

Eliane de Lourdes Felden

**A UNIVERSIDADE E AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: CONTRIBUIÇÕES
POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mari M. dos S. Forster

São Leopoldo - RS

Março/2009

Eliane de Lourdes Felden

**A UNIVERSIDADE E AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: CONTRIBUIÇÕES
POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Maria de Fátima Barbosa Abdalla – Universidade Católica de Santos

Maria Isabel da Cunha – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Mari Margarete dos Santos Forster – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

AGRADECIMENTOS

A conquista de um sonho nunca se dá solitariamente!

Muitos fizeram parte desta minha caminhada!

É TEMPO DE AGRADECER...

...a Deus pela vida, pela saúde, pela proteção. Nele sempre encontro forças e ânimo para prosseguir com fé e muito amor nos meus estudos e no meu trabalho. Obrigada Senhor!

...à Reitoria, direção e coordenação da URI pelo esforço em prol da parceria com a UNISINOS, trazendo o Mestrado em Educação para Santo Ângelo, oportunidade para concretizar sonhos e realizações!

...ao Diretor Geral Gilberto Pacheco, à Diretora Acadêmica Dinalva Alves de Souza, ao Coordenador do curso de Mestrado Professor Dr. Cênio Back Weyh, por oportunizarem o espaço da Universidade para o desenvolvimento da pesquisa.

...à coordenadora, professores e funcionários do Programa de Pós-graduação da UNISINOS, promotores de acolhida humana e profissional.

...em especial, às professoras Dras. Mari, Cleoni, Mabel e Eliane da Linha II de pesquisa, pelas orientações, apoio, carinho e incentivo.

...às professoras Dras. Maria de Fátima Abdalla e Maria Isabel da Cunha, por aceitarem o convite de acompanhar a pesquisa, oferecendo relevantes contribuições para o seu enriquecimento.

...à professora Dra. Mari Margarete dos Santos Forster, pela atenção, incentivo, rigor, afeto e disponibilidade, dispensados na orientação deste trabalho.

...ao Grupo de Pesquisa da UNISINOS, (Re)significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos, coordenado pela professora Dra. Mari Margarete dos Santos Forster, pelo trabalho investigativo que desenvolve em parceria universidades e escola, tendo por objeto de estudo a

formação continuada dos professores, pela acolhida e fomento da curiosidade epistemológica em busca de uma educação de qualidade e de uma escola democrática.

...à FAPERGS, pelo apoio e incentivo, presente nesta caminhada de pesquisa.

...aos coordenadores dos cursos de licenciatura da URI que gentilmente oportunizaram espaço para o desenvolvimento da pesquisa, pela receptividade e confiança.

...às professoras que representaram, respectivamente, os cursos de Pedagogia, Letras, História e Ciências Biológicas na pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar saberes...

Estejam certas de que aprendi muito com vocês.

...aos queridos alunos dos cursos de Pedagogia, Letras, História e Ciências Biológicas, pela valiosa contribuição dos seus depoimentos.

...às minhas colegas do curso de Mestrado, pelo companheirismo.

...à minha sobrinha Bianca, incansável e sempre disponível para colaborar.

...ao meu pai Fiorello (*in memoriam*), à minha mãe Lourdes, ao meu irmão Leandro e à minha irmã Rubia, pelo incentivo de sempre, propiciando-me condições para chegar à Universidade. Vocês são responsáveis pela minha paixão pelo ato de estudar e pesquisar!

...aos meus filhos, Fabiano e Claudine, por compreenderem as minhas ausências e pela força que sempre me deram para eu realizar meu desejo – fazer um curso de Mestrado em Educação.

...ao meu esposo, Claudir, pelo estímulo, motivação e constante apoio para que eu realizasse esse meu sonho: chegar à Pós-Graduação.

A todos o meu profundo e sincero Muito Obrigada!

“Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar, não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica.”
(TARDIF; LESSARD)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Aspectos Peculiares de Cada Teoria

QUADRO 2 - Informações sobre as professoras universitárias entrevistadas quanto à sua vida profissional

QUADRO 3 - Contextualização da Cidade de Santo Ângelo

QUADROS 4 - Integrantes do Conselho Universitário-URI

QUADRO 5 - Dimensões de Análise – Alunos

QUADRO 6 - - Dimensões de Análise – Professores

QUADRO 7 - Artigo publicado nos anais da ANPED

QUADRO 8 – Artigo publicado nos anais da ANPED

QUADRO 9 - Artigo publicado nos anais da ANPED

QUADRO 10 - Artigo publicado nos anais da ANPED

QUADRO 11 - Conferência, simpósios e painel do XIV ENDIPE

QUADRO 12 - Tendências Investigativas na Formação de Professores

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

BIC/FAPERGS - Bolsa de Iniciação Científica da FAPERGS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBEs - Conferências Brasileiras da Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEs - Conferências Nacionais de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

14^a DE – Delegacia de Ensino

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EMATER - Associação Riograndense de Empreendimento de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENADE - Exame Nacional de desempenho de Estudantes

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FACED - PUCRS – Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

FENAMILHO - Feira Internacional do Milho

FIDENE - Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado

FTM – Fundamentos Teórico Metodológicos

IESA - Instituto de Educação de Ensino Superior de Santo Ângelo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IES – Instituto de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MG – Minas Gerais

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

PEAP - Programa de Extensão e Assessoria Pedagógica

PEPEH - Planejamento de Estágio e Práticas de Ensino de História

PIBIC/CNPq - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - CNPq

PIIC/URI - Programa Institucional de Iniciação Científica - URI

PMT - Pólos de Modernização Tecnológica

PPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional

PPP- Projeto Político-Pedagógico

PROBIC/FAPERGS - Programa de Bolsa de Iniciação Científica - FAPERGS

PROBIC/URI - Programa Básico de Iniciação Científica

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

REDES - Rede de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento Sustentável – URI

RS – Estado do Rio Grande do Sul

TAS – Teoria de Aprendizagem Significativa

UFBa – Universidade Federal da Bahia

UFG – Universidade Federal de Goiânia

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco de investigação a universidade e a aprendizagem significativa, ouvindo professores universitários sobre os saberes por eles produzidos, em sua ação pedagógica. O estudo faz um recorte em relação ao tema, envolvendo três eixos fundantes: A Universidade e a Formação de Professores, os Saberes da Profissão Docente e a Aprendizagem Significativa, examinados com apoio em Gimeno Sacristán (1998, 2005, 2007), Cunha (1989,1998,1999,2001,2006,2007), Rios (1993, 2006), Pérez Gómez (2001), Tardif (1991,2000,2002), Nóvoa (1989,1990,1991,1992,2008), Freire (1986,1994,1996) Pimenta (1999,2002,2005), Marcelo García (1999), Schön (1992,2000), Ausubel (1968,1978,2003), Anastasiou (2002, 2007). O estudo usa, como lócus de análise, coleta de dados, espaço de compreensão da formação inicial, os cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia, História e Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI, Campus de Santo Ângelo-RS. O trabalho constitui-se num estudo qualitativo em que foram utilizados questionários (narrativas escritas) com os alunos concluintes dos referidos cursos e entrevistas semi-estruturadas (narrativas orais) com professores que atuam nesses cursos, todos profissionais reconhecidos pela sua capacidade de promover e ampliar aprendizagens significativas no seu aluno. A pesquisa revelou que os alunos em formação reconhecem que a universidade contribui, de forma relevante, com a construção de aprendizagens significativas, advindas de temáticas estudadas, teorias pesquisadas e atividades vivenciadas, ressaltando os projetos construídos na universidade e aplicados nas escolas e comunidade. Os saberes docentes que constituem o professor formador e promovem aprendizagens significativas no seu aluno são essencialmente os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes do conhecimento, ou seja, a habilidade de estabelecer a relação entre a teoria e a prática, a identidade docente fortemente construída, a exigência permanente consigo mesmo e com os alunos, a prática fundada em valores e princípios, o estímulo à autonomia do aluno, o entrelaçamento afetividade e cognição, o trabalho interdisciplinar, a preocupação com a organização e o planejamento de seu trabalho, revelando intencionalidade na ação docente. Pensar a formação, no espaço da universidade, implica em aprender a ensinar, concentrando ações que promovam aprendizagens que façam sentido para professores e alunos.

Palavras-chave: Formação de Professores Universitários. Saberes Profissionais Docentes. Aprendizagens Significativas.

ABSTRACT

This research aims to investigate the university and a meaningful learning process, hearing from university professors the way they conduct the learning process. The study is divided into three axes: The University and the acquisition of knowledge by Professors, The Professional Knowledge in the Teaching Process and the significant Learning, examined after a deep study of Gimeno Sacristán (1998, 2005, 2007), Cunha (1989, 1998, 1999, 2001, 2006, 2007), Rios (1993, 2006), Pérez Gómez (2001), Tardif(1991, 2000, 2002), Nóvoa (1989, 1990, 1991, 1992, 2008), Freire (1986, 1994, 1996) Pimenta (1999, 2002, 2005), Marcelo García(1999), Schön (1992,2000), Ausubel (1968,1978,2003), Anastasiou (2002, 2007). The research uses data sampling, first educational years, Language graduation courses, Pedagogy, History and Pedagogy offered at the Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI de Santo Ângelo-RS. The research is based on a qualitative study in which questionnaires were used by undergraduate students (written narratives) and also semi-structured interviews (oral narratives) with the professors who teach in those respective courses. The research shows that undergraduate students accept the idea that the university has a strong say in transmitting knowledge, through the analysis of the proposed topics, through theories studied, activities experienced, emphasizing the projects developed at the university and carried out in schools and the community. The knowledge of the professor and his pedagogical experience are the main elements that influence the students because they are the links which unite theory and practice, and they also establish a link between sensibility and cognition, inter-subject activities, organization and work planning, promoting actions which lead to a knowledge which makes sense for both professors and students. Summarizing, to think Education at the University implies in learning to teach in a way that concentrates in actions which make sense for students and teachers alike.

