabalhos coletivos com outros colegas até o relacionamento no espaço da sala de aula, diálogo com os pais, dentre outras. No entanto, a profissão de professor sofre fortes influências de variáveis, como: contextos históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais e que interferem na sua atuação, colaborando ou não para o sucesso do trabalho. Portanto, os professores, ao longo de sua trajetória profissional, acumulam saberes e estão, continuamente, a criar outros no seu cotidiano. Isto quer dizer que “as estratégias de ensino que empregam em sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais” (ZEICHNER, 1993, p. 21). Sua prática é o resultado de uma ou outra teoria, seja esta reconhecida ou não. Ou seja, conceber uma prática mais reflexiva é “encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão” (p. 21). Ao compreendê-la e expô-la aos seus colegas, o professor cria hipóteses sobre sua atuação, falhas e aprende mais, ampliando com isso o próprio saber na e da profissão.

DEZ DOMÍNIOS DE COMPETÊNCIAS RECONHECIDAS COMO PRIORITÁRIAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES.

Competência de referência	Competências mais específicas para serem trabalhadas na formação contínua (exemplos)
1. Organizar e coordenar as situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer, para uma dada disciplina, os conteúdos a ensinar e sua tradução em objetivos de aprendizagem• Trabalhar a partir das representações dos alunos• Construir e planificar dispositivos e seqüências didáticas• Engajar os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento
2. Gerir a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none">• Conceber e gerir situações-problemas adequadas aos níveis e possibilidades dos alunos• Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino primário• Estabelecer vínculos com as teorias subjacentes de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa• Fazer balanços periódicos de competência e tomar decisões de progressão
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none">• Gerir a heterogeneidade no interior do grupo classe• Superar barreiras, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto• Praticar o apoio integrado, trabalhar com os alunos com grande dificuldade• Desenvolver a cooperação entre alunos e algumas formas simples de ensino mútuo
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho	<ul style="list-style-type: none">• Suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação nas crianças• Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (Conselho de Classe ou de escola) e negociar com os alunos diversos tipos de regras e contratos• Oferecer atividades de formação optativas, de modo que o aluno componha livremente parte de sua formação• Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno

5. Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns • Coordenar um grupo de trabalho, conduzir reuniões • Formar e renovar uma equipe pedagógica • Confrontar e analisar juntos situações complexas, práticas e problemas profissionais • Gerir crises ou conflitos entre pessoas
6. Participar da gestão da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar e negociar um projeto da escola • Gerir os recursos da escola • Coordenar e estimular uma escola com todos os parceiros (paraescolares, do bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem)
7. Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar as reuniões de informação e de debate • Conduzir as entrevistas • Envolver os pais na valorização da construção de saberes
8. Servir-se de novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os programas de edição de textos • Explorar as potencialidades didáticas de programas com relação aos objetivos das várias áreas de domínios do ensino
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e na cidade • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais • Participar na definição de regras de vida comum no tocante à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta • Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em classe
10. Gerir sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar suas práticas • Fazer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escolas, rede) • Envolver-se em atividades no domínio de um setor do ensino ou do DIP • Colher e participar da formação dos colegas

Fonte: Classeur Formation Continue: programme des cours (1996-1997). Genève, Enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996.

Département de l'Instruction Publique. Nome dado ao órgão responsável pela Educação em alguns cantões suíços. (N.T.)

RESUMO

Nas últimas décadas, a investigação na educação sobre a subjetividade docente, aliada às preocupações das associações de professores com a sólida formação dos educadores e às propostas de reformulação curricular desses cursos, tem caminhado para uma revitalização dos saberes decorrentes da prática profissional dos professores. Estes estudos postulam uma revisão, nos centros de formação de professores, da questão da prática, entendida não mais como exclusiva da experiência e sim como a que enfatiza a prática reflexiva. Esta é percebida como um saber profissional específico mobilizado e produzido pelos professores antes, na, durante e depois a sua ação cotidiana, e que precisa ser mais considerado nas academias e centros de formação de professores.

**ATIVIDADES AVALIATIVAS****ATIVIDADE 1**

O texto apresentado nesta aula aborda três importantes atitudes necessárias à ação reflexiva proposta por Dewey: **a abertura de espírito, a responsabilidade, o empenhamento**. De que maneira essas atitudes interferem na sua formação profissional? Defenda a sua idéia através de uma redação.

ATIVIDADE 2

Com base na sua interpretação do texto da aula e nas leituras sugeridas, analise a proposição de Shön sobre o professor reflexivo, exemplificando, através de uma situação concreta de sala, cada um dos conceitos apresentados de **conhecimento na ação, a reflexão na ou durante a ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação**.

ATIVIDADE 3

No texto a seguir, Shön (2000) apresenta, de forma metafórica, uma reflexão sobre o momento que atravessamos – de crise de confiança no conhecimento profissional – e convoca os profissionais para fazerem suas escolhas. Com base na interpretação da citação do autor, posicione-se criticamente frente à pergunta ao final da citação.

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas com base em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas, relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descenderá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa? (p. 15).

ATIVIDADE 4

A partir dos textos de Perrenoud e da análise de cada uma das competências de referências propostas por este em “Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores”, aponte duas, dentre as que considere mais relevantes na sua atuação docente, justificando sua resposta.

AUTO-AVALIAÇÃO

Como se saiu nas atividades avaliativas propostas? Ficou algo sem entender? Caso reste alguma dúvida, consulte o tutor no pólo, que ele irá orientá-lo.

Atividade de avaliação do Módulo 2

AULA 8



Prezado(a) aluno(a):

Mais um módulo concluído! No entanto, para que você possa ter certeza de que alcançou o objetivo final desta etapa,

aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a identidade docente, tomando como base a formação, memória e saberes docentes,

é necessário se empenhar na atividade recomendada a seguir, pois é uma forma concreta de você saber se atingiu o objetivo final deste módulo, alcançando níveis complexos de operação mental.

Bom trabalho!!



ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DO MÓDULO

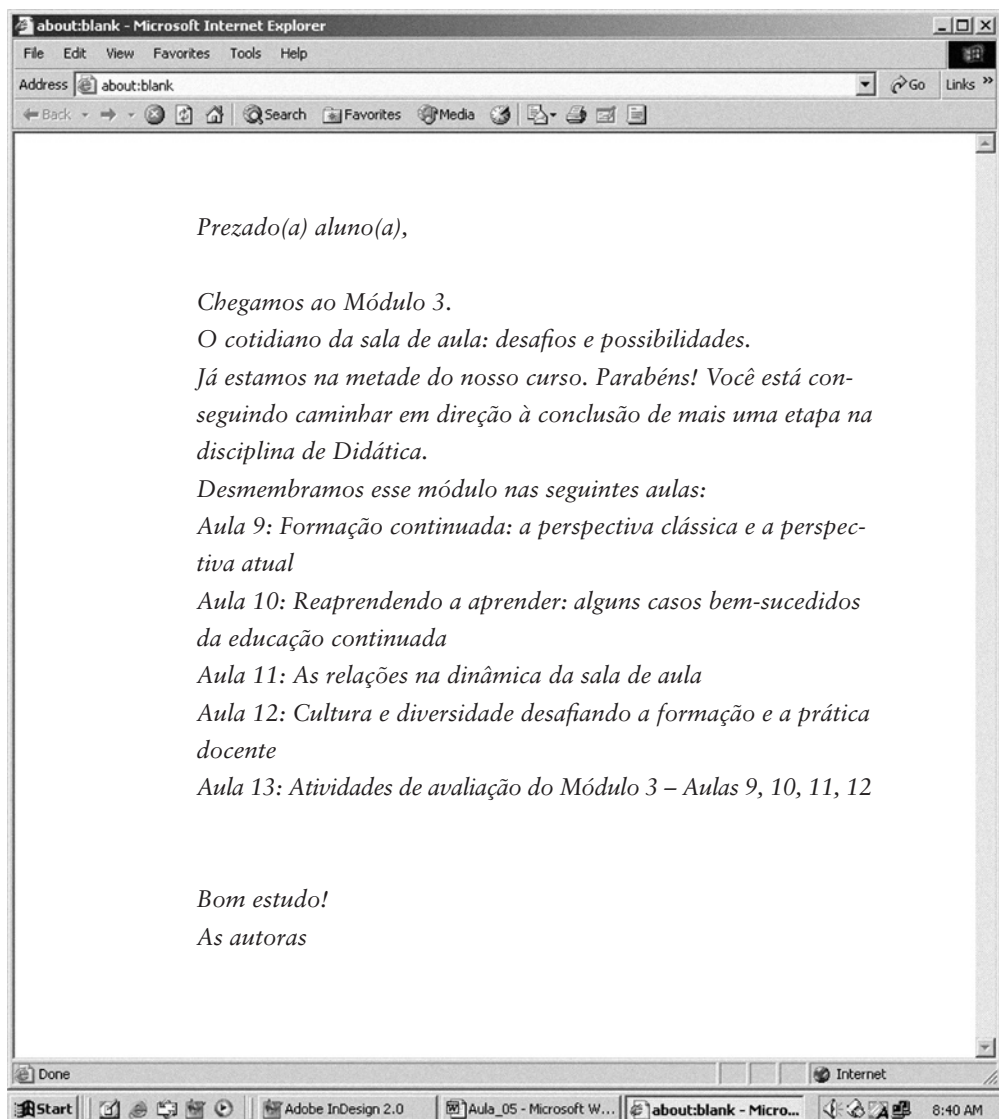
Organize individualmente um pequeno *portfólio*¹ sobre a “identidade docente”, fundamentando-se nos textos das aulas do Módulo 2 (Formação, Memória e Saber Docente). Para isto, você deve reunir fotos, artigos diversos, pensamentos, letras de música, desenhos, *charges*, com reflexões, questionamentos e comentários pessoais.

AUTO-AVALIAÇÃO

Observe seu próprio crescimento na disciplina pela realização deste trabalho. Verifique suas dificuldades, reflita sobre elas procurando rever esses conhecimentos para melhor aplicá-los em diferentes situações.

¹ *Portfólio* é uma pasta individual onde são colecionados, de forma criativa, textos, trabalhos, gravuras, fotos, registros, reflexões, dúvidas, impressões e outros aspectos durante um curso ou disciplina. Serve de instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno.

Módulo 3



Formação continuada: a perspectiva clássica e a perspectiva atual

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:


- Analisar a formação continuada pelo viés da perspectiva clássica e da perspectiva atual.



Pré-requisito

Conclusão do Módulo 2.

FORMAÇÃO CONTINUADA: A PERSPECTIVA CLÁSSICA E A PERSPECTIVA ATUAL



A sociedade educa o educador num processo sem fim e de complexidade crescente (PINTO, 1986, p. 112).

Nenhum profissional sobrevive muito tempo se não for capaz de reformar-se, adaptar-se, a cada instante às exigências do momento, permanentemente...

Cristóvam Buarque



Num momento em que os conhecimentos aumentam em progressão geométrica gerando modificações em diferentes aspectos da vida em sociedade, a defesa da formação continuada para os mais diversos profissionais não necessita de muitos argumentos.

Mesmo assim, à guisa de enriquecimento, vale a pena citar Tardif, Lessar e Gouthier que dizem:

Uma profissão é uma realidade dinâmica e contingente, baseada em ações coletivas de um grupo cuja identidade se constrói através de interações com outros grupos, instâncias e atores diversos. Nesta ótica, uma profissão não remete a uma coleção de atributos de base definidos de uma vez por todas (1998, p. 24).



No momento em que sofremos as consequências do projeto neoliberal, esta questão não pode deixar de fazer parte dos cursos de formação continuada dos professores.

Percebendo a profissão nessa dinâmica de construção, hoje, qualquer pessoa, para continuar tendo uma participação ativa na sociedade, não pode prescindir de uma constante educação, seja voltando aos bancos escolares ou adotando outras formas, como, por exemplo, a auto-educação, pois se assim não o fizer, corre o risco de ficar à margem da sociedade.

Você já refletiu sobre isso? Você, desde que terminou seus estudos de nível médio, continuou atualizando-se através de cursos diversos? Aliás, você acha que a atualização só pode acontecer de maneira formal?

Vamos ver se esta aula responde a todas estas indagações e a outras que você esteja formulando.

A Didática, como vimos na Aula 4, não pode deixar de tratar do preparo do professor nas diversas áreas do conhecimento que lhe dizem respeito, como a técnica, a política, a humana e a cultural. Portanto, hoje, entre os seus conteúdos está a formação continuada dos professores.

Alguns professores reclamam da precária formação para a grande responsabilidade que enfrentam no exercício da profissão, sendo, portanto, fundamental que tenham possibilidade de continuar a estudar.

A formação continuada inclui todas as atividades desenvolvidas pelos professores em exercício, após a formação inicial. Segundo Candau, esta formação é feita numa perspectiva **clássica** ou numa perspectiva **atual**.

Na perspectiva clássica, estão as iniciativas de instituições e órgãos governamentais que enfatizam a qualificação, reciclagem e especialização, como “voltar e atualizar a formação recebida” (CANDAU, 1998, p. 52).

Em geral, o professor volta à universidade para cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização ou aperfeiçoamento) ou *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Pode também freqüentar cursos promovidos pelas Secretarias de Educação, de Ciência e Tecnologia ou participar de eventos como seminários, congressos, jornadas.