Keywords: The teaching process for teachers. Background knowledge of teachers. Meaningful learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
ORIGEM DO ESTUDO: A EDUCADORA/ PESQUISADORA E A PESQUISA.....	17
1.1 A EDUCADORA/ PESQUISADORA	17
1.2 A PESQUISA: O TEMA.....	23
1.3 JUSTIFICANDO AS ESCOLHAS	24
BASES CONCEITUAIS E SOLO EPISTEMOLÓGICO.....	32
1.4 PRIMEIRO EIXO: a universidade e a formação de professores	32
1.4.1 A Relação da Universidade com a Formação.....	32
1.4.2 O papel da universidade na formação de professores para a sociedade atual	38
1.4.3 Trajetórias e perspectivas epistemológicas e metodológicas na formação dos professores.....	45
1.4.4 Os princípios para a qualidade da educação e formação na universidade.....	52
1.5 SEGUNDO EIXO: saberes da profissão docente	59
1.5.1 Saberes fundantes para uma formação profissional significativa.....	62
1.5.2 As características dos saberes docentes presentes nas pesquisas de Maurice Tardif.....	75
1.5.3 As Características dos saberes docentes, presentes nos estudos de Selma Garrido Pimenta.....	82
1.5.4 As características dos saberes necessários à prática educativa presentes na teoria de Paulo Freire:	86
1.5.5 Como esses saberes podem contribuir para uma formação de professores que promova aprendizagens significativas?.....	91
1.6 TERCEIRO EIXO: Aprendizagem Significativa.....	101
1.6.1 O que é uma aprendizagem significativa?.....	102
1.6.2 Características dos contextos de aprendizagem significativa.....	107
1.6.3 Como se articulam os momentos de formação e de ação do ensino e da aprendizagem?.....	110
1.6.4 Como se efetivam as aprendizagens significativas?.....	115
1.6.5 Contribuições na universidade que efetivam aprendizagens significativas	119
O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO	129
1.7 O PROBLEMA DE PESQUISA E AS QUESTÕES NORTEADORAS	129
1.8 A PESQUISA QUALITATIVA.....	130
1.9 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	133
1.10 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	135
1.11 O ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA – ETAPAS	139
1.12 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA.....	142
1.13 SISTEMÁTICA DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	171

COMPREENDENDO O CAMPO E OS SUJEITOS PESQUISADOS.....	174
1.14 OS DISCENTES: SUJEITOS PARCEIROS	175
1.14.1 Os alunos: sujeitos iniciais da pesquisa	175
1.14.2 Conversando com os alunos	175
1.14.3 Analisando o Depoimento dos Alunos: Dimensões de Análise – Aprendizagens Significativas Construídas na Universidade.....	176
1.14.4 Compreendendo o Processo de Construção de Aprendizagens Significativas..	177
1.14.5 Quem é o professor que Promove Aprendizagens Significativas na Percepção dos Alunos.....	185
1.15 OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: Meus Sujeitos	188
1.15.1 Conversando com os Docentes Universitários que Promovem Aprendizagens Significativas	188
1.15.2 O Fazer do Professor Universitário que Promove Aprendizagens Significativas	190
1.15.3 Analisando os saberes docentes que promovem aprendizagens significativas no processo de formação de professores.....	191
1.15.4 Outras Perspectivas Apontadas pelos Professores que Promovem Aprendizagens Significativas	230
CONSIDERAÇÕES: ACHADOS E SABERES	235
1.16 SABERES DOCENTES QUE PROMOVEM APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	235
1.17 A UNIVERSIDADE E AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	238
1.18 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA.....	241
REFERÊNCIAS	247
ANEXOS	265
ANEXO A - Pesquisas já desenvolvidas sobre a Temática em Estudo.....	266
ANEXO B - Tendências Investigativas na Formação de Professores	273
ANEXO C - Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil – Alguns Antecedentes	276
ANEXO D – Carta da UNISINOS solicitando espaço para a aluna realizar a pesquisa	281
CARTA DE APRESENTAÇÃO	281
ANEXO E – Ofício da aluna solicitando espaço para realizar a pesquisa	284
ANEXO F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	285
ANEXO G – Roteiro Entrevista: Conversando com os Alunos das Licenciaturas	287
Conversando com Alunos das Licenciaturas	287
ANEXO H – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada com os Professores das Licenciaturas	289

INTRODUÇÃO

A educação, durante séculos, vem sendo pensada por educadores, filósofos, sociólogos, pesquisadores, a fim de que seja desenvolvida com mais qualidade pelos homens. Uma longa trajetória de estudos, pesquisas e constatações já foi percorrida para adquirir-se a capacidade de produzir e ampliar conhecimentos com a finalidade de intervir no contexto em que se está inserido.

Em razão da relevância da educação¹ para a sociedade como um todo, observa-se, na contemporaneidade, um número significativo de pesquisas na área educacional. A preocupação com a educação faz parte da luta de muitos teóricos dessa área, já sensibilizados pelo debate dessas questões.

Essas pesquisas, realizadas em diversas universidades e instituições dos mais diferentes países, têm contribuído significativamente para compreender-se as mudanças que são necessárias e possíveis na educação. Os estudos indicam, ao contrário do que muitos pensam, que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 1996, p.79).

A presente pesquisa tem como propósito específico discutir pressupostos relativos à Pedagogia Universitária e à Aprendizagem, distinguindo a importância dos professores, seus saberes e seu trabalho docente nesse nível de escolaridade. Nesse processo, responde-se ao problema de pesquisa: *como a formação de professores universitários e os saberes por eles produzidos, em sua ação pedagógica, podem estar a serviço da construção de aprendizagens significativas dos estudantes?*

Nessa caminhada, investiu-se tempo e energia naquilo em que se acredita, ou seja: na educação e na possibilidade de redescobri-la. Para isso, intenta-se, com este estudo, analisar algumas dimensões relevantes que envolvem a educação na contemporaneidade, quais sejam: o trabalho da universidade na formação de professores, os saberes docentes e a aprendizagem.

¹ Conforme Pimenta: “(...) a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (2005a, p.23). O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores (FREIRE, 1980, p. 83).

Para tanto, contatou-se com uma instituição de ensino superior, objetivando conhecer os saberes mobilizados por professores universitários que trabalham com formação de professores e são reconhecidos pela sua capacidade de promover e ampliar aprendizagens significativas no seu aluno. Os primeiros contatos com esses professores tiveram como objetivo central conhecer suas concepções, sua organicidade, sua prática educativa para compreender o papel da formação docente na construção de saberes que favorecem a aprendizagem significativa dos alunos. Assim, identificaram-se os enfoques teóricos que sustentam os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura estudados, as particularidades dos planos de ensino dos professores, os saberes docentes do professor formador que promove aprendizagens significativas e as aprendizagens reconhecidas pelos alunos como aquelas que fazem sentido na sua formação, vinculando esses conhecimentos construídos à prática docente.

O presente estudo considera três eixos fundantes, a partir dos quais organizaram-se os capítulos da pesquisa. O primeiro deles trata da universidade e da formação de professores. A esse respeito, abordam-se os caminhos da educação superior na sua dimensão formadora, o papel da universidade na formação de professores para a sociedade atual e as trajetórias e perspectivas epistemológicas e metodológicas na formação dos professores e os princípios para a qualidade da educação e formação na universidade.

O segundo eixo refere-se aos saberes da profissão docente, no qual abordam-se os saberes fundantes para uma formação profissional significativa, as características dos saberes docentes, apontadas nas pesquisas de Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta, bem como os saberes necessários à prática educativa, presentes em parte da obra de Paulo Freire, explicitando como esses saberes podem contribuir para uma formação de professores rupturante de um paradigma tecnocrático, tradicional.

No terceiro eixo, discorre-se acerca da aprendizagem significativa, abordando aspectos como: o que é uma aprendizagem significativa; características dos contextos de aprendizagem significativa; como se articulam os momentos de formação e ação do ensino² e da aprendizagem; como se efetivam as aprendizagens significativas e as contribuições da universidade na efetivação de aprendizagens significativas.

² (...) as concepções de ensinar e aprender se referenciam em idéias articuladas de educação, conhecimento, ciência e prática social (FERNANDES *apud* VEIGA, 2008, p.160).

Os fios que entrelaçam os eixos deste estudo foram tecidos pela problematização das relações entre as concepções dos professores e alunos, com referência ao processo pedagógico de ensinar e aprender, dos saberes da formação que sustentam a estrutura de conhecimento dos sujeitos envolvidos, bem como de suas bases conceituais e epistemológicas.

Em face da expansão da educação superior, do aumento do número de docentes universitários, da preocupação com a sua formação, do desenvolvimento profissional desses professores, das novas exigências agregadas ao trabalho docente, teve-se a pretensão de melhor entender a universidade enquanto instituição formadora, pesquisando o seu papel na formação dos professores, os saberes da profissão docente e as aprendizagens significativas aí construídas, notadamente temáticas relevantes para a educação no Brasil.

ORIGEM DO ESTUDO: A educadora/ pesquisadora e a pesquisa

1.1 A EDUCADORA/ PESQUISADORA

“Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de ‘sonhos’ em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor.”

(FREIRE)

Ser professora sempre foi um desejo pessoal. No ano de 1976, quando conclui o ensino de primeiro grau, meus pais motivaram-me para que eu concretizasse um sonho: fazer o Curso Magistério. No ano de 1977, iniciei-o no Colégio Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Ijuí; em 1980 o conclui. Nesse mesmo ano, iniciei o Curso de Pedagogia, na FIDENE, também na mesma cidade ingressei no magistério público municipal e estadual, concluindo a graduação em 1984.

Ao longo de vinte e quatro anos, atuei como professora e orientadora educacional na rede pública e privada. Nessa trajetória, tive a oportunidade de trabalhar com educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Aproximadamente, foram quinze anos de trabalho como professora, sendo que os nove últimos, como orientadora educacional. Destes, cinco anos, especificamente, na Coordenadoria Regional de Educação como representante dos orientadores educacionais dos treze municípios de abrangência da 14^a Delegacia de Educação, hoje, 14^a Coordenadoria Regional de Educação a convite da então delegada de educação Maria de Fátima Benetti Teixeira e por indicação e apoio dos colegas orientadores educacionais das mais de sessenta escolas que pertenciam a 14^a DE, hoje 14^a Coordenadoria Regional de Educação, com sede em Santo Ângelo/RS.

Acredito ser importante ressaltar que, no ano de 1990, foi realizado o primeiro concurso de Especialistas de Educação da rede estadual de ensino, do qual participei, logrando aprovação, juntamente com outros colegas orientadores educacionais.

Paralelo ao meu trabalho, freqüentei, de 1997 a 1999, o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia na URI³ - Santo Ângelo. Foi um estudo profícuo em vários aspectos, entre os quais destacam-se dois deles que considero fundamentais: em primeiro lugar, tive a oportunidade de rever, pesquisar, experienciar e conhecer questões relativas ao processo educacional como um todo e, em especial, de refletir sobre o processo de aprendizagem, objeto de estudo da psicopedagogia; em segundo lugar, confirmei que pesquisar é vital, é uma paixão na minha vida.

Decidi continuar estudando esse tema no Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculando-o à formação de professores, pois, ao longo das duas décadas dedicadas a docência, constatei os avanços da sociedade como um todo: nos serviços, tecnologia, medicina, enquanto no setor educacional o país pouco avançou. O trabalho investigativo a que me proponho, pressupõe que os cursos de formação de professor precisam ser investigados, para entender e conhecer o que efetivamente está sendo feito na universidade em direção à aprendizagem dos alunos.

Sei que a morosidade na qualificação do atual sistema educacional é resultante de um leque de questões de ordem econômica, política e social, e não somente pela fragilidade dos cursos de formação de professores; mas, neste momento, direciono meu olhar para os cursos de graduação que formam os educadores deste país. Com isso, busca-se identificar os conhecimentos relacionados à formação docente que estão sendo trabalhados e quais estão contribuindo, simultaneamente, na estruturação de aprendizagens significativas dos educandos que já são professores em exercício docente e/ou possuem experiências na prática docente, mas ainda encontram-se em formação.

Constato que o sucesso escolar ocupa um lugar valioso na vida das crianças, jovens, pais, educadores e governantes. Esse sucesso, obviamente, traduz-se na concretização de aprendizagens relevantes. Como educadora, sinto disposição em buscar novos referenciais, identificar alternativas que auxiliem o processo de aprendizagem, que favoreçam e facilitem as condições necessárias para que o aluno aprenda, compreendendo os possíveis obstáculos que possam servir como empecilho para que se efetuem aprendizagens significativas e, conseqüentemente, um melhor aproveitamento dos estudantes na escola e na universidade.

³ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo, Santo Ângelo/RS.

Mesmo acreditando que a experiência profissional constitui-se em novos saberes à prática docente, minha formação, embora graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, não foi suficiente para direcionar a uma orientação didático-pedagógica, capaz de subsidiar e responder às dúvidas que surgem, a cada dia, em torno da aprendizagem.