Na perspectiva atual, a busca pela educação continuada desloca-se do exterior para o interior da escola, valorizando-se o saber docente, pois “neste cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação” (CANDAU, 1998, p. 57).

Vejamos, por exemplo, um fato noticiado pela televisão: uma professora que descobriu a capoeira como uma possibilidade de explicar a geometria a seus alunos. Ela não só conseguiu seus objetivos no tocante à geometria, como aumentou a auto-estima desses alunos que se consideravam incapazes.

Mas para que o professor se qualifique cada vez mais não basta a participação em curso; é necessário que ele reflita sobre a sua prática, problematizando-a e buscando alternativas de solução. A partir de então, poderá socializar esta prática, tornando-a coletiva, confrontando suas conclusões com as do grupo.

Ainda no que tange à questão da formação, ela pode realizar-se de modo formal ou informal.

A maneira formal é aquela que ocorre, em geral, em espaços institucionalizados de ensino. Pode-se dizer que corresponde ao nosso modelo clássico. Há também educação formal em outros cenários que não o escolar, como, por exemplo, em empresas, igrejas, sindicatos etc... No entanto, no espaço escolar, a educação continuada conta com mais prestígio junto à sociedade.

A capacitação crescente do educador se faz por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leituras de periódicos especializados etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social (VIEIRA PINTO, 1986, p. 113).



Nos espaços institucionalizados de ensino também pode ocorrer, de maneira informal, a educação continuada.

A maneira informal consiste nos saberes adquiridos por contato e interações sociais, principalmente no âmbito profissional. Nessa dinâmica, o professor aprende na troca com os colegas e na observação do trabalho realizado por eles. São os saberes... adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre... solicitando conselhos e truques, observando-os a trabalhar e imitando-os (DEMAILLY, 1997, p. 142). Este modelo corresponde ao contemporâneo somente em parte, pois podemos trabalhar a formação continuada no interior da escola também de maneira formal, como veremos mais adiante. Clássica ou atual, formal ou informal, neste curso ficaremos com a definição de Candau sempre que nos referirmos aos modelos de educação continuada.

Na perspectiva clássica, há vários modos de se efetivar a formação continuada: a universidade oferecendo cursos de atualização; as próprias Secretarias de Educação, de Ciência e Tecnologia tomando a iniciativa; convênios firmados entre Secretaria de Educação e universidades que disponibilizam aos professores da rede pública vagas em seus cursos de graduação e licenciatura. Há ainda outras modalidades de convênio. Atualmente, existem os "Amigos da Escola", como empresas ou universidades que se responsabilizam por uma ou algumas escolas situadas na mesma região geográfica. No caso das universidades, estas oferecem possibilidades de atualização aos professores dessas escolas.

Esta perspectiva tende para uma dicotomia entre a prática e a teoria, pois os conhecimentos partem das

instituições que promovem os cursos ou outras atividades, até considerando um diagnóstico do grupo que irá atender, mas sem levar em conta o saber desses professores e trabalhando em outro *locus* que não o do seu cotidiano, onde acontece o fazer docente com seus acertos, seus erros, suas dificuldades, suas trocas, seus imprevistos diante do inesperado, sendo, portanto, um terreno fértil para um trabalho que vise à formação continuada dos professores.

É evidente a falta de interesse dos sistemas de ensino pelos conhecimentos produzidos pelos professores (NASCIMENTO, 1998, p. 80).

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

Na perspectiva atual, pretende-se não estabelecer uma separação entre os que produzem conhecimento, como os docentes das universidades, e os que aplicam tais conhecimentos como os do Ensino Fundamental ou Médio, porque, além dos valores elitistas que estão por trás dessa divisão, não se estará reconhecendo e valorizando o saber docente destes últimos, advindos da prática do cotidiano, que merecem ser considerados. Prova disso são alguns depoimentos de professores citados por Candau:

Do curso que realizei, pude aproveitar alguma coisa, mas pouco a gente pode aplicar, depois a prática é que vai ajudar.

Gostei do curso, mas depois no dia a dia, a gente vai deixando aquilo que tinha aprendido, porque a prática vai ensinando outras coisas mais importantes.

É na prática, no dia a dia, que a gente aprende de verdade, sem negar a importância da teoria (1998, pp. 56-57).



O professor não é um mero aplicador de técnicas, mas um "ser pensante" capaz de recriá-las e criar procedimentos que sejam adequados à turma que leciona, assim como tem que enfrentar situações cujas soluções não estão nas teorias estudadas.

Mas será que é a sala de aula o único espaço que o professor dispõe para colocar em prática seus saberes, para produzir conhecimentos? Estas indagações nos remetem a algumas questões levantadas por Tardif (1998, p. 37), relacionadas à valorização do docente e sua potencial atuação dentro da organização do sistema de ensino. Ou seja, considerando o saber que ele – o docente – constrói, como aproveitá-lo fora das instâncias da sala de aula? Voltando ao exemplo da professora que por meio da capoeira ensinou geometria, pergunta-se: como a estratégia desenvolvida por ela poderia ser aproveitada no projeto político-pedagógico da escola?

Parece-nos que um dos caminhos possíveis seria transformar o conhecimento adquirido informalmente em projeto de pesquisa.

Privilegiando-se a escola como *locus* de formação, estaremos favorecendo “processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta. Parte-se das reais necessidades dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia e favorece-se processos de pesquisa-ação” (CANDAU, 1998, p. 58).

A escolha da escola como local adequado para a formação continuada dos professores valoriza o saber docente, possibilita a socialização desse saber, assim como propicia que este seja construído em bases científicas, por meio de pesquisa. Entretanto, é muito importante que se discuta profundamente o conceito de pesquisa, quando se trata dos trabalhos desenvolvidos com este título pelos educadores da Educação Básica.

Ao se visualizar o que de fato fazem os professores sob essa denominação, fica patente a insuficiência do conceito corrente para dar conta de modo satisfatório de uma tal variedade de manifestações, muitas delas não atingindo sequer critérios mínimos comumente por ela requeridos (LUDKE, 2000, p. 106).

Ainda há os que acham um risco criar uma dependência do ensino em relação à pesquisa, como Hammersley, citado por Ludke, que também ressalta que não se deve transformar o professor em pesquisador, pois corre-se o risco de este profissional não fazer bem nem uma coisa nem outra. Mas, Ludke defende a pesquisa-ação, dizendo ser esta diferente da que se faz na academia. Para ela, cada sala de aula é um laboratório do professor: tal como o é o laboratório dos artistas, onde eles experimentam tintas até acertar a cor adequada para as suas obras.

Huberman, 1999 considera de suma importância *o ciclo de vida dos professores*. Trata-se de observar que os interesses, necessidades, características pessoais e curiosidades profissionais não são as mesmas ao longo da vida destes profissionais, como ratifica Candau:

Esta preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas (1998, p. 64).



O importante é saber que interesses, buscas e problemas variam no decorrer da vida.

Sendo assim, como você imagina que deve ser a formação continuada do professor ao longo de sua vida profissional, considerando os interesses e necessidades citados? Vejamos. Aquilo que era do seu interesse, quando você ingressou no nível médio, continua sendo neste momento em que você está começando a sua graduação? E será que continuará o mesmo ao final do curso?

Nesse sentido, uma modalidade de ensino que pode ser bastante adequada é a *educação a distância*, pelo fato de facilitar a diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem e possibilitar a busca de outros conteúdos.

Outra alternativa é a *universidade aberta*, que não pode ser confundida com universidade a distância. Sua proposta de trabalho deixa o aluno inteiramente livre para organizar seu plano de estudos, que poderá ser desenvolvido na forma presencial ou a distância.

Em relação às escolas, onde existe a figura do coordenador pedagógico, este poderia, em sua atuação, apoiar os docentes, estimulando-os a continuar sua formação a partir de seus interesses e necessidades específicas.

A formação continuada na perspectiva clássica é a mais comum, por questões históricas. Acostumamo-nos a buscar aperfeiçoamento através de novos cursos, novos conhecimentos e acabamos por esquecer que, através do debate, da análise crítica, da troca, construímos novos saberes. A escola é um espaço político por excelência, logo uma arena natural para discussões. É nesta linha que se desenvolve o conceito de educação continuada na abordagem contemporânea, porém pouco desenvolvida por nós. Como desenvolvê-la? Como considerar o saber docente? Como transformar a escola em *locus* de formação continuada? Como trabalhar com professores em diferentes estágios de vida profissional?

Vamos tentar responder na próxima aula, mas já comecem a pensar.



Sobre a figura do coordenador pedagógico o livro de SILVA JUNIOR; Celestino A.; RANGEL, Mary. *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas/SP: Papirus, 1997 reúne textos que oferecem subsídios às reflexões que buscam compreender, mais amplamente, a escola, o "especialista" e a ação supervisora. Os autores aproximam-se, por caminhos diversos do espaço escolar e chegam à supervisão por óticas, fundamentos e paradigmas que instigam o aprofundamento de sua compreensão.



Segundo o Inep/MEC. "O Brasil tem 2,4 milhões de docentes na educação básica, sendo que 80% atuam em escolas públicas e 15% do total estão em escolas rurais. A maioria, cerca de 1,6 milhão, leciona no Ensino Fundamental.

O número de homens e mulheres e o tempo de dedicação ao trabalho variam de acordo com a disciplina e o nível de ensino. Na 4ª série do Ensino Fundamental, as mulheres representam mais de 90% do quadro profissional no País, nas disciplinas de Português e de Matemática. Já na 3ª série do Ensino Médio, em Matemática, os homens somam 55% dos docentes.

Os professores com maior carga horária estão na 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa: 24% deles trabalham mais de 40 horas semanais. Na 4ª série, 7,5% trabalham o mesmo período.

Em geral, mais de 80% dos professores da educação básica participam de formação continuada nos últimos dois anos. Os dados fazem parte do estudo fundamentado no Censo Escolar, no Censo da Educação Superior, no Saeb e na Pnad" (Informativo nº 10, Ano 1, 15 de out. 2003).

RESUMO

A educação continuada pode ser feita numa perspectiva **clássica** ou **atual**, de maneira **formal** ou **informal**.

Na perspectiva clássica, as iniciativas partem de órgãos governamentais, como Secretarias de Educação, universidades e outras instituições, que propõem de maneira formal a atualização dos docentes, geralmente oferecendo cursos, seminários etc... Mas esta perspectiva pode acontecer, também, informalmente, ou seja, através de trocas eventuais entre colegas, observações e imitações.

Uma das críticas a perspectiva clássica é o fato de um determinado grupo, desvinculado dos interesses e realidade dos professores das bases, pensar tal atualização. Ou seja, a um grupo cabe teorizar e produzir conhecimentos enquanto a outros, somente, os aplicar na prática. Mas há de se considerar as vantagens dessa perspectiva, como a convivência com grupos diferentes, de experiências profissionais diversas; sendo que na universidade, há trocas com especialistas de várias áreas do conhecimento, diferentes visões e linhas de pesquisas e que pode se operar até informalmente.

A perspectiva atual, que pode ocorrer, também, de maneira formal ou informal, se dá no interior da escola.



ATIVIDADE AVALIATIVA

1. Faça um resumo do texto lido abordando as seguintes questões: de que forma é realizada a perspectiva clássica e atual de educação continuada e que oportunidades você encontrou de continuar a sua educação.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você considera que o seu aproveitamento nesta aula foi bom? Compare o seu resumo com o desta aula e verifique se abordou todos os pontos que foram apresentados. Veja também se incluiu suas experiências em educação continuada.

Se você respondeu afirmativamente ao recomendado no parágrafo anterior, parabéns! O objetivo da aula foi atingido.

Reaprendendo a aprender: alguns casos bem-sucedidos de educação continuada

AULA

10

objetivo

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Aplicar no seu cotidiano a concepção atual de educação continuada.



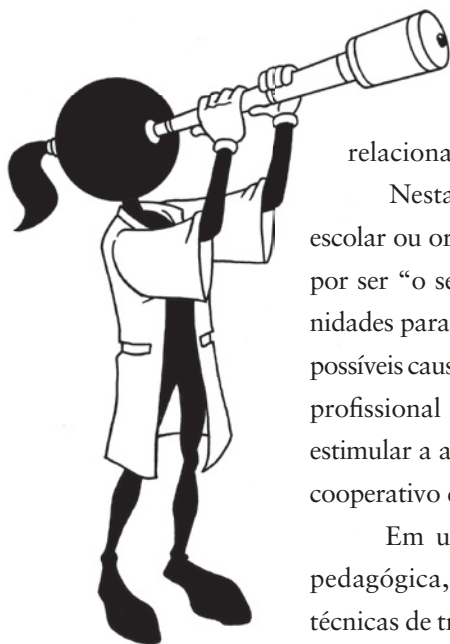
Pré-requisito

A conclusão da Aula 9.

REAPRENDENDO A APRENDER: ALGUNS CASOS BEM-SUCEDIDOS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

A condição para o constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é sobretudo a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor.

Álvaro Vieira Pinto



Terminamos a aula anterior com algumas indagações relacionadas à perspectiva atual da formação continuada.

Nesta forma de educação continuada, o serviço de supervisão escolar ou orientação pedagógica pode exercer relevante papel na escola, por ser “o serviço que tem dentre as suas atribuições: promover oportunidades para atualização dos professores; fazer emergir dificuldades e suas possíveis causas; aceitar e valorizar opiniões; propiciar clima de entrosamento profissional dando oportunidade para que surjam opiniões conjuntas; estimular a autoconfiança e a criatividade etc. Está voltado para o sentido cooperativo do trabalho pedagógico” (GRUMBACH, 1982, p. 48).

Em uma escola do Rio de Janeiro, a coordenação/orientação pedagógica, ao verificar que os professores queriam conhecer mais técnicas de trabalho em grupo, propõe a criação de um grupo de estudos com tal propósito.

Como a equipe estava muito motivada, combinou reunir-se aos sábados pela manhã. Para iniciar os estudos, a orientadora propôs a vivência de técnicas de sensibilização, com o objetivo de facilitar o conhecimento dos membros do grupo e, assim, possibilitar o estreitamento das relações grupais.

Percebendo também que a vivência das técnicas poderia ser utilizada para o conhecimento da própria técnica e de um outro conteúdo que serviria de tema para o trabalho, a orientadora fez um levantamento dos interesses do grupo e escolheu assuntos que já eram do domínio de alguns.



Entendemos que o supervisor deve ser aquele que colabora com os professores, buscando juntos caminhos novos para os problemas da prática.

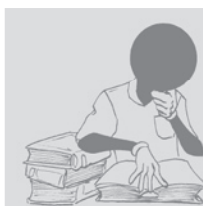


Falando em Supervisão Pedagógica, o livro organizado por RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. Campinas/SP: Papirus, 2001, se propõe a oferecer ao leitor princípios e práticas da supervisão no cotidiano da escola, associando-os a seus fundamentos.

A preparação do educador é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que cabe transmitir a seus discípulos. É um fato humano que se produz pelo encontro de consciências livres, dos educadores entre si e os destes com os educandos (VIEIRA PINTO, 1986, p. 48).



Assim, propôs que todos fizessem um estudo prévio das técnicas e dos assuntos que seriam discutidos nos grupos. Deveriam se preparar para dinamizar um dia de trabalho, selecionando um conteúdo e uma técnica adequados ao estudo do assunto selecionado.



O professor deverá estar constantemente levantando questões, pesquisando, fazendo perguntas, pois, assim, estará contribuindo para o avanço do conhecimento.

Desta forma, os estudos foram feitos *in loco*, isto é, na própria escola, voltando-se para as reais necessidades e interesses do grupo. Procuraram atender a diversas expectativas e valorizar o saber docente, sendo cada professor responsável pela liderança de um dia.

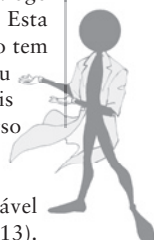
Este fato é verídico e os resultados foram tão positivos que depois de alguns anos, quando o grupo já não estava todo junto na escola, um professor foi para a Secretaria de Educação e, imediatamente, saiu à procura dos colegas para juntar outra vez o mesmo grupo na Secretaria.

Você deve estar se perguntando: e se a escola não tem coordenação/ orientação pedagógica/ supervisão? Nós lhe respondemos com outra situação também real.

Professores de uma determinada escola sentiram necessidade de atualização. Uma pessoa do grupo, talvez com mais espírito de liderança, propôs que organizassem centros de estudo. Também como no caso anterior, reuniram-se fora do horário de trabalho. A proposta inicial foi que selecionassem livros bem atuais, trouxessem novidades que não fossem de conhecimento do grupo. Cada professor assumiu a responsabilidade de ler um dos livros e trazer a síntese para ser discutida com os colegas, ao mesmo tempo que iam aplicando o que achavam conveniente na sala de aula e depois confrontavam as experiências. Esta atividade foi iniciada há três anos e ainda está em vigor, com uma adesão cada vez maior de professores ao grupo.

Existem também experiências bem-sucedidas de educação continuada na forma clássica. A velocidade na produção e propagação dos novos conhecimentos, bem como seus meios de reprodução (computador, internet, intranet...), obriga as instituições a uma constante avaliação de seus produtos, com conseqüente reformulação e criação de cursos. Um caso que exemplifica muito bem isso é o da informática educativa, tema que necessita de todo um aparato tecnológico.

Vieira Pinto faz uma crítica a determinados educadores quanto a sua condição para o aperfeiçoamento: ... Não são tantos os negligentes, mas, principalmente os auto-suficientes que estacionam no caminho de sua formação profissional. Julgar que sabem todo o necessário, considerar que seu papel na educação elementar nada mais exige deles, é uma noção que paralisa a consciência do educador e o torna inapto para progredir. Porque o progresso não consiste na aquisição de novos dados de saber, mas muito mais na aquisição da consciência de sua realidade como servidor social, de seu papel como interlocutor necessário no diálogo educacional. Esta consciência não tem limites em seu progresso, pois muda com o curso do processo objetivo, que é interminável (1986, p.113).



Para tal, a universidade, historicamente produtora do saber, organizou-se para acompanhar as mudanças e novas exigências do mercado, oferecendo cursos de especialização para profissionais.

A educação continuada na abordagem clássica possibilita uma rica troca de informações de maneira formal ou informal, visto que reúne diferentes profissionais de diferentes áreas, com variadas experiências num mesmo local.

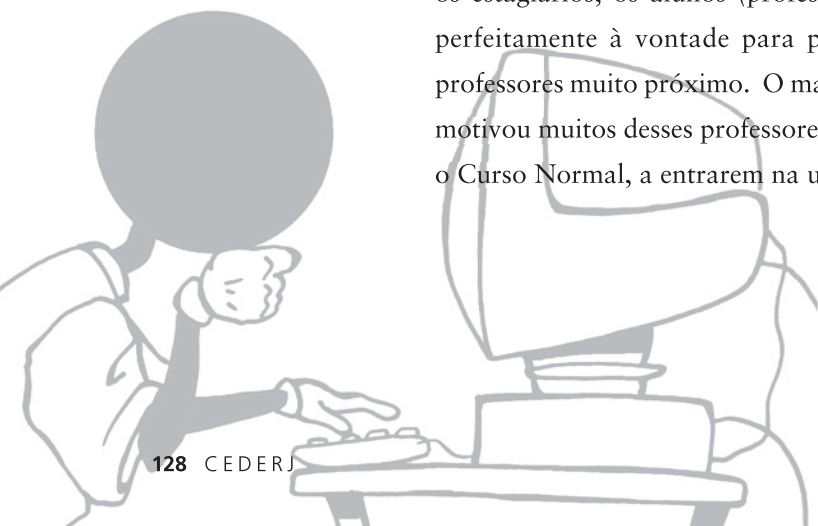
Como o exemplo concreto sempre facilita a compreensão, vamos falar de uma outra situação de formação continuada vivida em uma universidade do Rio de Janeiro por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tínhamos uma turma de Prática de Ensino que se preparava para atuar no Curso Normal – nível médio, formada por alunos muito estudiosos e responsáveis, que já haviam cursado as disciplinas de Didática I, Didática II e Avaliação. Propusemos à turma organizar um curso de extensão sobre Avaliação da Aprendizagem para professores de escolas de ensino fundamental, assunto que a todos interessa dada a sua complexidade. Os alunos aceitaram de pronto.

Como organizar o curso? Uma aluna, que também atuava como professora numa escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurou saber se interessava aos colegas da própria escola virem à universidade para assistir às aulas, numa microclasse. Explicou que seriam aulas regidas por universitários estagiários, sob a supervisão da professora. Os colegas todos da escola aceitaram, inclusive a diretora. Tínhamos um grupo de 12 alunos.

O primeiro passo foi fazer um diagnóstico do grupo e somente depois o planejamento, desenvolvimento e a avaliação do curso.

Resultado: além de ter sido uma experiência riquíssima para os estagiários, os alunos (professores) lucraram muito e sentiram-se perfeitamente à vontade para participar, considerando o grupo de professores muito próximo. O mais importante foi que esta experiência motivou muitos desses professores visitantes, que só haviam concluído o Curso Normal, a entrarem na universidade.



Em outras instâncias, como na Secretaria de Educação, a presença dos professores possibilita mais oportunidades de fazer sugestões e reivindicações, além de trazer um maior conhecimento do campo a esta Secretaria. Ou seja, o importante é mesclar as formas de educação continuada, privilegiando uma ou outra conforme a situação. É fundamental que todos os professores entendam a necessidade constante de se atualizarem, mesmo que a busca se dê individualmente. Mas se isso acontecer, espera-se que os colegas tenham plena consciência do quanto é fundamental que todos os professores continuem crescendo para o bem da educação do país e divulguem suas experiências.

Oliveira (1991) diz que:

O professor deve ser um Ser capaz de comunicar, de estar num grupo, de criar espaços para que este grupo se possa exprimir integralmente, transformando os espaços pedagógicos, dentro e fora da aula, em espaços de prazer e descoberta (p. 230).

E Freire (1991) completa dizendo:

Uma qualidade indispensável a um bom professor é ter a capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e viver a vida como processo. O professor tem o dever de reviver, de renascer a cada momento da sua prática docente (p. 230).

RESUMO

Nesta aula, apresentamos alguns casos bem-sucedidos de formação continuada. Um deles na própria escola, com a ação da supervisão educacional, e outro em uma escola onde não havia supervisor, levando um grupo de professores a tomar a iniciativa de organizar centros de estudos. Estes dois casos referem-se à educação continuada na perspectiva atual. No caso da perspectiva clássica, mostramos as suas vantagens quando desenvolvida no ambiente universitário ou promovida pelas Secretarias de Educação.



ATIVIDADES AVALIATIVAS

ATIVIDADE 1

Refleta sobre as oportunidades que você encontrou de formação continuada na sua própria escola. Relate-as num pequeno texto. Após a tarefa, recorra ao tutor para discutir com ele suas respostas.

ATIVIDADE 2

Pesquise e converse com três de seus colegas sobre as experiências de educação continuada que tiveram, organize as respostas, separando-as num quadro sinóptico quanto às: Perspectiva clássica formal; Perspectiva clássica informal; Perspectiva atual formal; Perspectiva atual informal.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você considerou que o seu aproveitamento nesta aula foi bom. Os exemplos apresentados foram elucidativos para ajudá-lo na realização das atividades?

As relações na dinâmica da sala de aula

AULA

11

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer a autoridade do professor para a orientação e condução da aula.
- Perceber a importância do diálogo entre professor e aluno para o êxito do processo ensino-aprendizagem.
- Analisar a violência social e suas conseqüências na escola.
- Estabelecer uma relação entre motivação e autodisciplina.

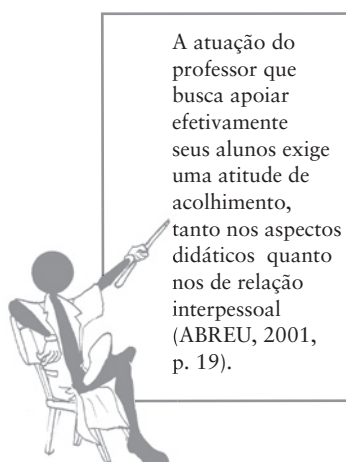


AS RELAÇÕES NA DINÂMICA DA SALA DE AULA

Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

Paulo Freire

No cotidiano da sala de aula, a convivência entre pessoas carece de vínculos afetivos; não estamos nos referindo a relações maternas ou paternas, como diz Libâneo, no que diz respeito ao sentimento do professor, mas sim à sua consciência de que a afetividade é o motor propulsor do ato educativo, visto que implica atenção, sensibilidade, acolhimento, cordialidade e estes são valores fundamentais e de base para formar cidadãos felizes, seres humanos mais indulgentes e uma sociedade mais justa. O sentimento dos alunos pelo professor nasce sempre da forma como são tratados, de como se sentem na sala de aula. Se são tratados com respeito, saberão respeitar; se percebem no professor amor por eles, o que é demonstrado através da conduta responsável do mestre, provavelmente, responderão com afeto. Se se sentem motivados para a aprendizagem, exercerão a autodisciplina e cuidarão para que os outros colegas da classe saibam respeitar o professor.



A atuação do professor que busca apoiar efetivamente seus alunos exige uma atitude de acolhimento, tanto nos aspectos didáticos quanto nos de relação interpessoal (ABREU, 2001, p. 19).

O diálogo e a participação como pré-requisitos para a aprendizagem

A participação dos alunos em sala é conquistada não só pelo atendimento do professor aos seus anseios, mas também pela cumplicidade entre ambos, pela troca de papéis em alguns momentos, pelo respeito à autonomia do discente e pela autoridade exercida pelo professor sem autoritarismo.

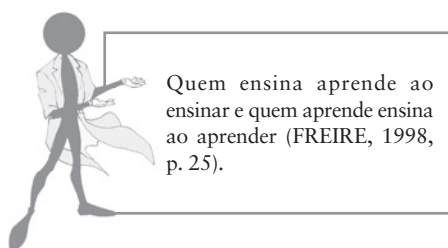
A participação evidencia a motivação do aluno em relação à aprendizagem, contribuindo em muito para o seu sucesso. Um exemplo disso é o nosso querido Paulo Freire. Ele, ao buscar uma perfeita troca com os alunos, deixava-os participar ativamente do processo de aprendizagem, num permanente diálogo, sem, contudo, omitir-se como orientador desse processo. Assim, dizia ele:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 1998, p.153).