No Curso de Pedagogia, foram muitos os pressupostos teóricos estudados como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a Didática, as Metodologias, enfim, Ciências que, historicamente, servem de suporte à Educação.

As pesquisas e trabalhos efetuados no Curso de Psicopedagogia passaram a ter grande influência na minha formação e na percepção dos aspectos formais e subjetivos, implicados no processo de ensinar e aprender. Nesse período, tomei contato com autores como: Alícia Fernández (1990, 1994), Cordié (1996), Lacan (1988), Piaget (1976), Vigotsky, Luria e Leontiev (1988), Vasconcelos (1993), Winnicott (1982), entre outros. Nesse curso a curiosidade sobre a aprendizagem fez-se presente em mim, e optei por investigar as interferências ou a sua ausência, na aprendizagem, do vínculo afetivo entre o professor e o aluno.

Ao buscar o mestrado, o desejo foi dar continuidade aos estudos para meu desenvolvimento profissional, aperfeiçoando a prática pedagógica que sempre foi um compromisso pessoal, além de estar convencida de minha responsabilidade social com a educação.

Quando realizei a escolha para integrar a linha de pesquisa II, Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, já desejava investigar a formação dos professores no espaço da universidade, em especial, o aprendizado desse profissional de educação em formação. Reconheço que, para analisar as aprendizagens do aluno, pressupõe-se compreender como esse profissional se constituiu, a natureza e o processo de aquisição de seus saberes, e como tais saberes são ressignificados por ele na direção de qualificar as aprendizagens de seus alunos.

Com os pés cravados na escola por mais de duas décadas, conheci o professor real no dia-a-dia das atividades escolares, desafiado a avançar apesar das limitações do universo institucional, melhorando o planejamento, socializando idéias com colegas e/ou limitando-se a dar continuidade à sua rotina de sala de aula.

Enquanto pedagoga, orientadora educacional e psicopedagoga, ao longo de muitos anos, estive envolvida em discussões com alunos e professores e compreendo o quão insipiente é a formação em questões pedagógicas. Na medida em que amplio a experiência, entendo que, nessa profissão, passo a adotar procedimentos que julgo serem mais adequados à minha prática pedagógica. O desafio é não ficar imune às mudanças que ocorrem. Na verdade, isso exige uma postura reflexiva e inovadora, centrada nos processos de ensinar e aprender.

Ao realizar um estágio de docência com uma turma do Curso de Pedagogia, na disciplina O Cotidiano Escolar: Gestão e Supervisão Escolar, na qual as alunas eram, em sua maioria, professoras da educação básica, freqüentemente ouvia as acadêmicas manifestarem insatisfação quanto aos procedimentos metodológicos utilizados por seus professores, bem como quanto à organização e escolha dos temas a serem abordados ao longo do semestre. Com veemência, queixavam-se das poucas obras que leram, estudaram e discutiram até aquele momento da formação, sendo que muitas estavam a dois ou três semestres para concluir o curso.

A participação em um grupo de pesquisa, enquanto aluna na universidade, também contribuiu para uma reflexão mais profunda em relação às percepções dos profissionais de educação, referentes à produção, disposição, construção e socialização do conhecimento. Nesse grupo, analisou-se alguns teóricos como Maria do Céu Roldão (2007), Maurice Tardif (2002, 2007, 2008), Maria de Lourdes Monteiro (2001), Maria de Fátima Barbosa Abdalla (2006) e Isabel Alarcão (2007), que pesquisam a respeito da construção do conhecimento profissional docente⁴.

Refletindo sobre a realidade em que estou inserida e sobre minha trajetória e experiência pessoal, vou buscando compreender mais sobre como me tornei educadora. E, nesse sentido, acredito ser possível qualificar a formação de professores, construindo um novo conhecimento sobre a docência, seus caminhos, seus processos, como requisito para o aperfeiçoamento do movimento de ensinar e aprender.

Sendo assim, com o objetivo de ser professora universitária e, por conseqüência, formadora de futuros professores, proponho investigar como é promovida a aprendizagem

⁴ Por isso afirmamos num outro local ser o conhecimento profissional o “elo mais fraco” da profissão docente, aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento – fatores repetidamente identificados na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional (ROLDÃO, 2005a, 2005b) (ROLDÃO, 2007, p.97).

significativa na universidade, especialmente nos cursos de licenciatura, nos quais o aluno é preparado para ser docente. Com isso, acredita-se também poder entender, como a formação pode estar a serviço da construção de melhores aprendizagens pelos estudantes.

De imediato, os saberes docentes e a construção de aprendizagens foram tomando corpo e despertando-me para a pesquisa. São muitos os autores que defendem a idéia de que aprender é uma das principais razões da vida. “O direito de aprender confunde-se com o direito à vida e realça o desafio de construção da autonomia do ser humano” (DEMO, 2004, p. 9-10).

Vários trabalhos, resultantes de pesquisa na área educacional, são lançados anualmente no mercado, em eventos, em forma de apresentação de trabalhos, artigos, ensaios, relato de experiências, capítulo de livros, livros. Essa atividade mostra um interesse progressivo dos educadores em apressar estudos em torno de pressupostos fundamentais que impulsionem e encaminhem práticas pedagógicas, aptas em responder aos anseios das escolas espalhadas por todo o Brasil.

Historicamente, são muitas as idéias pedagógicas escritas na tentativa de colaborar com a construção e produção de pressupostos que fortaleçam o setor educacional. Entre elas, destaca-se: “Nós ousamos prometer uma Didáctica Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal *certeza*, que seja impossível não conseguir bons resultados” (COMÊNIO, 1957, p.45).

Curiosamente, com tantos pensadores almejando cooperar com uma prática docente comprometida, percebe-se que muito pouco chega até a escola. Quais são os motivos? Há um distanciamento visível entre a escola e a universidade. O que se produz na academia, nas universidades, nos institutos de ensino superior, raramente chega à escola. Mas e a escola por que não busca uma parceria efetiva com as universidades? E por que as universidades desenvolvem tão poucos projetos em parceria com as escolas? Será que estaria aí uma saída para os inúmeros problemas educacionais vivenciados hoje, no país?

Abdalla (2006, p.112) enfatiza que “a escola precisa abrir espaços no seu interior e em outros contextos, em especial, em parceria com a Universidade. Espaços que possam propiciar, regularmente, um tempo para os professores descreverem, discutirem e registrarem suas situações de ensino (do aprender da profissão)”.

Ao dar início a essa investigação, analisaram-se trabalhos⁵ já realizados tendo a formação docente e a aprendizagem como objeto de estudo. Observa-se que um dos pontos que precisaria ser mais investigados refere-se a relação da formação dos professores com a construção de conhecimentos por parte dos alunos, na tentativa de identificar saberes que estão em jogo nessa relação. Muito já tem sido escrito sobre a aprendizagem, mas essa mediação feita pelo professor na direção de aprendizagens significativas merecia uma maior atenção. Portanto, por meio desta pesquisa, pretende-se, curiosamente, encontrar alguns indicativos capazes de contribuir com a formação de professores, consciente da responsabilidade social enquanto pesquisadora na área da educação.

Freire coloca a curiosidade como uma das tantas exigências para o ato de ensinar. A respeito disso, acrescenta: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca não *aprendo nem ensino*” (1996, p.85, grifo do autor). Aponta, ainda, que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (1996, p.88).

Ao realizar este estudo, com o olhar para a teoria⁶ e a prática, buscou-se uma aproximação com os referenciais que auxiliam na compreensão dos processos educativos e a sua repercussão na prática educativa. Na verdade, isso animou e ao mesmo tempo preocupou, pois assumir o compromisso de repensar possibilidades em relação à educação de professores não me pareceu empreitada simples. Porém, sinto desejo e necessidade de qualificar-me cada vez mais e melhor para os desafios que essa profissão impõe.

Com a experiência de professora de educação básica, tencionava construir e ampliar conhecimentos com o propósito de desenvolver-me profissionalmente, dando continuidade a minha carreira docente; agora, como professora universitária, espero colaborar na formação de novos profissionais da educação.

Entre outros desejos, esse talvez seja o que me impele a realizar o Mestrado em Educação. Nesse sentido, este estudo está intimamente relacionado com o auto-conhecimento, e movida pelo *desafio e curiosidade* de quem se permite criar, descobrir e auxiliar na

⁵ Fontes consultadas: Alguns trabalhos de dissertações do Banco de Teses/Dissertações da CAPES no período de 2003 a 2007, disponíveis em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: set/2008.

⁶ Nos escritos de Pimenta, “a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência” (2005a, p.29).

qualificação da formação profissional, retorno à universidade. Interessa-me pesquisar o conhecimento profissional docente, compreendendo a sua força no campo da formação dos profissionais da educação. Na verdade, essas são determinações e exigências da contemporaneidade, que cada vez mais privilegiam o conhecimento e a escolaridade.

Essa realidade leva-me a crer que a tendência brasileira e mundial é o fortalecimento da universidade e a ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior, tendo em vista que o desenvolvimento dos países passa, essencialmente, pela formação qualificada dos profissionais.

Há um interesse de participar daquilo que vivo e sinto, assim, faço minhas as palavras de Rios:

O núcleo da reflexão que tenho proposto é a formação dos educadores e educadoras e a necessidade de pensá-las, fazendo recurso a uma perspectiva crítica. Tenho procurado avançar na problematização de alguns aspectos que me parecem fundamentais no esforço de melhoria da qualidade do trabalho docente (2006, p.19).

Tendo presente que o objetivo do curso de mestrado é a qualificação e a formação de docentes e pesquisadores, é imprescindível que eu continue lendo, estudando, aprendendo para colaborar na formação de educadores e para minha própria formação como pesquisadora da educação. Cabe-me, então, analisar o processo educacional, buscar produzir conhecimento e conhecendo propor alternativas para os problemas educacionais do Brasil. Algumas dessas inquietações e desejos aqui referidos transformaram-se neste trabalho de dissertação que apresento.

1.2 A PESQUISA: O TEMA

O tema central desse estudo versou sobre a **Universidade e as Aprendizagens Significativas: Contribuições Possíveis** e envolveu três eixos fundantes: A Universidade e a Formação de Professores, os Saberes da Profissão Docente⁷ e a Aprendizagem Significativa.

Na trajetória de pesquisa, desejo contribuir com novos referenciais para questões relevantes do Sistema Educacional Brasileiro, especialmente o cotidiano da prática

⁷ Tardif define o Saber Docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (2002, p. 36).

universitária na formação do profissional de educação. Há toda uma intencionalidade de querer entender, em termos gerais, a lógica da organização, a disposição do conhecimento e as questões pedagógicas presentes na universidade.

No vasto universo do conhecimento que se faz necessário atualmente, em suas várias perspectivas, indico os pressupostos que nortearam a pesquisa a partir de um olhar para a universidade, a formação docente, os saberes profissionais docentes e a aprendizagem significativa.

A dimensão da Universidade e a formação de professores é examinada a partir dos estudos de Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta (2005), Chauí (2001), Morosini (2001), Gimeno Sacristán (2007), Anastasiou e Alves (2007), Marcelo García (1999), Tardif (2000), Maria Isabel Cunha (2006), Nóvoa (1992, 2007), Piletti (1999), Masetto (1998). Os saberes da profissão docente são estudados com base em Tardif (2002, 2007, 2008), Gauthier (1998) Pimenta (2003, 2005), e os saberes necessários a prática educativa se apóiam em Freire (1979, 1986, 1996). A aprendizagem significativa considera as reflexões de Ausubel (1968, 1978, 1980, 2003), Pérez Gómez (2001), Freire (1980, 1996, 1999), Moreira (1982, 2000, 2006), Lemos (2006), Gimeno Sacristán (2007), Anastasiou (2007), Marcelo García (1995).