O diálogo é um ponto fundamental na relação professor-aluno, como preconizava Paulo Freire. É por meio do diálogo amoroso que há uma verdadeira troca entre os atores do ato de aprender. O professor aprende com seu aluno; tem contato com outras visões de mundo; desfaz preconceitos; modifica suas atitudes; adquire outros hábitos de vida, outras formas de expressão. Tudo isso facilita a sua aproximação do estudante, possibilitando uma adequação do processo de ensino ao nível e ao interesse do aluno, o que resulta em melhores oportunidades de aprendizagem. Ao buscar conhecer este aluno mais como ser humano com problemas, dificuldades e necessidades, o professor estreitará a relação afetiva entre ambos. “É por meio do diálogo que professor e aluno juntos constroem o conhecimento, chegando a uma síntese do saber de cada um” (HAIDT, 1999, p. 59).

Para ilustrar as discussões acerca das relações humanas que ocorrem na sala de aula, envolvendo professor e alunos, lembramos, também, de duas situações vividas nesse espaço, retratadas no filme *Nenhum a menos*, de Zhang Yimou, e no artigo de Rubem Alves, "A Escola da Ponte".

Em ambas as situações, verifica-se que a cumplicidade entre professor e alunos, que trocam de lugar em algumas circunstâncias e que têm objetivos muito bem definidos, gera um interesse real de ambas as partes, levando ao respeito mútuo e à autodisciplina.



Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1998, p. 25).

Como no filme, a "Escola da Ponte" (experiência narrada por Rubem Alves) junta na mesma classe alunos de várias idades e funciona da seguinte maneira conforme relato de uma das alunas:

Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum por um assunto, reunimo-nos com uma professora e ela estabelece conosco um plano de trabalho por 15 dias, dando-nos orientação sobre o que pesquisar e onde pesquisar. Depois de 15 dias, o grupo se reúne de novo e avalia o que aprendeu. Se o que aprendeu foi adequado, o grupo se dissolve e forma um outro para estudar um outro assunto (ALVES, 2000).

Nesse artigo, o autor mostra-se espantado com o que via. A sala, ou melhor, o salão não tinha divisórias e as crianças movimentavam-se por ele sem elevar a voz, em ordem, sem correr. Nenhum pedido de silêncio ou de atenção era necessário. As professoras estavam sentadas às mesas com algumas crianças e se moviam quando havia necessidade.

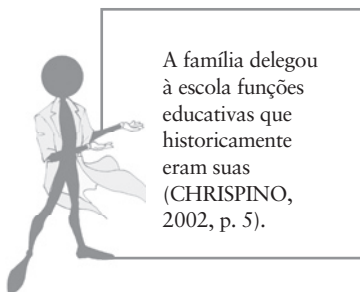
No filme, logo no início, a professorinha, uma menina de 13 anos, da mesma idade de alguns alunos, não sabia o que fazer para conter a bagunça. Mas quando um menino vai embora, ela coloca o problema para a turma, que se vê também com a responsabilidade de ajudar na busca do aluno evadido. A partir daí as coisas mudam completamente. Aquela algazarra que ocorria durante as lições, com cópias intermináveis e sem sentido que os alunos eram obrigados a fazer, vai sendo substituída por um trabalho cooperativo entre a professora e a turma, visando a um mesmo objetivo. Eles passam a dialogar e aí já não há mais necessidade de pedir disciplina à turma.

O ambiente acolhedor da sala de aula em confronto com a turbulência dentro e fora da escola

Tais questões não são simples de serem trabalhadas num contexto tão hostil como o que vivemos no momento, em que a violência passou a ser o principal assunto dos noticiários nacionais, com seqüestros, assassinatos, roubos, assaltos à mão armada e com o poder paralelo de bandidos dando ordens para escolas fecharem e abrirem conforme sua vontade. Como diz Linhares:

Bem sabemos que se por um lado, o tráfico de drogas está cada vez mais presente nas escolas, definindo horário e espaços de abertura e intervindo brutalmente nas questões da disciplina escolar, do outro, as propostas educacionais, traduzidas em reformas escolares, saem diretamente dos organismos financeiros, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou o Banco Mundial (2000, p. 49).

As reformas citadas englobam todos os projetos pensados para a educação, refletindo em questões como a disciplina escolar. Tais reformas não são propostas a partir de uma análise cuidadosa dos anseios e das necessidades do povo brasileiro, mas sim em função do que dita o “mercado”. Ao mesmo tempo, o tráfico de drogas também é mais uma das preocupações da escola nos dias de hoje.

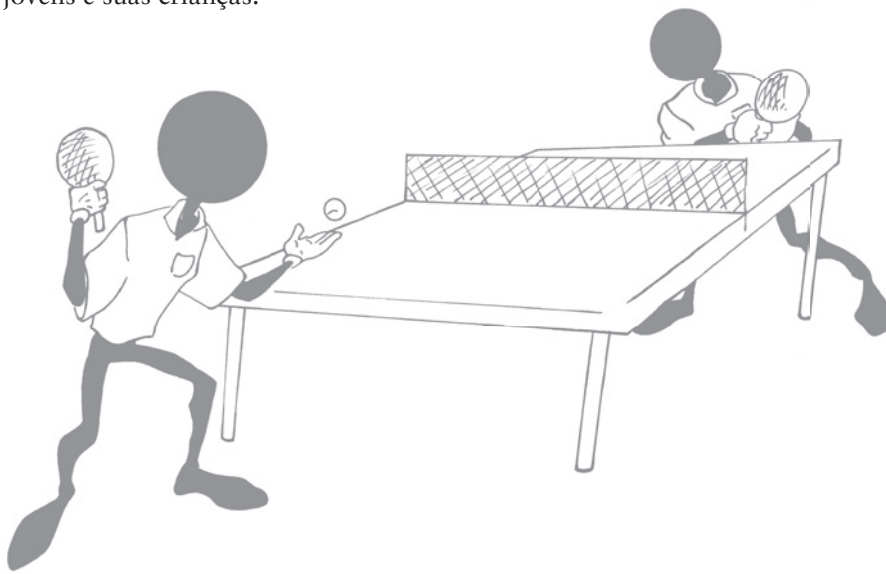


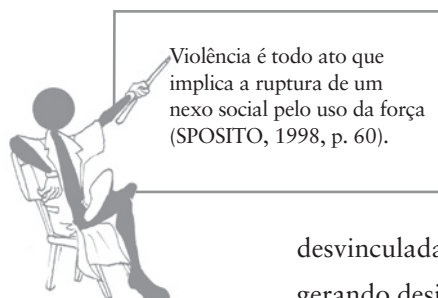
A família delegou à escola funções educativas que historicamente eram suas (CHRISPINO, 2002, p. 5).

Outro grande problema a ser enfrentado é aquele que advém das inúmeras transformações que a sociedade vem enfrentando desde a segunda metade do século XX, levando a um redimensionamento das funções da escola. Daí as discussões em torno da transferência de responsabilidade da família para esta instituição.

Num mundo tão competitivo e desigual, as mulheres passaram a buscar seu lugar no mercado de trabalho. Nas famílias das classes menos favorecidas, sobretudo, elas assumem a total responsabilidade pela educação e sustento dos filhos. Muitas vezes, durante todo o período do dia, a criança não conta com a presença da mãe ou de outro responsável com a função de orientá-la e educá-la durante os seus primeiros anos de vida. Muitos deles chegam à escola sem possuir as ferramentas necessárias para a convivência social, como, hábitos, atitudes. Desconhecem palavras que expressam gentileza, cumprimento, agradecimento, tais como o “por favor”, o pedido de “licença”, o “bom-dia”, o “obrigado”: palavrinhas mágicas que conquistam o próximo. Parte desse grupo de alunos conviveu em lares cujos responsáveis, além de ausentes, também não privilegiam essa orientação. E, em alguns casos, os responsáveis utilizavam uma linguagem imperativa, com uma postura autoritária, faltando, em ambos os casos, espaço para o diálogo amoroso, a confiança, e o respeito...

Há, também, o caso de pais que, por terem tido uma educação repressora, educaram seus filhos de maneira oposta à educação que receberam e como educar com liberdade, de forma democrática não é tarefa fácil, grande parte não conseguiu achar a medida certa, chegando, em alguns casos, a perder a sua autoridade, chegando à conhecida ditadura dos filhos. Desse modo, sem conseguir dar limites aos filhos, muitas famílias jogam na escola toda a responsabilidade de educar seus jovens e suas crianças.





Ainda há de se considerar que apesar de conviver com imagens eletrônicas, as escolas, em sua maioria, segundo Libâneo, ainda apresentam uma prática tradicional em que os conteúdos são trabalhados a partir da ótica do professor, e não do aluno, de maneira

desvinculada da realidade, dificultando sua construção pelo estudante e gerando desinteresse. Muitas vezes, professores mais jovens e iniciantes na profissão chegam à escola repletos de novas idéias, como a concepção construtivista de educação e a prática calcada em modelos progressistas de educação, querendo trocar informações com os colegas mais antigos e até ouvi-los um pouco para aprenderem com a experiência destes. No entanto, são logo desestimulados diante de discursos como: “você está cheio de gás porque ainda não conhece a realidade da escola, ainda não sabe o que é realmente trabalhar com esses alunos e com as ordens da Secretaria de Educação”. Logo logo ele desiste.

Quase sempre a escola impõe a cultura burguesa às classes populares, desconsiderando seu modo de vida, seus anseios, seu saber.

Linhares confirma tal fato quando fala da “presença discursiva do iluminismo na escola e lembra o quanto o universalismo iluminista desqualificava e combatia tradições e sabedorias germinadas ao abrigo da cultura popular” (2000, p. 51). Este assunto nos fez lembrar a história de um menino nordestino que chega a uma escola do sudeste. Na primeira vez que abre a boca, é impiedosamente criticado pelos colegas que passam a chamá-lo de “nós mudemo”. As chacotas foram tão grandes, sem serem devidamente contornadas pela professora, que o menino abandonou a escola.

Anos mais tarde, a professora reencontra o menino, agora homem, com uma aparência fraca e doentia. Este lhe diz: “eu sou o nós mudemo”. Conta que nunca mais voltou à escola e que tinha ido trabalhar numa fazenda, mas era um trabalho escravo e que só agora tinha conseguido sair. Naquele instante, a professora se deu conta do quanto o desrespeito à cultura do outro fez mal a esse menino.

O apoio da Família e da Comunidade diante dos atuais desafios escolares

Cabe ao professor conduzir os trabalhos na sala de aula. É ele que está investido de autoridade por seus conhecimentos intelectuais, morais e técnicos. Com isso, não estamos querendo dizer que é o professor o único responsável pelos problemas enfrentados hoje na escola, tais como a falta de respeito à autoridade do mestre e demais profissionais ou a violência nas dependências da escola. A título de exemplo, tivemos em agosto de 2002, segundo o jornal *O Globo*, um acontecimento que reflete bem o grau de indisciplina e violência consentido pela própria família. Um pai entrou na escola e segurou um aluno para que seu filho, também aluno, o esfaqueasse.

A indisciplina referida foge àquela que, normalmente, professores e outros profissionais de educação costumam enfrentar. Trata-se de um caso de polícia e não mais de simples violência na escola. Como diz Sposito, “a violência urbana invade a escola, **mas ela não é, rigorosamente, violência escolar**” (1998, p.63). Sposito afirma que, muitas vezes, morando em comunidades extremamente violentas, os alunos não se comportam desse modo na escola, percebendo-a como um lugar de aconchego, de segurança, de onde obtêm coisas boas. Entretanto, também reconhece que isso não é regra geral. Há casos de grande violência contra professores, ou contra outros alunos e até atos de vandalismo contra a própria escola como depredações, quebra de materiais escolares, pichamentos, cuja solução, muitas vezes, não pode ser encontrada pela escola sozinha. Nesse momento, há necessidade de acessar o poder público, como foi o caso de algumas escolas de São Paulo, Rio de Janeiro.

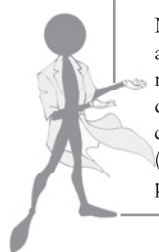


Diante das questões de violência e de outras, como a desvalorização da profissão, os baixos salários, condições de trabalho precárias, alguns professores se sentem estressados, apáticos e são levados a uma desistência simbólica (Síndrome de Bournout). Esta síndrome do educador se reflete com o desânimo na sala de aula e acaba contagiando os alunos.



O INEP/MEC está estudando como a Síndrome de Desistência Simbólica do Educador, conhecida como Síndrome de Bournout, afeta o desempenho dos estudantes. A síndrome se caracteriza, principalmente pela exaustão emocional, o baixo comprometimento com o trabalho e a despersonalização, ou seja, o professor deixa de considerar o aluno como sujeito.





Nos anos 90, vimos a ampliação e o refinamento do que poderíamos chamar de bagunça (GARCIA, 2000, p. 274).

Nas escolas onde tais fatos ocorreram, a ação conjunta escola-comunidade, por meio da qual os diretores passaram a abrir os estabelecimentos para a comunidade nos feriados e fins de semana, com atividades planejadas em conjunto, deu certo. Outras que fizeram o mesmo não foram bem-sucedidas, mas dentre estas, estão as que simplesmente abriram os portões, sem um trabalho conjunto com a comunidade.

Houve casos em que o poder público foi acionado. Garcia conta que numa ocasião, o Governo do Estado reforçou a segurança na área e, em outra gestão, o governo incentivou a participação da comunidade na escola, com o projeto “Fim de Semana”, doando às escolas que participaram do projeto materiais para as atividades.

O aumento de espaços para a participação efetiva da comunidade na escola, assim como a inclusão do tema violência nos projetos escolares são alternativas que vêm surtindo efeito, embora haja casos de fracasso. A busca da causa real de tais atos é, também, um caminho bastante promissor, em que até uma mudança completa no projeto político-pedagógico da escola se faz necessária.

Há outras situações, em que crianças e jovens com sérios comprometimentos psicológicos exercem uma liderança negativa sobre os colegas provocando situações de violência. Nesses casos, é preciso recorrer à ajuda de profissionais especializados na área, porque tais situações fogem à competência dos educadores.

A cada dia percebemos a importância de envolver a comunidade nas decisões que ultrapassam a competência da escola. A cumplicidade dos pais e da comunidade em geral onde a escola se insere em muito contribui para que os trabalhos fluam em harmonia. E hoje, mais do que nunca, um trabalho conjunto é que constituirá a força para enfrentar tantas dificuldades, como as relatadas anteriormente. Entretanto, o professor é o ator principal nessa obra de ajudar a formar seres humanos. É ele que representa a escola para os alunos, pois é quem está diariamente com eles; além de um profissional da escola, é também uma autoridade, é desse modo que é sempre visto pelos alunos.



Se a opção da educadora é democrática, ela sabe que o diálogo não é apenas em torno dos conteúdos, mas sobre a vida; não só é válido do ponto de vista do ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe (FREIRE, 2000, p. 87).

Portanto, a consciência de que é uma autoridade deve ser clara para o professor, para que faça jus a essa competência profissional, tendo domínio pleno do conteúdo a ensinar e de como ensinar; respeitando e fazendo-se respeitar; conseguindo exercer a sua autoridade sem ser autoritário e sem licenciosidade, o que muitas vezes acontece, porque o professor, querendo fugir do autoritarismo, perde a medida da relação democrática e acaba caindo no espontaneísmo que “nega a formação democrata, do homem e da mulher”(FREIRE, 2000, p. 85):

Porque recuso o autoritarismo não posso cair na licenciosidade da mesma forma como, rejeitando a licenciosidade, não posso me entregar ao autoritarismo. Um não é o contrário positivo do outro (FREIRE, 2000, p. 86-87).

Cabe ao professor a responsabilidade pelo ambiente sadio que deve servir de base às atividades didáticas. Ambiente sadio inclui a atitude responsável do docente e um diagnóstico cuidadoso da turma, para poder adequar o trabalho às reais necessidades e interesses do grupo.

Como denuncia o poeta Gabriel, o Pensador:

Eu tô aqui, Pra quê? Será que é pra aprender? Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer? A maioria das matérias não raciocino. Não aprendo as causas e conseqüências, só decoro os fatos. Desse jeito até história fica chato. Eu sei que o estudo é coisa boa, o problema é que sem motivação a gente enjoa. Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio. Agora me dá minha bola e deixa eu ir pro recreio...

RESUMO

As relações entre professor e aluno e entre os próprios alunos, na sala de aula, são sempre envolvidas por sentimentos, sendo que a afetividade constitui o motor propulsor do ato educativo.

O sentimento dos alunos pelo professor refletirá sempre a forma como são tratados; responderão com respeito e amor à estima e ao respeito do mestre por eles. Se percebem significado nas aulas, sentir-se-ão motivados para participar e o farão exercendo a autodisciplina.

O diálogo é o ponto fundamental na relação professor-aluno. Ambos ganham muito com a troca advinda do diálogo amoroso, o que facilita todo o processo ensino -aprendizagem.

Hoje, as escolas e os mestres, sofrem a influência da violência que assola a nossa sociedade e das condições impostas pela vida moderna que afastam mães, pais e responsáveis do convívio dos filhos; isso impossibilita a transmissão de valores éticos e morais, de hábitos e mesmo de atitudes indispensáveis à convivência social. A ação conjunta da escola com a comunidade escolar interna e externa é que ajudará às atividades escolares a fluírem normalmente.

O ator principal nesse contexto é o professor, que é quem lida diretamente com o aluno no cotidiano escolar e é a autoridade máxima em sala de aula; autoridade que não pode ser confundida com autoritarismo.

O professor exerce a sua autoridade trabalhando com a competência que lhe é devida, tanto no que diz respeito ao domínio dos conteúdos quanto ao domínio dos procedimentos de ensino, como também respeitando e fazendo-se respeitar, sabendo dosar um ambiente democrático sem cair no espontaneísmo.



ATIVIDADES AVALIATIVAS

ATIVIDADE 1

Analise num texto a situação a seguir e diga o que faria para enfrentá-la:

Mateus é uma criança agitada, segundo sua mãe. Corre, pula, brinca, briga com diversos amigos e faz o que quer dentro de sala de aula: não presta atenção às lições, conversa com o vizinho de carteira o tempo todo, enfrenta a professora quando recebe uma advertência. Porém, Mateus se dá bem nas provas.

Revista Educação, Ano 27, nº 230, junho de 2000, p. 41

Em seguida, dê um exemplo de sua vivência prática como docente, na qual ficou clara a sua autoridade de professor.

ATIVIDADE 2

Converse com seus colegas, com a direção da escola e com alguns pais para saber como estes vêem a violência nas dependências da escola. Sintetize tais opiniões, colocando, também, a sua maneira de entender a questão.

ATIVIDADE 3

Relate um fato vivido por você em que fique claro a relação motivação-autodisciplina.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você acha que alcançou todos os objetivos desta aula? Ficou com alguma dúvida? Alguma parte da aula não foi entendida? Caso isto tenha acontecido, volte à leitura do texto e tente novamente.

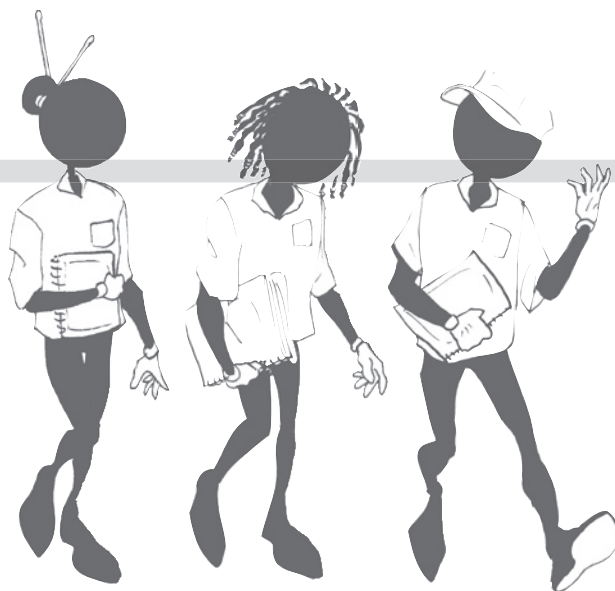
Cultura e diversidade desafiando a formação e a prática docente

AULA 12

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer a importância dos estudos atuais sobre a cultura para a educação, formação e atuação docente.
- Perceber as relações entre as questões políticas, econômicas e sociais e a prática educacional multicultural.
- Identificar na própria atuação didático-pedagógica em sala de aula e na escola, práticas que favoreçam uma educação multicultural voltada para a diversidade.
- Posicionar-se frente às situações de discriminação e intolerância em relação às variâncias culturais de grupos na escola.



Pré-requisito

Revisão do Módulo 1, Aula 3.

CULTURA E DIVERSIDADE DESAFIANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não 'incorporadas' no ser total e na vida plena do homem...

Paulo Freire

A Cidadania Cultural defende o direito à cultura como:

- 1) direito de produzir ações culturais, isto é, de criar, ampliar, transformar símbolos, sem reduzir-se à criação nas belas-artes;
- 2) direito de fruir os bens culturais, isto é, recusa da exclusão social e política;
- 3) direito à informação e à comunicação, pois a marca de uma sociedade democrática é que os cidadãos não só tenham o direito de receber todas as informações e de comunicar-se, mas têm sobretudo o direito de produzir informações e comunicá-las; portanto, a Cidadania Cultural põe em questão o monopólio da informação e da comunicação pelos *mass media* e o monopólio da produção e fruição das artes pelas classes dominantes;
- 4) direito à diferença, isto é, a exprimir a cultura de formas diferenciadas e sem uma hierarquia entre essas formas (CHAUÍ, 1999, pp. 14-15).



Nas atuais sociedades, a oferta, a extensão e a espécie de educação distribuída ao seu povo nem sempre tem sido justa e democrática em termos de quantidade e qualidade, mesmo em tempos de avanços tecnológicos, de grandes possibilidades de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade através dos atuais meios de comunicação de massa, computadores e outros. Muitos indivíduos e grupos ainda carecem de formas de cidadania mais ativa; culturalmente falando, por exemplo, a informática já é um hábito agregado a nossa cultura, porém nem todos os brasileiros têm acesso a ela. Falar de cultura implica ampliar a discussão sobre a educação, seja nos cursos de formação de professores, ou nas práticas de sala de aula.

Educação e Cultura

Procurando compreender as variâncias entre educação e cultura, tentamos definir o termo “cultura”, o que é sempre muito difícil. Geertz (1989) confirma tal fato ao admitir a cultura como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Na busca pela sua conceituação, o autor recomenda as definições antropológicas de Kluckhohn, como as aqui selecionadas: "o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo", "uma forma de pensar, sentir e acreditar", "um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes", "um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens" (p. 14).

A cultura constitui-se em: “um núcleo radical da identidade dos diferentes grupos sociais e povos e não pode ser ignorada nem reprimida sem que conseqüências, algumas vezes de ampla repercussão, se manifestem, a curto e ou a longo prazo, de modo imprevisível e, muitas vezes, dramático” (CANDAU, 1997, p. 239).

Numa sociedade dita democrática, porém marcada por desigualdades e diferenças entre grupos sociais como a nossa, a convivência entre os diferentes grupos é desafiada através de embates travados entre as culturas particulares que, neste jogo de interesses, se estabelecem.

A educação tem servido à sociedade, ao mesmo tempo e de uma forma geral, para a formação de uma cultura nacional, seja pela criação de um sistema educacional nacional, seja para atender às diferenças culturais. Segundo Forquin, (1993). Existe entre educação e cultura uma relação íntima, orgânica, visto que a educação, no seu sentido amplo, pretende a formação e socialização do indivíduo e esta é sempre feita de alguém para alguém, supondo para isso a comunicação, a transmissão, a aquisição de conhecimentos, informações, hábitos, valores, crenças, ou seja, a aquisição de cultura.

Para a educação escolar, necessitamos fazer uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos seus conteúdos para serem destinados e apresentados às novas gerações. Deste modo, a cultura precisa do trabalho da educação para ser transmitida e perpetuar-se. Por isso, educação, cultura, apesar de usos diversificados, possuem características complementares, sendo necessário, portanto, investigar esta relação no cotidiano escolar.

A espécie e a extensão da educação distribuída por uma sociedade a seus membros são função de seu estado de desenvolvimento material e cultural. Este é que determina as possibilidades da educação tanto em qualidade (conteúdo e métodos) como em quantidade (a quem e a quantos será distribuída) (VIEIRA PINTO, 1986, p. 37).



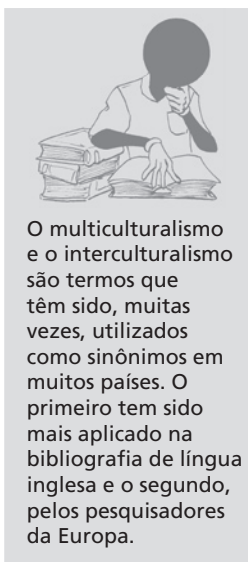
A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave de industrialização e um dispositivo da modernidade (STUART HALL, 1997, p. 54).



Para Vieira Pinto, a educação pertence à cultura em dois sentidos: – primeiramente, no sentido de que o mesmo conceito de educação é um dos produtos ideológicos da cultura. Como tal, reflete e resume a totalidade cultural que o enuncia; – em segundo lugar, a educação pertence ao campo cultural por ser o processo produtor (e transmissor) da cultura.

Por conseqüência, a educação é a cultura simultaneamente como feita (porém não como acabada) no educador que a transmite e, como fazendo-se no educando, que a recebe (refazendo-a), por conseguinte, capacitando-se a se tornar agente da ampliação dela (1986, p. 36).



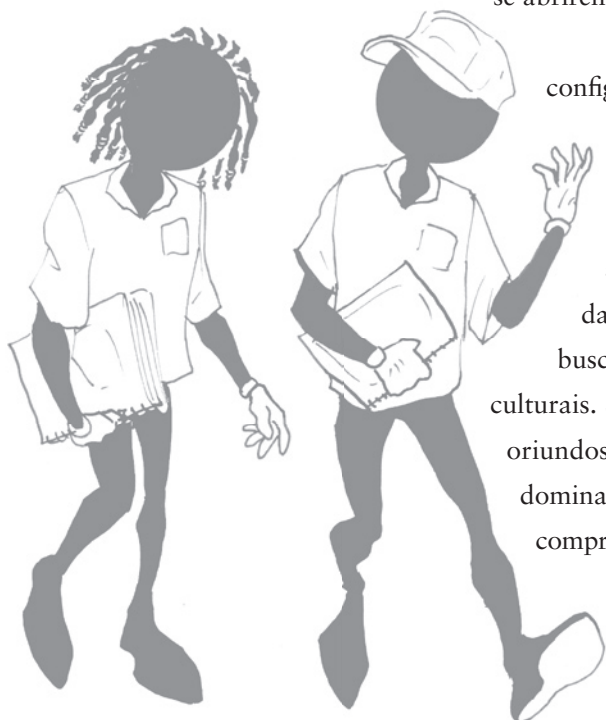


Por todas estas considerações, os fenômenos culturais são de difíceis conceitualizações, visto a sua complexidade, historicidade e heterogeneidade. Daí verificarmos a multiplicidade de enfoques e tendências. Outros termos importantes, porém também polissêmicos, derivados dos estudos culturais, precisam ser esclarecidos. É o caso do “interculturalismo”, do “multiculturalismo” e “pluriculturalismo” muito empregados pelos educadores. Para efeito desse estudo, adotaremos a visão de Sedano (1997), que compreende o **interculturalismo** como a inter-relação entre diferentes culturas em uma mesma sociedade. Já o **multiculturalismo** e **pluriculturalismo** são entendidos por muitos autores como a existência de diferentes culturas em uma mesma sociedade.