1.3 JUSTIFICANDO AS ESCOLHAS

Mas o que dita a vida? Por que continuamos vivendo (ou sobrevivendo) em meio ao cheiro apodrecido de tantos corpos? Porque continuamos ainda acreditando na importância da Educação quando todo o projeto moderno humanista (que fundamentou a própria educação) produziu duas grandes guerras mundiais, desastres ecológicos, formando uma sociedade que se acostuma com a violência e com a barbárie. E a pergunta talvez mais importante de ser feita (como comenta Albert Camus): o que me prende e me mantém pendurado neste fio frágil que é a existência? Continuamos existindo e (re) pensando na educação, porque a vida nunca é solitária e somente o Outro justifica minha existência e o próprio ato de educar (MENEZES; ZUCCHETTI, 2007, p. 46).

As instituições de ensino superior vinculam-se à história educacional do país como presença marcante, tanto pelo exercício de suas funções quanto pelas ações integradas com órgãos municipais, regionais, estaduais, federais e/ou particulares. Apesar dos impasses e desafios políticos e epistemológicos, a universidade vem expandindo suas ações. Entender as circunstâncias que vêm marcando as situações concretas do trabalho na universidade, particularmente a formação de professores, é o fundamento desta pesquisa.

A complexidade nas relações educativas, suas experiências, informações, os enormes vazios teóricos que integram e implicam na compreensão do valor da profissionalidade docente; o movimento do cotidiano dos educandários que não oferece tempo nem espaço que admitam pensar a prática pedagógica com prudência; as inúmeras obras literárias e científicas que têm em vista prover lacunas teóricas do processo ensinar/aprender, as repercussões acerca dos saberes necessários ao exercício da docência, revelam que são imprescindíveis os estudos contínuos, duradouros, ininterruptos, metódicos, ordenados e coletivos das ações docentes bem como a introdução de novas medidas carregadas de competência na importante tarefa de qualificar a educação. Almeja-se, com este trabalho, contribuir com as discussões que já vêm sendo empreendidas sobre a educação dos professores e alunos universitários, pois, a cada dia, torna-se um desafio, cada vez maior, prepará-los para a vida diante da complexidade dos problemas que o mundo atual apresenta.

Como asseveram Pimenta e Anastasiou:

Na sociedade brasileira contemporânea novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Em que pese a importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente as atendam. Espera-se, pois, que, coletivamente, apontem caminhos para o enfrentamento dessas exigências (2002, p. 14).

Sendo assim, este estudo propõe um desafio a todos os educadores, da Educação Infantil à Universidade, que objetivam assumir o compromisso com uma sociedade mais igualitária, e que, ao realizar o seu trabalho pedagógico, no interior da escola ou fora dela, reconheçam os limites da educação no amplo contexto das práticas sociais, políticas e educacionais.

A referida proposta objetiva investigar os saberes docentes necessários, capazes de contribuir com aprendizagens significativas por parte do aluno universitário em formação. Procurou-se, também, compreender como está sendo concretizada a formação docente no espaço da universidade, especialmente nos cursos de licenciaturas. Pretende-se averiguar como esses conhecimentos tornam-se visíveis ou não nos currículos dos cursos de formação de professores. Ao explicitar o tema da pesquisa, deseja-se dar continuidade ao trabalho que desenvolvi, ao longo do curso de Especialização em Psicopedagogia, na URI, Campus Santo Ângelo, cujo tema da monografia apresentada foi: Os fatores que interferem na aprendizagem, em especial, o vínculo afetivo entre o professor e o aluno. Ao longo daquele estudo, algumas

conclusões ficaram evidentes: a afetividade entre educador e educando é um fator que entra em cena no processo ensino-aprendizagem, mas ele não é determinante para o sucesso do mesmo. O reconhecimento dos alunos pelo professor que conhece o que ensina e consegue estabelecer laços afetivos, individualmente com o educando, ou coletivamente com a turma, destaca-se. Como afirma Fernández: “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (1990, p.52). A essa confiança e a esse afeto, Lacan chama de transferência. Segundo esse autor, desde que haja sujeito suposto saber, há transferência (1988).

Assim, munida dessas informações e curiosa para conhecer mais sobre o ensinar e o aprender, chego ao Curso de Mestrado, com a pretensão de melhor entender sobre os saberes que são imprescindíveis na constituição do educador, que promovem aprendizagens significativas no aluno e que possam contribuir com a importante tarefa de formação de professores.

Ao longo de muitos anos como docente, percebe-se o valor da aprendizagem para os alunos, mas nem todos os professores se empenham e sustentam essa ação. Como muito bem afirma Ira:

O conhecimento lhes é dado (aos alunos) como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles. Hora após hora, ano após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial (SHOR; FREIRE, 1986a, p.15).

Portanto, justifica-se a escolha do tema na tentativa de investigar como essa visão de conhecimento e construção de novas aprendizagens, por parte dos estudantes, está sendo pontuada nos cursos de formação de professores. Sabe-se que são muitas as abordagens reflexivas em torno de teorias de aprendizagem. Vislumbra-se que há perspectivas de se construir novos paradigmas, viabilizando constituir uma educação de melhor qualidade⁸, com professores e alunos mais críticos, mais atuantes, visando a estruturar no cotidiano das instituições de ensino superior, um leque de aprendizagens que façam sentido para todos.

Concordo com a concepção de (...)Alfredo Veiga Neto (*apud* COSTA): “a escola tem futuro (...) pensar na escola como ela vinha sendo, naquilo que ela pode se transformar ou

⁸ O ensino da melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo (RIOS, 2006, p.138).

naqueles aspectos e práticas em que ela pode se ressignificar” (2003, p.125). Assim, a tarefa de pesquisar, objetivando contribuir com o aperfeiçoamento da formação de professor, é, sem dúvida, relevante. Na contemporaneidade, preparar o professor não é ocupação simples, tendo em vista as diversas exigências da modernidade, as rápidas transformações no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos, que demandam pessoas cada vez mais qualificadas. Esse conjunto de fatores recai intensamente na universidade. Para preencher tantos requisitos solicitados, o indivíduo obrigatoriamente precisa das instituições de ensino. A escolaridade mantém-se firmemente como um valor magnífico para todos, homens e mulheres.

Pimenta (2005), destacada pesquisadora, reconhecida pelas suas contribuições na área educacional, afirma que a ação docente vem se alterando em decorrência de modificações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de repensar a intervenção pedagógica na prática escolar.

Pesquisas apontam a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada dos professores, acolhida como ferramenta eficaz na estruturação e desenvolvimento de potencialidades desse profissional que tem muitas imagens consolidadas perante a sociedade: do ponto de vista positivo, é visto como pessoa corajosa, que transpõe desafios, que facilita as aprendizagens, que atua como mediador, como orientador, investigador, aquele que organiza o currículo, valoriza o planejamento, e sabe que, para cuidar da aprendizagem do aluno, precisa navegar na área do conhecimento construindo saberes. Considerado por muitos como sujeito epistemológico, percebe e compreende que é a partir dos saberes construídos que se vai constituindo, e, possivelmente, intervindo no contexto onde está inserido.

E qual a imagem real de professor que existe hoje? A imagem de um educador que passa por grande mal-estar, sem prestígio, marginalizado, com remuneração aviltante, com cargas horárias longas e pesadas, sem tempo para estudar e com escassos e ineficientes espaços de formação. Entender essas características do sistema escolar deixa a “sensação de impotência diante de uma lógica tão férrea, tão amarrada e institucionalizada” (ARROYO, 2004, p.195).

Frente a esses desafios, e tantos outros, que saberes são requeridos para formar esse docente, considerando a educação como uma ação política, que aponte para possibilidades de rupturas e avanços? Em tempos de perplexidades e incertezas, há necessidade de esclarecer alguns pensamentos que revelam inquietações em relação ao sistema educativo. Acredita-se

que a tarefa de educar deve ser conduzida por idéias formadas em projetos compartilhados e assumidos. O sistema educacional não pode ser largado ao destino daquilo que os dirigentes decidam fazer. É importante estar convencido de que “a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p.76).

Há uma insatisfação geral com a realidade educacional brasileira, tanto pelos profissionais da educação quanto pelos estudantes, pais e comunidade em geral. Esse é um fato que alimenta a vontade para começar a mudar e ir adiante, melhorando o universo educacional. “A educação, acreditamos, melhora o ser humano, melhorar a educação se traduzirá em um aumento de seu poder realizador” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.155).

Assim como Gimeno Sacristán, acredita-se na educação como um investimento nos sujeitos, capaz de fomentar no indivíduo conhecimentos e competências para que possa intervir criticamente na realidade em que se insere. Quando é transposto esse comprometimento para os cursos de formação de professores, tem-se a impressão de que esse valor é redobrado tendo em vista que são formadores formando novos formadores. Essa é a dimensão da educação, o valor do processo educativo em si, por isso é importante e necessário pesquisar, compreender e explicitar teorias/práticas que possam abrir caminhos, qualificando o processo educativo em nossas instituições.

Historicamente, a formação do professor, bem como a influência dos saberes docentes na aprendizagem do aluno, é tema de pesquisa. Percebe-se, na comunidade acadêmica, um interesse em buscar alternativas que auxiliem nesse processo, afastando os possíveis obstáculos que possam servir de impedimentos para que se concretizem aprendizagens expressivas e, conseqüentemente, o sucesso de crianças, adolescentes, jovens e tantos profissionais que buscam a qualificação nos estabelecimentos de ensino. De que maneira, na condição de mestre em educação, posso contribuir para sanar as tantas falhas da educação brasileira? Como colaborar para que o sistema de educação avance com energia? A realização da pesquisa apontou para muitas possibilidades.

Nesse sentido, há uma compreensão de que tudo passa por processos de aprendizagem, seja por parte do aluno, seja por parte do professor. Vale recordar o que afirmava (FREIRE *apud* CUNHA) “(...) o professor é sempre o iluminador do conhecimento” (1989, p. 168). Essa afirmação leva a pensar seriamente sobre a amplitude do meu compromisso enquanto

sujeito, mestre, educadora e pesquisadora. É evidente que essa busca pelo saber deve ser contínua, permanente, rigorosa e responsável.

Muitos estudiosos contribuíram com o desenvolvimento da humanidade, ao longo da história, e, a partir de suas aprendizagens significativas, foram mudando o rumo da sociedade. Nesse sentido, basta que se reflita sobre a relevância dos estudos de Alexandre Fleming, que descobriu a Penicilina; a importância da descoberta do computador, graças aos estudos de Wilhelm Schickard; o mapeamento do DNA humano, em 2001, pelo biólogo americano Francis Collins; o telefone, a partir dos estudos de Antonio Meucci e tantos outros feitos que trouxeram e ainda trazem muitos benefícios para o homem.

Porém, a sociedade não se constrói somente com estudos a respeito da informática, da medicina e da prestação de serviços. São muitos os teóricos que defendem e acreditam nos investimentos na educação como impulso para o desenvolvimento das comunidades.