O ensino e a questão cultural

Ensinar é querer fazer alguém ascender a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável, como declara Forquin (1993). Embora em nossa realidade os professores pareçam compartilhar desse desejo, Candau (1995) lembra que nosso posicionamento pessoal em relação à diversidade cultural é etnocêntrico; isto é, nossa cultura está sempre no centro das nossas intenções, consciente ou inconscientemente. A partir dela, fazemos juízos de valor sobre as outras culturas, daí a dificuldade de muitos professores se abrirem a outras culturas e práticas.

Na educação, as tensões culturais podem se configurar em reivindicações ou ações dos sujeitos tendo em vista uma participação mais efetiva na sociedade, onde a busca pelos direitos de cidadania cultural, isto é, o direito de produzir, de se informar, seja assegurado para todos. No ambiente social e cultural das escolas, nas salas de aula, professores e alunos buscam se identificar e firmar as próprias identidades culturais. Sacristán (1995) nos lembra que no caso de alunos oriundos de meios menos favorecidos, o acesso à cultura dominante e a ampliação da própria cultura fica, por vezes, comprometido diante dos desafios que estes têm de enfrentar em termos de exigências escolares numa turma, frente às questões que envolvem a diversidade cultural.





As diferentes tendências pedagógicas que permearam a educação brasileira até a década de 1980 sempre tomaram como referência a cultura dominante. Nas tendências progressistas, a forma de trabalhar, em sala de aula, a cultura dominante tem dividido os educadores críticos: uns defendem o trabalho com o conhecimento do universal para o particular e outros do conhecimento particular para o universal.

O desigual ingresso, visto por alguns educadores como privação em termos de capital cultural, as diferentes expectativas e interesses familiares diante do ensino e da escola desses alunos dificultam esse enfrentamento com a cultura homogênea que predomina na maioria das salas de aula. O que não quer dizer que os professores devam fazer a política assimilacionista ou de compensação cultural. O que sabemos é que cada aluno ou grupo é afetado diferentemente pelas atitudes dos professores em relação à sua postura cultural no que se refere também ao ato de ensinar. É preciso que os educadores reconheçam que as diferentes culturas, das quais os alunos são portadores, possuem linguagem, estilos, símbolos próprios que precisam ser mais valorizados e melhor compreendidos em seu poder criativo e original.

As múltiplas identidades de alunos e mestres, refletem a experiência humana que, segundo Zeichner (1993), é intercultural.

Cannan (1997) defende, para a educação, o **enfoque cultural numa perspectiva sócio-histórica**. Essa perspectiva visa ao privilégio do contexto de forma crítica, aflorando no educador a conscientização cultural que o ajudaria na verificação do quanto e de que maneira o processo de globalização tem sido percebido como ameaçador às identidades culturais de grupos não detentores do poder econômico-social.

Se pretendemos incluir nos sistemas de ensino a opção por um currículo multicultural, devemos envolver decisões de ordem política e social e, em termos práticos, englobar segundo Banks (1991), citado por Sacristán (1995), dois tipos de atuações básicas:

a) os programas e práticas dirigidos a melhorar o rendimento escolar de grupos étnicos ou de imigrantes; b) as atividades e formulações dirigidas a proporcionar um conhecimento, a todos os estudantes, das culturas de grupos étnicos minoritários, com o objetivo de estimular a compreensão e a tolerância entre grupos culturais, estimulando uma visão não etnocêntrica do mundo (p. 92).

O autor ratifica tais atuações afirmando que, para utilizarmos um currículo multicultural, é preciso mudar, não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os *processos internos* que são desenvolvidos na escola. Isso implica *mudar os métodos pedagógicos* e propiciar *outra formação docente*, estimulando uma perspectiva cultural que envolva a complexidade da cultura e da experiência humana.

A realidade cultural no espaço escolar e a formação de educadores

Nas escolas, diversos grupos sociais heterogêneos convivem proximamente motivados pelo conhecimento e produzindo cultura, independente do lugar que ocupam na escala social. No entanto, essa convivência é permeada por conflitos culturais que se revelam em práticas, jogos, maneiras de fazer as coisas e podem se apresentar de diversas formas. Às vezes, essas intenções e ações partem de conflitos culturais que emergem pela razão do grupo que lidera ou pelos sujeitos mais fortes. Porém há sempre, do outro lado, resistências, jogos táticos acontecendo pelo grupo do mais fraco, do oprimido. As resistências podem ser informais, não inteiramente organizadas ou até mesmo não-conscientes, contudo, isso não quer dizer que elas não tenham ou terão nenhum efeito sobre a escola, sala de aula. Estas resistências constituem-se num conjunto de práticas que assumem um caráter de oposição, de negação, de rejeição por parte dos dominados, como forma de bloquear a dominação e manter a identidade cultural do grupo ou dos sujeitos mais oprimidos.

Tática é: "...um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível". Tem constantemente que "...jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'... de modo mais geral, uma grande parte das 'maneiras de fazer': vitória do 'fraco' sobre o mais 'forte'" (DE CERTEAU, 1994, p. 46-47).



Nas escolas, essas práticas e jogos também podem acontecer, caso o contato estabelecido entre as múltiplas identidades microculturais de estudantes e professores, que lá convivem, não forem respeitadas em suas variâncias culturais específicas, de gênero, raça, classe social, língua e religião.

Ao perceber essa realidade nas escolas americanas, Zeichner (1993) propôs um novo programa de formação para os professores nos EUA. O autor defende a integração da questão da diversidade nos cursos profissionais e nas experiências de campo nesses programas de formação de professores. Para ele, aspectos menos específicos do termo diversidade também devem ser trabalhados, como a necessidade de se ensinar um programa curricular multicultural em todas as salas de aula.

No Brasil, especialmente a partir dos anos 1990 passamos a refletir mais sobre as diferentes culturas presentes em nossa sociedade e sobre o mito da democracia racial, conforme afirmam Candau e Anhorn (2002). Tais observações já tinham sido relatadas por Candau (1997), ao comentar que os debates sobre multiculturalismo só começaram efetivamente a acontecer a partir de 1995 na área da educação superior, quando da reunião da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação) que, em uma sessão especial, tratou do tema “Multiculturalismo e Universidade”.

Sabemos que em nosso país a pluralidade de culturas é fruto de um longo processo histórico de integração entre aspectos políticos, econômicos e sociais. Porém, percebemos que estas questões já começaram a ser enfrentadas em alguns estados, antes mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. No documento sobre os PCNs – Convívio Social e Ética – Pluralidade Cultural, versão preliminar (1996), já se confirmava a existência de alguns trabalhos desenvolvidos acerca de escolas indígenas, situação de afrodescendentes e algumas experiências inovadoras vinculadas a movimentos de caráter étnico. Contudo, segundo o documento, pouco se discutiu em termos de uma proposta que tratasse da complexidade cultural, das relações que estas estabelecem entre as diferentes culturas que convivem neste território.



No país, existem 1.656 escolas de ensino fundamental em terras indígenas, onde estudam cerca de 100 mil alunos. A maior concentração de estabelecimentos educacionais está no estado do Amazonas, com 472, seguido de Roraima,

192, e Maranhão, 175. De acordo com o Censo Escolar de 2002, há, no ensino fundamental, em territórios indígenas, 338 escolas e 20 mil matrículas a mais do que o registrado em 2000. Em relação ao ensino médio, existiam, no ano passado, 19 escolas com 3.980 alunos matriculados (Inep/MEC, Informativo, nº 9, Ano 1, 7 de outubro de 2003).



Um dos exemplos tão graves como a repetência é o caso de evasão do menino nordestino apelidado de “nós mudemo”, que vimos em aula anterior. Como o menino referiu-se ao seu atraso à aula

dizendo: “foi porque nós mudemo pra cá agora”..., as chacotas foram tantas que ele abandonou a escola e, encontrando a professora, anos mais tarde, disse não ter estudado mais com medo das çaçoadas dos colegas. Era um trabalhador magro, doente e sem perspectivas, fugido de um campo de trabalho escravo.

Garcia Canclini, já em 1990, sinalizava esta complexidade em termos de convivência entre culturas na América Latina, compreendendo-as como culturas híbridas formadas por distintas misturas culturais, geralmente compostas de populações migrantes, muitos de zonas rurais, que têm de conviver em cidades, num processo de bricolagem com as relações capitalistas, com a cultura eletrônica e outras, onde o culto, o popular, a cultura de massa, o tradicional e o moderno se cruzam. A partir destas constatações, o autor propõe para a educação desses tempos atuais a construção de ciências “nômades” que possam trabalhar, de forma transdisciplinar, o conhecimento, de maneira a dar conta de redesenhar e articular horizontalmente estes diferentes níveis culturais.

Essas influências apontadas por Canclini ainda parecem não fazer parte das discussões da maioria das escolas brasileiras de educação básica. Estas escolas ainda têm sido percebidas como um espaço de normalização de padrões culturais curriculares, ao contrário de visões

mais plurais e diversificadas, mesmo se falando na autonomia de um projeto político-pedagógico, conforme propõe a Lei 9.394/96.

Uma educação multicultural deve ser um imperativo de nossas escolas, não só em relação aos grupos discriminados, como também aos grupos dominantes, de forma a reconhecer a pluralidade étnico-cultural como enriquecimento para a sociedade como um todo, destituindo assim de preconceitos as novas gerações, conforme defende Canen (1997).

A busca de um currículo multicultural na educação é um problema amplo que requer, segundo Sacristán (1995), verificar o quanto este é capaz de acolher a diversidade. Entendemos que, em nosso país, esteja a diversidade no ensino fundamental ou na formação de professores, trabalhar, levando em consideração a diversidade cultural nas salas de aulas das escolas dos grandes centros urbanos, não tem sido tarefa fácil para professores regentes experientes, muito menos para os novatos.

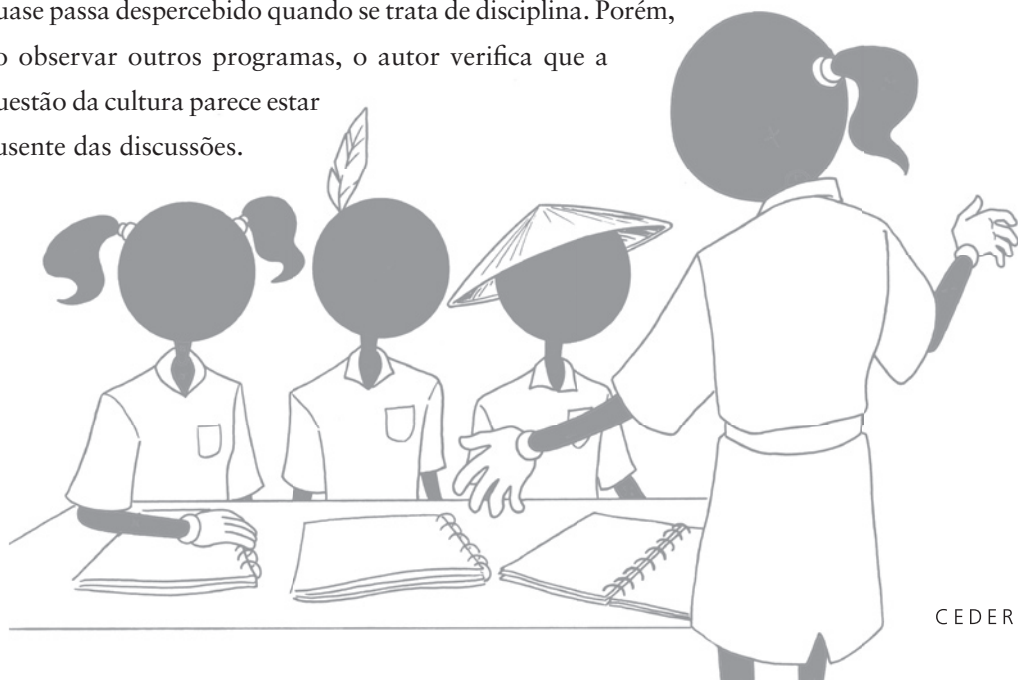
O que já se sabe é o impacto que essa dificuldade docente acarreta para os discentes em termos de desinteresse escolar, evasão e repetência.

Para alguns professores, essa dificuldade pode estar relacionada a uma organização curricular desvinculada das grandes temáticas atuais e, em níveis mais específicos, na seleção dos conteúdos desses programas pelas disciplinas. Outros alegam dificuldades para trabalhar com a diversidade cultural de seus alunos pelo fato de não terem tido, na sua formação, a possibilidade de discussão dessas temáticas em seus cursos, numa total desarticulação entre ensino e cultura, o que corrobora para a desqualificação do trabalho didático-pedagógico em sala de aula.