Carlos Rodrigues Brandão ressaltava em sua obra, *O que é educação*, que “não será estranho que, aqui e ali, a proposta de educação apareça armada do poder de realizar, ela própria, o trabalho de transformar a sociedade” (2004, p.82). Quando esse tipo de proposta julga a educação como uma entre outras práticas sociais, cujo resultado sobre as pessoas produz condições necessárias para a realização de transformações essenciais, a sugestão é indispensável e realista. Nada se faz entre os homens sem a percepção e o trabalho destes e tudo o que tem o poder de modificar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de fazer parte de sua práxis e de ser fração dela. No entanto, quando a educação é concebida como o único ou o fundamental instrumento de modificação de estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem que haja lembrança de que ela própria é determinada por essas estruturas, há um pequeno excesso de utopismo pedagógico (BRANDÃO, 2004).

Justifica-se a pesquisa, igualmente, pela necessidade de melhor conhecer teorias/práticas rupturantes do predominantemente estabelecido. Nas buscas que realizei, em especial no site da Capes (Anexo A) dos trabalhos produzidos nos últimos cinco anos (2003-2007), cujos eixos centrais foram a universidade e a formação de professores, os saberes profissionais docentes e a aprendizagem significativa, percebi que não existem muitos estudos que reúnem esses três eixos no mesmo trabalho. Particularmente porque a pesquisa realizada pretendia considerar o aluno em formação, mas que já atua como docente, e/ou tem experiências no exercício docente (estágios) e a repercussão na sua prática do processo de

construção de aprendizagens significativas favorecidas pelo curso de licenciatura. Portanto, isso também indicou lacunas de estudo e justificou o interesse pelo tema em estudo.

Acredito que investigar sobre a formação dos professores, compreendendo melhor quais os saberes docentes requeridos para significar as aprendizagens dos alunos, é importante como contribuição teórica para a pedagogia contemporânea.

Obviamente, não poderia olhar apenas a relevância teórica do trabalho. No momento em que entro na universidade para conhecer e analisar os saberes profissionais docentes que são marcantes e inspiram a aprendizagem por parte dos alunos, também estou querendo contribuir com a prática profissional docente, auxiliando na construção de pressupostos para a ação pedagógica.

Finalmente, legítimo a escolha do tema por constituir-se numa mescla de razão e paixão. Ao longo de muitos anos, algo que fiz, com muita alegria, foi ensinar e aprender. Esse ofício de ensinar foi uma escolha. Hoje, para continuar colaborando com a educação do país, sinto que preciso ampliar conhecimentos em torno da aprendizagem, tema que sempre me encantou. As tantas estatísticas que leio sobre os baixos índices de aproveitamento de alunos brasileiros levam-me a refletir sobre o assunto. São muitas as marcas e vivências, como educadora, que me impelem a traçar esse caminho.

Paixão por uma idéia irrecusável: *gente foi feita para ser feliz!* E é esse o nosso trabalho (de educadores e educadoras); Não só nosso, mas também nosso. Paixão e inconformidade de as coisas serem como são; Paixão pela derrota da desesperança; Paixão pela idéia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma; Paixão, em suma, pelo **futuro** (CORTELLA, 1998, p. 157, grifo do autor).

Persisto que a pesquisa sobre a educação é, ao mesmo tempo, agradável e valiosa. Nesse sentido, necessito compreender os saberes docentes que promovem as aprendizagens significativas nos cursos de formação de professores, notadamente um dos tantos desafios da universidade, como instituição formadora. Por fim, algo muito pessoal, o desejo de colaborar para fundamentar, animar e prestigiar o conhecimento pedagógico, pela experiência e pela paixão pela pesquisa, e um compromisso relacionado com o desenvolvimento de conhecimento novo. É essencial fazer referência a Luna (1996), ao testemunhar que um trabalho construído epistemologicamente não precisa idear a verdade, mas experimentar, ampliar o vigor expositivo das teorias.

Nessa caminhada, as aprendizagens foram inúmeras. Entre elas, que muito já foi dito sobre a formação do professor e os saberes docentes, mas estou certa de que haverá uma significativa contribuição nesse campo, com o trabalho que encaminho. Espero avançar com a presente pesquisa, a qual suscita muitas reflexões e indagações, exatamente porque, na aurora do século XXI, é imprescindível que se fortaleça a reflexão pedagógica neste país.

BASES CONCEITUAIS E SOLO EPISTEMOLÓGICO

1.4 PRIMEIRO EIXO: a universidade e a formação de professores

1.4.1 A Relação da Universidade com a Formação

“Na Idade Média, que usualmente se descreve como o tempo durante o qual não se produziu conhecimento, vimos, principalmente no final de seu longo milênio, que a civilização ocidental buscou a retomada de seu autoconhecimento e do conhecimento do universo em que estava inserida. Um dos maiores legados que recebemos no começo do milênio que há pouco terminou foi a universidade. (...) que é, até hoje, a grande produtora e difusora do conhecimento.”

(CHASSOT)

Historicamente, a universidade⁹ é a mais importante instituição de produção e distribuição do conhecimento, considerada uma ferramenta fundamental na preparação dos sujeitos para a sociedade do conhecimento que aí está. Precisamente, intenciona-se compreender a sua trajetória na formação de professores. Para isso, recorre-se à literatura, buscando informações, segundo pesquisas que vêm sendo realizadas sobre as Instituições Educacionais de Ensino Superior.

Compreende-se a universidade como instituição educativa, cujo objetivo é o contínuo exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas exigências e desafios que ela indica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Na literatura educacional brasileira, a história da universidade reconhece a influência de alguns modelos europeus como: o jesuítico, o francês e o alemão, que tiveram sua predominância em diferentes momentos e se fazem presentes ainda hoje.

Vários estudiosos têm demonstrado amplas possibilidades¹⁰ para pesquisa e análise no campo da educação superior, perseguindo os caminhos da universidade, resgatando sua

⁹ Segundo Santos “No século XXI, só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade” (2005, p.64).

¹⁰ Abdalla faz referência ao tal *espaço de possibilidades*. Espaço que começa na dinamização da compreensão da prática a partir dos problemas que são vividos no dia-a-dia da escola, e que poderá ser ampliado, na medida em

trajetória marcante que, por décadas, atravessa a educação. Com seus registros, examinam a história da universidade como instrumental que favorece a construção da consciência, voltando no tempo para interpretar e compreender sua organização, desenvolvimento e funções que foi assumindo ao longo dos anos.

A obra de Morosini fundamentou que o sistema brasileiro de ensino superior apresenta uma diversidade de formas e organizações. Segundo a autora, de forma restrita, a “instituição Universidade significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia Didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado ou doutorado” (2001, p. 22).

Além das universidades, encontram-se no sistema educacional, outras Instituições de Ensino Superior (IES). Segundo a LDBEN/96¹¹, as IES dividem-se, conforme a organização acadêmica em: Universidades e Não-Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas ou Escolas Superiores.

Exercer atividade docente em Centros Universitários (...) significa trabalhar em instituição que desenvolva ensino de excelência, que atue em uma ou mais áreas do conhecimento e que tenha autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização. Já as Faculdades Integradas representam um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão (MOROSINI, 2001, p.22).

Renovados desafios revelam-se incessantemente para a educação superior. Ao crer que ela tem obrigações com um desígnio educacional e de sociedade, é necessário usufruir de suas possibilidades, considerando os riscos, formando sujeitos que possam orientá-la e reorientá-la, sempre que necessário, preparando os indivíduos para a vida e para o mundo. Assim, a educação superior vê-se forçada a rever e pensar suas finalidades e a examinar seus procedimentos.

que aprendemos como se processa em nós, o conhecimento *sobre o ensino e para o ensino* (2006, p.92). [grifo da autora].

¹¹Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decretada e sancionada em 20 de dezembro de 1996, sob o número 9.394/96. Miguel Arroyo ao fazer comentário a respeito da LDB assim se manifesta: A LDB, neste sentido, é sensível a algo que está posto pela realidade social, que o ser humano não é só alguém que participa politicamente, mas alguém que se desenvolve plenamente na rua, na família, no trabalho, na escola e, mais ainda, é alguém que tem direito a desenvolver a plenitude das dimensões que nos torna humanos. Conseqüentemente, a função da escola é dar conta do pleno desenvolvimento humano (ARROYO *apud* SANTOS, 2001, p.45-46).

As funções da universidade estão sistematizadas nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2002) como:

Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (2002, p.163).

Compreende-se, assim, a legitimidade do trabalho das instituições de ensino superior em fomentar e proporcionar espaço de estudo e construção de um conjunto de conhecimentos, que favoreçam a aprendizagem de saberes científicos e profissionais de áreas específicas.

No entanto, na obra *Os escritos sobre a Universidade*, Chauí (2001) escreve sobre modernização e democracia, revelando claramente que, na sociedade contemporânea, em particular no Brasil, são muitos os insatisfeitos com a universidade. Porém, essa insatisfação não é a mesma para todos, e esclarece:

As grandes empresas se queixam da formação universitária que não habilita os jovens universitários ao desempenho imediatamente satisfatório de suas funções, precisando receber instrução suplementar para exercê-la a contento. A classe média queixa-se do pouco prestígio dos diplomas e de carreiras que lançam os jovens diplomados ao desemprego e à competição desbragada. Os trabalhadores manuais e dos escritórios, bancos e comércios queixam-se do elitismo das universidades, que jamais se abrem o suficiente para recebê-los e formá-los, mantendo-os excluídos das esferas mais altas do conhecimento e das oportunidades de melhoria de condição de vida e de trabalho. Os estudantes se queixam da inutilidade dos cursos, da rotina imbecilizadora, das incertezas do mercado de trabalho, da pouca relação entre a universidade e os problemas mais prementes da sociedade. Os professores estão insatisfeitos com as condições de trabalho, de salário, de ensino e pesquisa (...) (CHAUÍ, 2001, p.73-74).

A professora Chauí chama a atenção para diferentes segmentos da sociedade, que expressam descontentamento com o trabalho que vem sendo empreendido pelas instituições de ensino superior. Esse é um pressuposto que evidencia a importância de que pesquisas sejam feitas contemplando a temática da universidade enquanto instituição formadora. A expressão 'rotina imbecilizadora' marca o pensamento de que mudanças são necessárias, para articular e aproximar o trabalho da universidade com o contexto social, político e econômico do país preparando profissionais habilitados e politizados para intervir criticamente na sociedade.

Apesar dos descontentamentos e desencantos com a universidade, é essencial determinar o valor extraordinário e indiscutível da escolaridade como fonte de cultura que se transmuta em conhecimento, em saberes que se traduzem em capacidades, habilidades, modos de pensar, compreender, aclarar o mundo, formas de se revelar e de ser (GIMENO SACRISTÁN, 2007).

O sistema educacional, do ensino fundamental até a universidade, comprometido com a formação da cidadania, produção e difusão do conhecimento, desenvolvimento pessoal, formação e promoção da cultura, particularmente carece de um projeto cultural com traços visíveis para toda a sociedade. Ou seja, “a educação interpretada como ajuda, estímulo ou força de transformação presume um *projeto*, uma pulsão para sustentá-lo, confiando significação e impulso às nossas atuações, das mais concretas de um professor, aos planos políticos para o governo da educação de um país” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 155).

Nas palavras do autor, há necessidade de um plano educacional que contemple o sistema escolar como um todo, no qual esforços conjugados de profissionais e políticas governamentais se fortaleçam em favor da formação e acesso à cultura para todos.

A insatisfação com a realidade é o que, de fato, sustenta e impulsiona, encoraja e anima para principiar a inovação e ir adiante, para aperfeiçoar os processos educativos, procurando formas alternativas de prosperar na qualidade de vida e escolaridade (GIMENO SACRISTÁN, 2007).

Nesse ponto, não há como discordar de Gimeno Sacristán quando afirma que, para avançar, é necessário pesquisar, acreditando na possibilidade de traçar estratégias que qualifiquem, a cada dia, o trabalho da universidade. Sobretudo, é preciso confiar nos estudos científicos, pois, com o seu desenvolvimento, é exequível aprofundar a compreensão da realidade que se apresenta, assumindo desafios e arriscando a inovação.

Percebe-se que a primazia de trabalho das instituições de ensino superior se torna real, na prática, quando o investimento na capacitação profissional do seu corpo docente, técnico-administrativo e na infra-estrutura de ordem física, é proporcional aos objetivos que deseja abranger.

Há uma intensa socialização de idéias em torno da universidade, unindo alunos e professores, a partir das vivências e experiências dentro do contexto acadêmico, que, na

verdade, também são formas de aprender e ensinar, e conjuntamente definem estratégias de sustentação para o enfrentamento dos problemas e situações que despontam cotidianamente. Não há dúvida de que numerosos esforços estão sendo realizados para produzir bons resultados nos processos enfrentados hoje, como por exemplo: avaliação externa e análises acadêmicas sobre a vocação da universidade, que estão se extinguindo e deixando de ser percebidas. É preciso discutir intensamente esse assunto que atualmente domina as questões acadêmicas, no que concerne à adequação “entre universidade e sociedade, pois muitos se sentem fascinados pela modernização, isto é, pela racionalidade administrativa e pela eficácia quantitativa opondo-se àqueles que lamentam o fim de uma universidade onde ensinar era uma arte e pesquisar, tarefa de uma vida” (CHAUI, 2001, p.35).

Enfrentando uma avaliação regulatória, que tende a imobilizar a inovação, a universidade vai dando conta das questões epistemológicas e metodológicas, de acordo com suas possibilidades. Apesar dos riscos e dificuldades, sabe que inovar é uma aventura, associada à mudança.

Nesse sentido, verifica-se que várias instituições de educação superior estão fazendo novas propostas pedagógicas, em direção à inovação, redirecionando o papel dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essas proposições têm motivado a participação de alunos e professores na estruturação e desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem, tendo por base a valorização do processo de aprendizagem em que o conhecimento é contextualizado historicamente, compreendido como temporário e variável (ANASTASIOU; ALVES, 2007).

A complexidade do contexto educacional, neste início do século XXI, continua persuadindo a reorientação das universidades para que construam uma pedagogia que contemple as relações entre a investigação da educação e a formação de profissionais. Entre tantas funções da universidade, está a formação profissional nas mais diferentes áreas do conhecimento.

A formação profissional qualifica e faculta a integração de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, conseqüentemente, o desenvolvimento de experiências de uma determinada área, preparando os sujeitos para certas profissões. O sujeito que ingressa na universidade fez, obviamente, uma escolha por um curso ou outro, visando seguir uma carreira profissional num contexto restrito de ofertas de emprego e trabalho. Assim, jovens e

adultos, cada vez mais conscientes de que precisam investir na sua formação global, procuram os cursos universitários.

A formação pode ser compreendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser, que se desempenha em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode igualmente ser entendida como um processo de aperfeiçoamento e de estruturação da pessoa, a qual se efetua com o duplo efeito de uma maturação interna de possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito (MARCELO GARCÍA, 1999).

Percebe-se que o conceito de formação, como tantos outros na área educacional, é susceptível de inúmeras perspectivas. Em geral, há uma associação do conceito de formação com o desenvolvimento pessoal, pois “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (FERRY *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p.19).

Os escritos de Marcelo García mostram que o conceito de formação conduz a uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, que também deduz capacidade e desejo de formação. Ou seja, o desenvolvimento dos processos formativos tem como responsabilidade única a pessoa, o sujeito¹² que pretende aperfeiçoar-se profissionalmente.

(...) os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos (...). Os profissionais devem assim autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (...) a formação profissional ocupa uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2002, p.249).

Assim como Marcelo García, Tardif igualmente reitera a necessidade da busca permanente da autoformação, tendo presente que os conhecimentos profissionais são progressivos e estão em contínuo desenvolvimento. É importante salientar que à educação superior está determinado o papel de alicerçar e difundir os conhecimentos administrados em diferentes modalidades de ensino. Dessa maneira, formar profissionais é uma relevante missão da universidade. Tendo em vista que um dos focos da pesquisa é o trabalho da universidade, enquanto formadora de professores, é nessa perspectiva que se aborda o estudo,

¹² Começar a pensar em como é importante perceber e apreciar as mudanças pode ser um *primeiro* passo. Entretanto, acreditamos que também é necessário refletir sobre como é possível mudar-se por dentro. Conhecer as necessidades e as perspectivas que temos no enfrentamento da profissão (ABDALLA, 2006, p.45).

sem desconsiderar os inúmeros profissionais que se constituem no espaço da educação superior.

É difícil assegurar que caminho o ensino superior irá seguir, pois ainda são muitos os contextos possíveis. Porém, algumas teses estão consagradas como: as avaliações institucionais externas; as transformações quanto às características do conhecimento e suas formas de transmissão; o mundo do trabalho que passa por uma profunda reorganização, com diferentes conseqüências para a universidade. Na verdade, a universidade vive, sob muitos tensionamentos, à procura de uma identidade. Busca melhorar o seu processo de ensinar e aprender e assume desafios e possibilidades em circunstâncias políticas que vêm demarcando as condições reais de trabalho no espaço acadêmico.

Pesquisar as contradições da universidade, na contemporaneidade, permite analisar e compreender a lógica de sua organização, cooperando com a constituição de uma educação superior de qualidade, na qual interesses e esforços precisam ser coletivos e direitos assim como deveres, compartilhados.

1.4.2 O papel da universidade na formação de professores para a sociedade atual

Para educar, é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal, etc. (GIMENO SACRISTÁN *apud* PIMENTA; GHEDIN, 2005b, p.86).

A inquietação com a formação de professores não é recente, ela acompanha a história da educação. Estudos atuais sobre formação docente têm evidenciado o cunho de estruturação do conhecimento profissional, apresentando reflexões e evidências que contribuem para alargar o entendimento a respeito do assunto em questão.

O trabalho da universidade, em formar professores, demanda que, entre a educação do ensino superior e os demais níveis, deve haver articulação e comprometimento com o conjunto do sistema educacional brasileiro.

Quanto à formação do professor, alguns autores manifestam-se da seguinte forma:

Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum (MEDINA; DOMINGUES *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p.23).

A formação, desse modo, é conhecida como área de discernimento, sondagem e investigação, constituindo envolvimento pessoal ou de um grupo estabelecido que almeja planejar atividades, dispendo-se a avançar, progressivamente, na sua área educacional, com o objetivo de construir aprendizagens pelo processo de ensinar crítico-reflexivo.

Marcelo García manifesta o seu conceito de formação de professores, entendendo que:

(...) é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p.26).

Nas considerações que o referido autor faz a respeito da formação de professores, evidencia-se a preocupação com a formação inicial e a formação continuada dos docentes, entendidas como essenciais no processo de habilitação dos professores, favorecendo as atividades de aprendizagem dos educandos. Nos seus estudos, revela preocupação em definir alguns princípios básicos para referendar esse processo, dos quais destaca o da individualização, como elemento integrante e sobre o qual afirma que “o ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.29).

Esse autor pressupõe que aprender a ensinar não é um processo idêntico a todos os sujeitos, julga necessário que se saiba distinguir as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, de cada educador ou grupo de educadores, para que se desenvolvam plenamente suas aptidões e potencialidades.

Na obra, *Os Professores e a sua Formação*, organizado por Nóvoa(1992) há referenciais de Marcelo García e outros autores que tradicionalmente discutem a

epistemologia da prática docente, como Angel Pérez Gómez, António Nóvoa, Leonel A. Schön, Ken Zeichner entre outros. Teoricamente, os pesquisadores introduzem novas abordagens ao debate sobre a formação de professores, numa perspectiva centrada no terreno profissional. São enfoques em torno de reflexões fundamentais sobre a profissão docente, ou seja, quanto a essa formação e o desenvolvimento pessoal, quanto à vida do professor, seu desenvolvimento profissional e organizacional.

Assim como Marcelo García, Antonio Nóvoa também afirma que a formação implica “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade funcional” (1992, p.25).

Na obra referida acima, o texto de Donald A. Schön¹³ encaminha reflexão sobre duas questões: “Que tipo de conhecimentos e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente? Que tipo de formação será mais viável para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?” (SCHÖN *apud* NÓVOA, 1992, p.80).

A partir desses questionamentos, o autor afirma que as reformas educativas apresentam uma oportunidade para compreender questões, pois o que acontece na educação reflete o que, de fato, se manifesta em diferentes áreas.

Para o pesquisador, essa crise está concentrada num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos docentes e respectivos alunos. É explícito quando afirma que as idéias que defende não são novas, pois podem ser encontradas “nas obras de escritores como Léon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins”. E conclui lembrando que os estudiosos mencionados pertencem, se bem que de formas diferentes, a certa memória do pensamento epistemológico e pedagógico.

As pesquisas de Pimenta sobre as atividades docentes demonstram que uma das discussões mais importantes dos anos 90 tem sido efetivamente o repensar da formação inicial

¹³ Na obra, *Educando o Profissional Reflexivo*, Schön retrata sua preocupação com a formação de educadores, propondo idéias pedagógicas de renovação da educação profissional docente, relatando as situações de ensino prático reflexivo que acompanha, fazendo análise de como estão funcionando. “Como foi empolgante ver pessoas sentadas em torno de uma mesa, realmente questionando a forma como poderiam ensinar melhor” (2000, p.243).

e contínua, partindo dos estudos das práticas pedagógicas. Esses estudos também fazem considerações às investigações de “Cunha (1989); Zeichner (1993); Perrenoud (1994); Pimenta (1994); André (1994); Marcelo García (1994); Benedito et al. (1995)” (PIMENTA, 2005a, p.15).

Com base nas idéias desses teóricos, faz-se referência à formação inicial dos professores, partindo da Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional a respeito da formação dos professores, no artigo 61:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (PILETTI, 1999, p.215).

Já no artigo 62, a lei discorre sobre a formação mínima exigida para o exercício da docência na educação básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (PILETTI, 1999, p.215).

O artigo 64 dessa mesma Lei também merece atenção, pois se reporta à formação dos profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. De acordo com esse artigo, para trabalhar nessas modalidades, atendendo necessidades da educação básica, a formação será feita em “cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (PILETTI, 1999, p.215).

A prática de ensino também está garantida na legislação, em seu artigo 65, determinando, no mínimo, trezentas horas para a formação docente, exceto para a educação superior.

(...) as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar, de modo a que se integrem diferentes dimensões (...) durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, uma estrutura de funcionamento (...) e dotado de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento (MARCELO GARCÍA, 1999, p.103).

Vinculando-se a opinião dos teóricos citados até aqui com os preceitos da LDB sobre a formação dos professores, cabe a reflexão: Como os conhecimentos profissionais vêm sendo construídos nos cursos de formação? Há uma articulação com a prática de ensino? Quais os investimentos da universidade na formação de professores, que possibilitem capacitá-los para um desempenho eficaz? Essa é também a preocupação de Marcelo García ao afirmar que:

Quanto à qualidade profissional de um programa de formação inicial de professores, observa-se que: tem a ver com o modo como os formadores de professores relacionam os conteúdos das suas matérias e a prática de ensino. (...) em que medida o conhecimento que o professores em formação estão a receber ou a construir é relevante para ser desenvolvido em contextos reais de ensino (1999, p.107).

O autor faz referência à importância que exerce na formação, o modo como é conduzida e articulada à teoria/prática, bem como a relevância das temáticas estudadas objetivando preparar o docente em formação, para o enfrentamento dos contextos reais da prática educativa.

Mas, afinal, qual é o papel que desempenha a formação dos professores para a sociedade? Na busca de respostas, procura-se conhecer quais as tarefas que são imprescindíveis atualmente. A concepção da sociedade, em relação à formação dos professores, pode servir de referencial para analisar e definir os pressupostos que norteiam, hoje, os cursos de licenciatura que formam profissionais da educação? O fato de que aprender, ao longo da vida, é um desafio, representaria um valor? O papel social do professor de educar, orientar, estimular a aprendizagem, profetizando e provocando no aluno o desejo de interagir com o conhecimento, construindo aprendizagens significativas, assegura preocupação da sociedade com a formação docente? As competências dos professores e as dimensões nelas abrigadas chamam a atenção das comunidades?

Nesse sentido, é válida a indagação:

E então, para que formar professores? (...) Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constituídos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares (PIMENTA, 2005a, p.15).

Ao referir-se sobre a formação docente, a pesquisadora revela que há necessidade de formar professores, pois, na sociedade atual, é ele o mediador de processos que formam a essência da cidadania no aluno, estabelecendo pressupostos para a transposição de inúmeros desafios colocados aos estabelecimentos de ensino, entre eles as desigualdades escolares.

Além disso, Pimenta (2005) explica que, na verdade, todos exigem e admitem a formação como elemento necessário, que oportunize ao educador compreender o quanto desconhece e precisa, ou simplesmente tem vontade de saber.

São inúmeros os estudos focados na formação¹⁴ do professor, justificados por ser o docente agente principal, protagonista das práticas pedagógicas do ensino superior, direcionando seu trabalho para formar novos docentes. Especificamente nesse espaço da universidade, há entre o mestre e os discípulos uma relação próxima com o saber, com a ciência, com a crítica, com a arte da disposição em buscar a formação inicial que responda às expectativas e necessidades do sistema educacional vigente.

Devemos ser capazes de formar os nossos professores como gostaríamos que eles formassem os seus futuros alunos. Temos um dever de coerência e congruência. Queremos professores que despertem nos seus alunos o gosto pelo conhecimento, a capacidade de estudar e de aprender, o espírito crítico, a autonomia e a participação? Então, recusemos programas de formação meramente “teóricos” ou “metodológicos” e centremos a nossa atenção nas situações pedagógicas concretas. (...) sublinhar a importância da escola como lugar da formação e o papel dos professores no seu próprio desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2007, p.28).

Atribuições, cada vez mais exigentes e contínuas, são impostas à universidade em relação à formação e desenvolvimento profissional dos docentes que esperam da instituição a satisfação plena, definindo o papel do professor na contemporaneidade e os conhecimentos essenciais para que desfrutem de aprovação profissional da sociedade como um todo. Nóvoa ainda defende a premissa de que o professor precisa compreender que investir no desenvolvimento profissional também é compromisso seu, enquanto profissional da educação, além de reconhecer a escola¹⁵ como lugar de formação e construção de saberes.

¹⁴ Conforme Nóvoa, “os formadores devem possuir algumas disposições. Ser uma pessoa atenta e perspicaz, revelando um sentido apurado de escuta e, sobretudo, uma grande capacidade de leitura, análise e de interpretação dos problemas pedagógicos” (2007, p.29).

¹⁵ Quando discutimos se os professores aprendem na escola e se a escola pode aprender com os professores, precisamos ter em mente a forma pela qual a cultura escolar contribui para *costurar* as múltiplas possibilidades de construção de um espaço que seja, efetivamente, de formação/produção docente (ABDALLA, 2006, p.83, grifo da autora).

Com a dimensão e velocidade das transformações tecnológicas, sociais, econômicas e culturais que acontecem, há dificuldade para supor como ficarão as atividades profissionais, as relações e situações de trabalho nos próximos anos. Sendo assim, são inúmeras as exigências ao ensino superior, visando preparar novos sujeitos para esse contexto tão imprevisível.

Como afirma Masetto,

Quando se trata de formar profissionais na universidade, como tratamos esse assunto politicamente? Hoje, nenhum professor espera que seus alunos iniciantes de um curso universitário, e que se encontrarão em plena atividade profissional em 2005 ou 2010, realizem suas profissões como os mais competentes o fazem nos dias de hoje como serão essas atividades profissionais? Não estou pedindo para que nossos professores tenham uma bola de cristal para responder, mas estou apelando para a necessidade de estarmos atentos para o que se passa hoje nas profissões, para suas mudanças, para a velocidade dessas transformações, para os novos perfis profissionais que estão se desenhando, para as novas exigências de uma era com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização, juntamente com o grande problema do desemprego das massas não-qualificadas (1998, p.24).

Para enfrentar situações novas, é necessário inicialmente conhecê-las. Para tanto, é importante compreender o momento educacional, considerando os estudos sobre o contexto histórico, sóciopolítico e econômico, o contexto político-administrativo ligado aos sistemas educacionais e o contexto da prática que considera a cultura profissional, a história pessoal e concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, elementos necessários para a análise no cotidiano.

Portanto, com um trabalho calcado em valores e princípios, as instituições precisam direcionar suas ações na defesa das atividades que lhe pertencem, necessárias e requeridas pela sociedade. “Atitudes emancipatórias¹⁶ também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução” (CUNHA, 2006, p.17).

A partir da concepção da pesquisadora, intenta-se discorrer sobre o trabalho de formação de professores na universidade, objetivando ir além, e ultrapassar os processos de reprodução, com o propósito de construir referenciais emancipatórios.

¹⁶ Os processos de emancipações são estimuladores de intervenções comprometidas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos (CUNHA, 2006, p.17).

1.4.3 Trajetórias e perspectivas epistemológicas e metodológicas na formação dos professores

(...) do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânica (PIMENTA, 2005a, p.17-18).

O debate sobre a formação inicial de professores¹⁷ é um tema que vem conquistando os inúmeros espaços do cenário educacional brasileiro tendo presente que os cursos em formação, desenvolvem um currículo formal com conteúdos e atividades de prática docente distante da realidade das escolas.

Frente às reformas desenvolvidas nos últimos anos, a universidade na sua trajetória de formar professores analisa processos desenvolvidos no espaço acadêmico, tendo em vista as exigências de reformulação dos cursos de licenciaturas, impactadas pela implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. A obrigatoriedade de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, cf Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002 (Brasil, 2002a e 2002b), demandou às Universidades brasileiras considerar teses que se supunha vencidas.

Pesquisas realizadas por Dias-da-Silva e Muzzeti (2008) enfatizam que diversamente à Escola Normal, os licenciados brasileiros mostram que nunca puderam dispor de um locus distinto de formação. A formação profissional dos professores classificados de "especialistas" (ou perpetuamente professores "secundários") revela problemas que se conservam crônicos, sintetizados em relevante pesquisa a respeito das licenciaturas brasileiras encaminhada por Pereira (2000): a desagregação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a divisão bacharelado e licenciatura e a falta de articulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores.

A rigor, a maioria das licenciaturas brasileiras ao longo do século XX perpetuou o chamado modelo 3 + 1, sendo esse único ano destinado aos conteúdos de natureza

¹⁷ A discussão sobre a formação inicial de professores é uma temática que tem freqüentado os diversos espaços de debates no cenário brasileiro frente à avalanche de reformas realizadas na última década. A proposta trazida pelo discurso oficial aponta para a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a temática dos conhecimentos escolarizados, dos saberes da experiência, da iniciação científica, da inserção no campo profissional desde o início do curso, do estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso, da identidade do curso de Licenciatura (cursos de formação de professores, ou o que nomino de *professores em formação*) sem ser um apêndice do bacharelado (FERNANDES *apud* FORSTER; BROILO, 2008, p.116-117).

pedagógica reduzido ao mínimo estabelecido em lei, portanto restrito ao oferecimento das quatro disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino disciplinas que, em geral, ficam ao cargo de departamentos ou faculdades de Educação e são precedidas e pouco articuladas com as chamadas "disciplinas de conteúdo (DIAS-DA SILVA; MUZZETI *apud* FORSTER; BROILO, 2008, p.129-130).

As pesquisadoras retomam a estruturação do programa de Formação de Professores baseados no modelo 3+1, que se desenvolveu ao longo do século passado, em que não havia articulação de componentes curriculares pedagógicos e específicos, tão pouco com as práticas docentes que se realizavam apenas no final do curso. Um processo de formação acadêmica que dificultava experimentar circunstâncias práticas mais reais e complexas.

É incontestável que nossa cultura universitária historicamente delegou pouco prestígio à formação de professores, dando mais relevância à formação dos cientistas pesquisadores, estimulada com a reorganização universitária dos anos setenta, que reuniu valor ao capital científico dos egressos da Universidade, colaborando para a depreciação do investimento no desenvolvimento profissional nos cursos de graduação (PAIXÃO, 1994).

Ao comentar a respeito da educação universitária, Paixão manifesta a influência do tecnicismo na educação, nos cursos de licenciatura, especialmente no período da ditadura militar, que igualmente exacerbou a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos.

Assim, a criação dos cursos de licenciatura parece ser um ônus para os cientistas consolidarem seus projetos de formação dos bacharéis, possibilitando, inclusive, que desde os anos oitenta essa tarefa "pouco nobre" fosse assumida pelas faculdades particulares. Como afirmava o Prof. Menezes (1986, p. 120): "A Universidade tem aceitado formar professores como uma espécie de tarifa que ela paga para fazer ciência em paz" (DIAS-DA-SILVA; MAZZUTI *apud* FORSTER; BROILO, 2008, p.130).

Uma declaração do que representa para a universidade formar professores, já há algumas décadas, tendo em vista o baixo prestígio acadêmico da área da Educação, que tem suas origens na fundação das Faculdades de Filosofia, no século passado, nas quais mulheres eram contratadas para lecionar, especialmente nas matérias pedagógicas, consideradas com pouco capital de conhecimentos, em relação aos outros catedráticos, que possuíam formação de ensino superior.

Ainda que a produção de conhecimento no campo educacional estivesse fortalecida, guiada pela construção de referenciais teóricos progressistas, pouco se progrediu nos planos,

curriculares para as licenciaturas plenas da qual exceções se devem à instituição de fóruns de licenciatura em algumas Universidades nos anos noventa e às experiências de criação de disciplinas "integradoras" e detalhamento de projetos de estágio (PEREIRA, 2000).

Frente a este contexto, foram apresentadas as novas diretrizes para formação de professores que decorre da nova LDBEN (Lei 9394/96): uma legislação que divulga a estruturação de cursos com identidade peculiar, objetivando vencer as clássicas dicotomias teoria e prática e licenciatura e bacharelado, sugerida na abordagem da chamada "pedagogia das competências" conforme a Resolução CNE/CP 01/2002 e a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002a e 2002b). Possivelmente mais uma vez, a educação brasileira buscou planejar reformas a partir da proposta de leis que se confrontam com sua cultura organizacional (DIAS-DA-SILVA; MUZZETI *apud* FORSTER, BROILO, 2008, p.131)

Perante essa realidade, é imprescindível refletir as certezas citadas por Pereira (2000):

(...) o menor status acadêmico da atividade de ensino com relação à pesquisa, da graduação comparada à pós-graduação, da licenciatura em relação ao bacharelado e as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação de professores são hoje o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro desde sua origem (p.158).