Murrel (1990), citado por Zeichner (1993), ao analisar os currículos de formação de professores nos EUA, confirma a questão quando declara que a maior parte das obras de pesquisa sobre a eficácia da escola e do ensino é insensível à cultura.

Entendemos que, nesse processo de educação-formação, em que os sujeitos/professores estão implicados, há, simultaneamente, processos de conservação (dos dados do saber adquirido numa consciência precedente) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente (numa nova consciência) que precisam ser repensados quando se trata da questão da diversidade cultural em nossas escolas.

Ao buscar analisar a influência da cultura no saber dos professores, a partir da estrutura de alguns programas de formação de professores de universidades americanas, Murrel, citado por Zeichner (1993), percebe, em alguns desses programas, que o conhecimento dos alunos sobre a realidade cultural é considerado como elemento de conteúdo pedagógico e quase passa despercebido quando se trata de disciplina. Porém, ao observar outros programas, o autor verifica que a questão da cultura parece estar ausente das discussões.



Concordamos que a formação de professores na perspectiva cultural ainda é um desafio. Este descompasso tem, de certa forma, gerado dificuldades para ações mais concretas dos professores em sua prática, refletindo, por vezes, em posturas de inércia, de intolerância que desafiam a sua própria consciência de educador. Porém, é preciso que o professor compreenda que a sua aprendizagem é fortemente influenciada pela sociedade. À vista disso, é preciso ampliar, cada vez mais, a sua visão sobre esta sociedade, para entender os seus determinantes diante da questão cultural e, a partir disso, repensar suas atitudes e práticas.

Pensar dessa forma exige refletir sobre a visão de cultura trabalhada na época de sua formação de professor e, diante disso, analisar criticamente os atuais desafios que este tema possibilita na sua prática cotidiana, seja na cultura presente nas narrativas do currículo, seja nas teorias de ensino que embasam sua prática pedagógica, seja na cultura de seus alunos e na cultura da escola.

À guisa de conclusão

Percebemos que a questão multicultural na educação é um grande desafio para as próximas décadas, visto que esta questão acolhe significações que admitem objetivos diversos, fundamentos ideológicos específicos, cujos limites nem sempre são claros e transparentes, não podendo também dissociar a questão das condições sociais e econômicas concretas de cada sociedade.

A nosso ver, é possível trabalhar democraticamente para uma educação multicultural voltada para a diversidade, em vez da proposta segregacionista ou endereçada aos alunos diferenciados culturalmente, como nas formas assimilacionista e compensatória. Para isso precisamos de: a) possibilitar um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual o interesse de todos seja representado; b) modificar a forma de entender, praticar e de atuar com a cultura dominante no ensino, integrando outras culturas não dominantes neste processo; c) realizar uma análise crítica, investigando como cada escola internamente, no seu projeto, em suas práticas de ensinar, pode atender à diversidade.

Na formação de professores é necessário rever as práticas de ensinar no que diz respeito à organização curricular, aos programas disciplinares como também à própria atuação efetiva. Candau (1997b), ao relembrar os fundamentos da Didática Fundamental, afirma que um dos seus componentes básicos é o caráter multidimensional do processo ensino-aprendizagem e, nesta perspectiva, acredita que hoje se faz cada vez mais necessário a incorporação da **dimensão cultural** na prática pedagógica.

Para nós, o sucesso pedagógico, numa visão multicultural, implica a capacidade dos professores abrirem-se a esta questão, numa perspectiva sócio-histórica, e da escola em estimular esse trabalho, reconhecendo e respeitando a identidade cultural dos seus alunos.

RESUMO

No final do século passado e neste início do novo século, as questões culturais, principalmente a questão da diversidade, vêm desafiando a educação no mundo todo. Essas preocupações vão desde as reformulações dos sistemas de ensino, propostas de reorganizações curriculares até mesmo a revisão de cursos de formação de professores. Porém, falta-nos ainda um aproveitamento maior sobre a atuação docente, sobre as práticas didático-pedagógicas cotidianas desses profissionais, identificando os desafios que enfrentam nas suas salas de aulas e escolas diante das questões culturais. É preciso sensibilizá-los e orientá-los para uma educação multicultural, capaz de dar conta de atender à diversidade de sua clientela nas suas variâncias culturais de gênero, raça, credo, sexualidade, dentre outras. Em vez de posturas culturais tradicionais homogeneizantes de formação e de trabalho, acreditamos que o viés sócio-histórico poderia aflorar neles a veia crítica de educador, possibilitando-lhes enxergar os efeitos maléficos que a globalização exerce sobre os grupos oprimidos, fazendo-os reconhecer o quanto estes são marginalizados em suas identidades. Desta forma, pretendemos colaborar para a sua formação e conscientização cultural.



ATIVIDADES AVALIATIVAS

ATIVIDADE 1

Diante das questões apresentadas no texto, identifique três afirmações que justifiquem a importância dos estudos culturais para o seu preparo profissional. Justifique cada uma das escolhas em um resumo.

ATIVIDADE 2

Analise a sua própria atuação didático-pedagógica na sala de aula numa redação e aponte duas práticas concretas que acredita favorecer a uma educação multicultural voltada para a diversidade de sua clientela. Trocar idéias sobre a atividade resolvida poderá enriquecê-lo(la).

AUTO-AVALIAÇÃO

Você se dedicou integralmente à leitura e à interpretação desse texto? Ficou algo sem entender? Caso reste alguma dúvida, consulte o tutor no pólo, que ele irá orientá-lo.

**Atividade de avaliação
do Módulo 3**

AULA 13



Prezado(a) aluno(a),

O módulo que você acabou de estudar trata de questões bem próximas ao seu dia-a-dia, ou seja, ao seu cotidiano escolar, que se apresenta com diferentes desafios e possibilidades. Esta aula culmina numa síntese dos estudos realizados neste módulo, tendo como objetivo:

– **construir um projeto hipotético de educação continuada para a sua escola.**

Com este objetivo pretendemos que você reúna os conhecimentos adquiridos ao longo das Aulas/Módulos e os aplique adequadamente nesta atividade.

Sucesso!!



ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DO MÓDULO

ATIVIDADE 1

Faça uma sondagem na sua escola sobre um tema de interesse coletivo dos professores que venha ao encontro de uma dificuldade percebida no dia-a-dia e, a partir de então, organize um **projeto hipotético de educação continuada**, incluindo uma **Introdução** (caracterização do problema a investigar, justificativa, objetivos e linhas gerais do trabalho), **Desenvolvimento** (revisão de literatura), **Integração** (dinâmica do trabalho na escola, recursos utilizados, cronograma de atividades), **Bibliografia** atualizada.

AUTO-AVALIAÇÃO

Ao final desta atividade você deve perceber a evolução da sua aprendizagem cumulativa até então, as dificuldades encontradas ao longo da execução deste projeto, observando a coerência dos objetivos frente ao seu crescimento enquanto docente.

**Didática para Licenciatura:
Subsídios para a Prática de Ensino**

Gabbarito

Aula 1

ATIVIDADE 1

A sua definição de educação deve, de preferência, contemplar o ponto de vista individual e social. Isto é, considerá-la como um processo que é fundamental para que a sociedade se mantenha e se reproduza e, ao mesmo tempo, um processo individual, pois cada indivíduo vai assimilando valores, conhecimentos, procedimentos, ideais, crenças e vai se desenvolvendo como pessoa.

ATIVIDADE 2

A Licenciatura é uma habilitação em nível superior e forma professores em diferentes áreas do conhecimento para atuar em diferentes níveis de ensino. Com isso, colabora para a formação específica e técnica do homem, de forma que o mesmo esteja mais preparado para exercer sua capacidade valorativa e para sobreviver em sociedade. A Pedagogia é também uma habilitação em nível superior e destina-se à formação de professores para atuar em diferentes níveis de ensino, pois estuda a Educação no seu todo, quer dizer, na sua totalidade e historicidade. Abarca, portanto áreas do conhecimento que se preocupam com o fenômeno educativo. A Didática é um ramo da Pedagogia que tem como objeto o processo de ensino. Tanto a Licenciatura como a Pedagogia precisam aprofundar os conhecimentos dos futuros professores sobre o processo de ensino, objeto da Didática, tendo em vista que todas as duas habilitações se dirigem à formação de professores para a docência.

Aula 2

ATIVIDADE 1

Caso 1:

Enfoque: Liberal tradicional

Justificativa: Preserva os valores consagrados pela sociedade, o conteúdo enciclopédico, o professor autoritário, os alunos passivos.

Caso 2:

Enfoque: Liberal progressivista ou escolanovista

Justificativa: Defende a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem; os trabalhos em grupos; o respeito às diferenças individuais; a preparação para a vida em sociedade, mas não para criticá-la.

Caso 3:

Enfoque: Progressista-crítico-social dos conteúdos

Justificativa: Valoriza a sistematização dos conteúdos universais pelos professores de forma crítica e utilitária, confrontando-os com as experiências e realidade dos alunos.

Caso 4:

Enfoque: Progressista-libertador

Justificativa: Baseia-se numa proposta de ensino voltada para a realidade social e a emancipação dos alunos. Parte das suas vivências concretas, para relações mais contextualizadas com o saber formal, num processo dialógico e de criticidade. Esse enfoque foi criado por Paulo Freire, a partir de suas experiências como alfabetizador de adultos.

Caso 5:

Enfoque: Liberal-tecnicista

Justificativa: Valoriza os meios de ensinar sobre os fins; o ensino profissionalizante é conduzido de forma prática, dissociado de reflexões críticas e políticas; apoio de técnicas e meios como reforço para a aprendizagem (Psicologia Behaviorista); inclusão de um especialista, o supervisor pedagógico à moda da supervisão fabril.

ATIVIDADE 2

A escolha do caso é pessoal e deve haver coerência entre ele e sua atuação em sala de aula.

ATIVIDADE 3

A resposta à terceira questão também é pessoal e a justificativa deve estar consolidada nos fundamentos teóricos do texto.

Aula 3

Você deve levar em consideração algum exemplo vivido por você com os alunos em sala de aula, em que teve de fazer reflexões, adaptações, dialogando, interferindo, criando soluções concretas para dar conta do que vem aprofundando teoricamente ao longo do texto. Como tal fato e evento repercutiram na sua atuação?

Aula 4

Reconhecendo a complexidade da tarefa e da subjetividade da interpretação do(a) aluno(a)-pesquisador(a), o relatório da pesquisa deverá constar de conclusões colhidas nas escolas através do PPP e/ou das entrevistas de seus profissionais. Deve fundamentar-se, principalmente, nas orientações teóricas dos textos sobre tendências pedagógicas e sobre as questões práticas, didático-pedagógicas de ensino.

Aula 5

ATIVIDADE 1

Império até 1930 (final da primeira república)	1930 até 1960	1964 até 1970
<ul style="list-style-type: none">• Currículo de base humanística, de caráter normativo e religioso.• Subserviência das mulheres em relação aos homens, mas, paradoxalmente, as mestras assumiram uma postura dominadora.	<ul style="list-style-type: none">• O currículo tem como enfoque principal as técnicas de ensino, o estudo das metodologias ativas e de seus estudiosos precursores; ênfase nos aspectos pedagógicos em detrimento dos políticos.• 1937 – criação da Universidade do Brasil. Dois anos depois, a criação da Faculdade de Filosofia englobando o curso de Pedagogia. O governo investe no desenvolvimento do país em detrimento da formação do magistério.	<ul style="list-style-type: none">• Visão empresarial, sistêmica da escola. Divisão de trabalho no processo de ensino de forma hierarquizada e desarticulada. Apesar do esforço oficial, os professores das escolas públicas não assimilaram a pedagogia tecnicista. A prática continua sendo orientada pelas pedagogias tradicional e renovada. O professor continua acrítico. Em nível superior, o curso de Pedagogia forma alunos para atuarem no curso normal como professores e para exercerem as funções técnicas: Administrador Escolar, Orientador e Supervisor Educacional.

1980	1990 até os dias de hoje
<ul style="list-style-type: none"> • Crítica ao Curso Superior de Pedagogia que é identificado com a Tendência Tecnista dos anos da ditadura militar. As universidades públicas abandonam a formação de técnicos e passam a formar só professores. Os cursos de Pedagogia foram fortemente influenciados pela Sociologia. O currículo voltava-se quase que exclusivamente para o exercício da crítica social. <p>Formação de uma consciência crítica por parte dos professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgação de Lei 9.394/96 em conformidade com as diretrizes do Banco Mundial. A ênfase na formação de professores está na prática. A pesquisa passa a não interessar e são criados os Institutos Superiores de Educação, instituições de ensino não universitário, que dão preferência à aplicação do conhecimento em vez da produção de novos conhecimentos. Mas a consciência crítica, tão estimulada na década de 1980, faz com que os educadores exerçam a reflexão crítica sobre a própria prática e formação conseguindo reverter parte do Decreto-Lei que normatiza os Institutos Superiores de Educação (ISEs).

ATIVIDADE 2

O seu texto deverá abordar os seguintes aspectos:

- o momento político da década - capitalismo, globalização e conseqüências para a educação no Brasil;
- a Lei de Diretrizes e Bases e a questão dos ISEs;
- a posição crítica dos educadores.