Pereira (2000) traça indicadores, na tentativa de compreender as dicotomias que se passam hoje no interior da universidade, como ensino e pesquisa, licenciatura e bacharelado, além dos desafios frente às mudanças nos cursos de licenciatura, justificando que resultam de questões históricas na área do ensino superior brasileiro desde o início de sua instalação.

No decorrer deste decurso de implantação de novos referenciais legais para a formação de professores, concluiu-se que refletir a "identidade própria dos cursos de Licenciatura" envolvia muito mais que reestruturar grade curriculares (DIAS-DA-SILVA; MUZZETI *apud* FORSTER; BROILO, 2008).

Como explica Fernandes,

Essa reorganização/construção da matriz curricular necessita compreender o conhecimento historicamente construído e sistematizado dentro de uma concepção que rompe com a lógica positivista - concebendo o conhecimento com dupla entrada - epistemológica e societal, sem a tradicional hierarquização entre conhecimento e saberes, estes, emprenhados da práxis cotidiana do mundo profissional com suas transformações e contradições, um processo que requer contínuas interlocuções com

a ciência e com a prática social, buscando colocar um dever ético em um espaço em que há apenas poder (FERNANDES *apud* FORSTER; BROILO, 2008, p. 124).

Sendo assim, Fernandes¹⁸ explicita que a reorganização dos cursos de formação demanda uma concepção de conhecimento historicamente construído e sistematizado, um decurso que exige permanente compreensão e socialização de pressupostos em que a ciência e a prática social se apóiam. Ou seja, “do encontro do professor com o conhecimento é que se traduz o trabalho docente” (ABDALLA, 2006, p.94).

A Resolução CNE/CP 02/ 2002¹⁹ instituiu a duração e a carga horária mínima para os Cursos de Licenciatura, em relação a isso, assim se manifestam DIAS-DA-SILVA e MUZZETI (2008):

Apesar da contradição com a Resolução CNE/CP 01/2002 - cujas diretrizes previam liberdade de construção de projeto pedagógico para as instituições (incluindo um quinto da carga horária destinada "a dimensão pedagógica" do curso) - a questão que realmente afetou a reformulação dos cursos, para implantar a nova legislação, foi a obrigatoriedade de cumprimento de créditos curriculares destinados à realização de atividades de natureza "prática", decorrente da imposição de uma (inédita) carga horária de 1.000 horas nos currículos de Licenciatura, mais de um terço da carga horária total prevista para estes cursos. Vale lembrar: 400 horas destinadas a "prática como componente curricular", 400 horas destinadas ao "estágio curricular supervisionado de ensino", além de 200 horas voltadas a "outras formas de atividades acadêmico-científica-culturais". E, imediatamente, os bacharéis decodificaram a resolução como "os pedagogos vão invadir os bacharelados (...)" (*apud* FORSTER; BROILO, 2008, p. 133).

A resolução trouxe mudanças quanto à organização dos cursos de licenciatura, que exigiram das instituições de ensino superior, muitos momentos de estudo e reuniões de colegiados e comissões, até a produção de documentos e publicações que tratavam sobre a relevância dos conteúdos educacionais e propostas alternativas para os renovados cursos de formação de professores²⁰, pretendendo reafirmar a legitimidade do campo de educação, embora da verificação que essa tarefa é tanto dos educadores quanto dos cientistas, que

¹⁸ Ver a pesquisa de Cleoni Fernandes (2004) sobre a implantação da Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciaturas.

¹⁹ Resolução que trata da carga horária e sua distribuição nos cursos de Licenciatura, chamada por alguns coordenadores de curso de Resolução das “1000 horas”, trazendo uma ruptura com a lógica, de que vem primeiro a teoria, depois a prática, o que implica uma mudança de concepção de conhecimento em sua produção, distribuição e organização para elaboração do projeto político-pedagógico (FERNANDES *apud* FORSTER; BROILO, 2008, p. 123).

²⁰ (...) um grande impacto trazido pela legislação recente incide diretamente sobre a formação de professores: a inserção no campo profissional desde o início do curso e a articulação teoria e prática, trazendo, na linguagem legal, a *prática como componente curricular*, que passam a exigir uma visão de curso em suas múltiplas dimensões de totalidade (FERNANDES *apud* FORSTER; BROILO, 2008, p.119).

necessitam estender sua responsabilidade social para com a educação escolar e a formação de professores. Há igualmente a intenção de constituir comissões na universidade, que contemple proposta de produção de colegiados voltados às licenciaturas, que envolvam também a comunidade (DIAS-DA-SILVA; MUZZETI *apud* FORSTER; BROILO, 2008).

(...) gostaríamos de registrar o grande incômodo que decorre da análise de todo esse longo e dolorido processo: presa à luta concorrencial interna, a Universidade parece ter ignorado as demandas sociais imanentes à necessidade de reformulação dos projetos para formação de professores, num país com história de fracasso escolar crônico (DIAS-DA-SILVA; MUZZETI *apud* FORSTER; BROILO, 2008, p. 137).

Na declaração das autoras, está implícito que nas discussões que se dão no espaço acadêmico, há uma luta concorrencial na qual a licenciatura e seus professores ocupam um lugar desprivilegiado na educação, apesar dos graves problemas educacionais que se apresentam na realidade brasileira.

Os cursos de licenciatura geralmente apresentam-se de forma compartimentada em que as disciplinas de caráter pedagógico não se relacionam com as de caráter específico, e as dicotomias teoria/prática, mundo acadêmico/mundo cotidiano, conhecer/saber-fazer, criam a sensação de fragilidade para a resolução dos problemas da sala de aula (ZANCHET, 2008 *apud* FORSTER; BROILO, 2008, p. 142).

A relevância do trabalho integrado entre os componentes curriculares da chamada área específica, vinculadas aos da área pedagógica é historicamente debatida no meio acadêmico, porém, na declaração das professoras, continua sendo um desafio aos cursos de formação docente. Recordar-se Sacristán²¹, ao afirmar que “O grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhe serve para pensar” (GIMENO SACRISTÁN, 2000 *apud* PIMENTA; GHEDIN, 2005b, p.85). Assim, diz que a ciência pode favorecer o pensamento dos professores.

Perante este contexto, pesquisas e perspectivas estão sendo anunciadas para que significativos avanços contribuam na construção de projetos efetivamente inovadores para os cursos de formação de professores.

²¹ Texto de exposição oral apresentada pelo autor na 19ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG, setembro de 1996 transcrição de gravação e tradução de José Carlos Libâneo. A publicação da tradução foi autorizada pelo autor. Texto originalmente publicado na Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, v. 25, n.2, jul-dez. 2000.

Pimenta (2005a) explicita que nessa trajetória de formação de professores um pressuposto que precisa estar presente é o debate sobre a identidade profissional do professor, tendo como indicadores a tese dos saberes que constituem a docência tema a ser aprofundado nos próximos capítulos, pela relevância e contribuição das pesquisas na contemporaneidade.

Concorda-se com Pimenta, quando reafirma que a formação é atravessada continuamente pela mobilização de inúmeros saberes:

Saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. (...) a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam (2005a, p.30).

Outra evidência relacionada à formação de professores que Pimenta traz é a de que, nos cursos de formação inicial, os professores podem disponibilizar aos seus alunos acesso às pesquisas sobre a prática docente. Nesse contexto, a pesquisa é tida como princípio cognitivo de compreensão da realidade, além de desencadear com os educadores pesquisas em torno do contexto escolar, cujo objetivo é capacitá-los e familiarizá-los com procedimentos e posturas que envolvam a pesquisa nas suas ocupações docentes.

A formação de professores e professoras devia insistir na constituição deste saber necessário (...)a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta que os professores trabalham (FREIRE, 1996, p.137).

A relação teoria e prática²² a que Freire se refere, confirma a essência da articulação de pressupostos filosóficos, epistemológicos, políticos e pedagógicos, demandando diálogo entre os campos do conhecimento no processo de formação docente, além da articulação ao contexto vivido pelo aluno.

Nesse sentido é importante considerar a afirmação de PÉREZ GÓMEZ (2001):

²² A relação teoria e prática apresenta-se como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. A teoria vista na ótica da marca positivista traz como representação a idéia de que teoria se comprova na prática, condicionando uma visão de que a teoria antecede à prática e, que esta aplica soluções trazidas pela teoria. Esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que, a teoria dialeticamente está imbricada com a prática (FERNANDES *apud* FORSTER; BROILO, 2008, p.119).

Acredito que o desdobramento da universidade em sua função educativa se dá quando a cultura acadêmica apresentada direciona o indivíduo para que “reconstrua de modo consciente seu pensamento e atuação, através de um longo processo de descentralização e reflexão crítica sobre a própria experiência e a comunicação alheia” (p.263). (...) Quando a escola apenas provoca aprendizagem acadêmica de conteúdos vitalmente indiferentes, aprendidos para passar nos exames e esquecer depois, e não estimula sua aplicação consciente e reflexiva na vida cotidiana, sua tarefa não pode ser denominada (...) educativa, mas socializadora ou instrutiva. Se os conhecimentos científicos ou culturais não servem para provocar a reconstrução do conhecimento e da experiência dos alunos e alunas, perdem sua virtualidade educativa (p. 364).

Considerações do pesquisador que apresentam indicativos ao trabalho da universidade em sua missão formadora, de provocar a construção e reconstrução de conhecimentos, analisando os conteúdos culturais objetivando constituir sujeitos que também tenham a possibilidade de oferecer cultura.

Uma questão que exige a definição de estratégias pela universidade a partir de uma visão de ciência, de homem, de conhecimento, de referenciais contemporâneos da profissionalização, dos condicionantes da profissão docente do professor, de objetivos educacionais, que orientam e norteiam as ações acadêmicas reconsiderando a prática pedagógica e a formação dos professores²³.

Assim como confirma Abdalla (2006) “Do curso de formação inicial às ações de formação contínua, consideramos, portanto, que há necessidade de se refletir sobre a natureza epistemológica do conhecimento profissional, para que as práticas possam ser transformadas” (p.107).

É nessa perspectiva que se acredita que a formação de professores precisa ser reorientada nas instituições de ensino superior, para que professores pesquisadores, inovadores e progressistas²⁴ sejam formados como profissionais de educação comprometidos com as mudanças educacionais que se fazem necessárias e urgentes no contexto educacional do Brasil e do mundo.

²³ Fernandes afirma que os *formadores de professores* precisam manter uma relação que produza um sentimento de pertença e um senso de responsabilidade ética pelo curso como uma totalidade em movimento de conexões e interações com as múltiplas dimensões do mundo, da vida e do trabalho, mediados pelo trabalho com o conhecimento e com o *professor em formação* – o estudante (FERNANDES, 2005).

²⁴ “Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar Matemática ou Ciências Biológicas mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 1996, p.124).

1.4.4 Os princípios para a qualidade da educação e formação na universidade

Há princípios óbvios que convém recordar e valores que funcionam como guias do comportamento da instituição universitária, os quais devem ser assumidos e respeitados por quem nela trabalha e por quem dela se beneficia (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.180).

A formação na Universidade é tarefa que exige responsabilidade das instituições superiores, de seus agentes, professores, alunos, enfim de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender. Como serviço público, há necessidade de que a Universidade produza e manifeste seus princípios, e trabalhe para melhorar as suas práticas, no sentido de conseguir, com profundidade, restabelecer o caminho sempre que julgar necessário.

Gimeno Sacristán (2007) propõe *alguns princípios*²⁵ *quanto à qualidade da educação na universidade*. Objetivando analisá-los como novos referenciais para