Aula 6

ATIVIDADE 1

Resposta pessoal, a partir de sua experiência. Devem ficar evidenciados um aprendizado e as conseqüências desse aprendizado.

ATIVIDADE 2

Organização de um livro de memórias coletivo, com base nas próprias vivências profissionais e de seus colegas.

ATIVIDADE 1

A **abertura de espírito** deve ser considerada nos aspectos relacionados ao saber ouvir mais de uma opinião, de se buscar alternativas e de se admitir a possibilidade do erro; a **responsabilidade** entende-se como a ponderação cuidadosa das conseqüências que uma determinada ação possa ter na vida pessoal, social e política dos alunos; o **empenhamento** entende-se como um professor com predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, honestidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina.

ATIVIDADE 2

A redação deverá levar em consideração os seguintes aspectos de cada atitude:

a. Conhecimento na ação

É um saber espontâneo decorrente de uma ação bem-sucedida e fruto da experiência e reflexão passada do professor. É um aprendizado que se confirma a partir da própria resposta diante de um determinado problema, fato, situação ou aprendizagem.

b. Reflexão na ou durante a ação

É um processo de investigação e de aprendizagem que se realiza pela via do diálogo simultâneo com a situação problematizada e de interação específica do professor. É fruto da improvisação e de criação que depende de grande agilidade mental para captação das variáveis, de intervenção, apontando uma resposta inovadora às necessidades suscitadas. Nesse confronto com a realidade, os argumentos prévios são confirmados ou refutados.

c. Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação

A *reflexão sobre a ação* é uma reconstrução mental da ação, sem interrompê-la para observá-la retrospectivamente.

A *reflexão sobre a reflexão na ação* ultrapassa os momentos anteriores, visto ser um processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua própria forma de conhecer. Possibilita-lhe avaliar não somente as características da situação-problema, mas também os procedimentos que utilizou na fase de diagnóstico, definição do problema, os objetivos, a escolha dos meios e o tipo de intervenção exigida no momento. Auxilia também a determinar as ações futuras e a compreender futuros problemas ou vislumbrar novas soluções.

ATIVIDADE 3

O aluno deve posicionar-se criticamente sobre a importância ou não da teoria e da prática na sua atuação escolar.

ATIVIDADE 4

O aluno deve fazer a escolha e sustentar, na explicação, o porquê da escolha.

Aula 8

O trabalho deverá apresentar criatividade na seleção de recursos visuais, nos comentários e reflexões pessoais.

Aula 9

ATIVIDADE 1

Na perspectiva clássica, a educação continuada pode ser feita por iniciativas de universidades; de Secretarias de Educação; convênios com empresas para que estas ofereçam cursos aos professores etc. Na perspectiva atual não se pretende separar os professores universitários que, geralmente, pesquisam o conhecimento, daqueles que atuam concretamente nas bases das escolas de ensino fundamental ou média. Estes últimos precisam ser também valorizados em seu saber e experiências práticas.

Registro de cursos ou outras formas de estudos que o aluno-professor vem realizando.

Aula 10

ATIVIDADE 1

Resposta livre, porém deve estar coerente com o significado de educação continuada abordada no texto.

ATIVIDADE 2

Perspectiva clássica formal	Perspectiva clássica informal	Perspectiva atual formal	Perspectiva atual informal
Seminários promovidos por organizações de docentes.	Conversas nos corredores da universidade com colegas de outro curso.	Centros de estudos na escola.	Observação de um jornal falado da turma da colega da mesma série.
Seminário para se discutir Piaget.	A mudança da visão da Física, passando da Física de Newton para a Quântica.	Estudo sobre avaliação da escola como instituição.	Atividade proposta pelo colega, mas com adesão imediata de todos os alunos.
Muito difícil, não entendi nada.	Muito interessante, embora seja um assunto que não domino, o colega foi tão claro, que entendi tudo.	A gente não tinha nem chegado a uma conclusão sobre a aprendizagem do aluno e se passou a estudar avaliação institucional.	Uma experiência fantástica, com uma grande motivação por parte dos alunos. Eles pareciam até os locutores da TV.

Aula 11

ATIVIDADE 1

Um diálogo do professor com o Mateus poderia facilitar um maior conhecimento sobre a criança e a organização de atividades próprias aos seus interesses.

Resposta livre em que fique claro a autoridade do professor, no sentido de dirigir tarefas e não no sentido autoritário.

ATIVIDADE 2 e ATIVIDADE 3

Respostas livres, mas atentando aos objetivos dos enunciados.

Aula 12

ATIVIDADE 1

O aluno deve fazer a escolha e sustentar, na explicação, o porquê da escolha.

ATIVIDADE 2

O aluno deve fazer a análise de sua prática e indicar duas práticas concretas que sinalizem sua preocupação com a diversidade em sala.

Aula 13

O seu projeto deve começar com uma Introdução em que caracteriza o tema, mostra o que o levou a pensar nesta atividade, os objetivos, a justificativa apontando a importância do estudo e as linhas gerais do trabalho. A seguir deverá vir o Desenvolvimento com uma revisão comentada da literatura sobre o assunto pesquisado. A Integração deverá trazer os procedimentos que serão utilizados na escola para dinamizar o estudo, com um cronograma de atividades. A bibliografia deverá ser pertinente ao estudo.

**Didática para Licenciatura:
Subsídios para a Prática de Ensino**

Referências

ALVES, R. O preparo do educador. In: BRANDÃO, C. R. (org.) *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

AMORIM, A.A.M.; GOMES, C.S. *Didática para o ensino superior: uma proposta em sintonia com a perspectiva de educação para a totalidade*. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho, 1999.

BRANDÃO, C.R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CANDAU, V. M. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, M. E.; OLIVEIRA, M. R. (orgs.) *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. (org.) *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomáz Tadeu (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROSSI, E.P.; BORDIN, J. (orgs.) *Construtivismo pós-piagetiano*. Petrópolis: Vozes, 1993.

HAIDT, R.C.C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 1998.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J.C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Educação: Pedagogia e Didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

LUFT, C P. *Dicionário de Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1991.

MATTOS, L.A. de. *Sumário de Didática Geral*. Rio de Janeiro: Aurora, 1977.

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

NARANJO, C. Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. In: BRANDÃO, D.; CREMA, R. *Visão holística em Psicologia e Educação*. São Paulo: Summus, 1991.

PERRENOULD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set./dez. 1999.

PIMENTA, S.G. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

PRETTO, N. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, maio/ago. 1999.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Petrópolis : Vozes, 1987.

SILVA , T. T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA, E.M.M. (org.) *Mapas de Informação: Curso de especialização em avaliação a distância*. Brasília: UNB, 1997.

TITONE R. *Metodologia didactica*. Madri: Rialo, 1966

TURRA, C.M.G.; ENRICONE, D. ; SANTANA, F.M.; ANDRE, L.C. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1975.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA/ Professores, 1993.

ALVES, N. Formação do jovem professor para a educação básica. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 17, 1986.

_____. Entrevista ao *Jornal do Brasil*. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 08/03/2001. Caderno Educação e Trabalho.

BEM-PERETZ, L. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 199-214.

BOURDIEU, P. A Herança. In: LINS, D. (org.) *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 2000.

CARVALHO, A.M.P. de; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de Ciência*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A.D. de; CARVALHO, A.M.P. de. (org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 107-121.

CARVALHO, A.M.P.; VIANNA, D. A quem cabe a licenciatura. *Ciência e Cultura*, v. 40, n. 2, p. 143-147, 1988.

CARVALHO, A.M.P. de. *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 95-106.

_____. Memórias e formação de professores, história, representação. In: CATANI, D.B. et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras editora, 1997. p. 85-98.

_____. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, A.D. de; CARVALHO, A.M.P. de. *Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 53-70.

CHAGAS, V. Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus antes, agora e depois? São Paulo: Saraiva, 1978.

CUNHA, L., C. R. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

DEWEY, I. *Experience and education*. Nova York: Colliet Books, 1938.

_____. *Como pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis, 1996. p. 389-404.

GARCIA, M. M. A. A didática no ensino superior. Campinas: Papirus, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores, *In: NÓVOA, A. (coord.) Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GÓMEZ, A.I.P. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998, p. 353-373.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

HADDAD, M. de L. A. Faculdade de filosofia de Minas Gerais: raízes da idéia de universidade na UFMG. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1988, 167 p. (Dissertação de Mestrado em Educação).

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p. 94.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. *In: CASTRO, A.D. de; CARVALHO, AM.P. de. (org.) Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2001.

LELIS, I. A. O.M. A formação do professor para a escola básica: tendências e perspectivas. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 17, p. 27-36, 1986.

LIBÂNEO, J. C. Educação, Pedagogia e Didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. *In: PIMENTA, S.G. (org.) Didática e formação docente: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Editora Cortez, 1997. p. 77-124.

LINS, D. Memória, esquecimento e perdão (Per-Dom). *In: LEMOS, M.T.T.B. e MEDEIROS, C. A. O desafio da América Latina. Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 2 out. 2001.

MONLEVADE, J. Pequenas geografia, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, L. C. (org.) *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996. p. 137-158.

MORAES, N. A. de. (org.) *Memória e construção de identidades*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p. 9-16.

NORA, P. (org.) *Ensaio de Ego-História*. Lisboa: Edições 70, 1987.

NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 199-214.

_____. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 116-138.

_____. A educação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto PROSALUS. In: *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 107-130.

NUNES, C. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. *TEIAS: Revista da Faculdade de Educação/UERJ*, Rio de Janeiro, n. 1, jun. 2000. p. 16-30.

PERRENOULD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *ANPED - Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set./dez., p. 5-21, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora SA, 2000.

RANGEL, Mary. *A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais*. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2004.

RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. SP: Cortez, 1999.

SILVA, W. C. do. Formação de professores no Brasil: projetos em disputa. In: Souza, P. B. e Ferreira, R. (org.) *Formação de professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros*. pp. 41 -54. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

SIQUEIRA, S.A. de. Constituição da memória como fato social: visão de mundo e comportamento cotidiano. In: *Memória social e documento: uma abordagem interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro. Mestrado Memória Social e Documento, 1997.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. (coord.) Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

_____. *Educando o profissional reflexivo- um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, D.B. de e FERREIRA R. (Org.). Formação de professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

_____. (org.) Bacharel ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro. Quartet, 2000.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madri: Morata, 1987.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. DP&A, 2000, p. 112-128.

TERRIEN, J. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada. In: GAUTHIER, C.; LESSARD, C. e TARDIF, M. (orgs.) *Formação dos professores e contexto social*. Porto: Rés-Editora, 1999. p. 217-244.

VALLE, B. Formação de professores no Brasil: perspectivas para os próximos anos. In: FERREIRA, R.; SOUZA, D.B. (orgs.) *Bacharel ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet Editora & Comunicação, 2000. p. 54-68.

ZEICHNER K. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ABREU, A. R. Acolhimento: uma condição para a aprendizagem. *Pátio: Revista Pedagógica*. Porto Alegre: n. 15, 2001. p. 17-20.

ALVES, R. A escola da Ponte. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2003.

BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. São Paulo: UNESP/Paz e Terra, 1994.

CANDAU, V. M. Formação continuada: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores In: CANDAU, V. M. (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997 (a) p. 237-250.

_____. Da didática fundamental ao fundamental na didática. In: ANDRÉ, M.E.; OLIVEIRA, M.R.N.S. *Alternativas do ensino da didática*. Campinas: Papirus, 1997 (b).

_____. Educação escolar e culturas. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 125, p. 23-28, jul./ago. 1995.

_____. (org.) *Sociedade, educação e cultura(s) : questões propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural. In: Vera Maria Candau (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 205-236.

CHAUÍ, M. Cidadania cultural. *Novamérica*, Rio de Janeiro, n. 82, 1999. p. 12-15.

CHRISPINO, A. A escola do futuro e o conflito. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 5, maio de 2001.

DE CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMAILLY, L.C. Modelos de formação, contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 140-158.

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d' Água, 1993.

GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. México: Grijalbo, 1990.

GARCIA, J. Indisciplina na escola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DOS EXPOENTES NA EDUCAÇÃO, Curitiba, 2000. p. 272-277.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GRUMBACH, G.M. *A supervisão e a integração vertical do currículo, em escolas de 1º grau, da rede oficial do município do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1982. Rio de Janeiro: UFRJ, 1982.

HAIDT, R.C.C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 1998.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida profissional dos professores. In: Antônio Novoa (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 31 a 61.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LINHARES, C.F. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. In: CANDAU, V. M. (org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 2000. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 43-54.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 2000. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 101-114.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : convívio social e ética: pluralidade cultural – Versão preliminar – julho 1996*. p. 1-33.

MEDIANO, Z.D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (org.) *Magistério construção cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 91-109.

NASCIMENTO, M.G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 69-89.

NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999 (a).

_____. (org.) Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1999 (b).

OLIVEIRA, R. Falando de criatividade. In: *Formação Continuada de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001

SACRISTÁN GIMENO, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (org.) *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82 113.

SEDANO, A. *Educación intercultural: teoria e práctica*. Madri: Escuela Española, 1997.

SILVA JUNIOR; Celestino A.; RANGEL, Mary *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SPÓSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Formação dos professores e contextos sociais. Porto: Rés-Editora, s/d.

VIEIRA PINTO. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1986.

ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA – Professores, 1993.

ISBN 85-7648-127-8



9 788576 481270



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação

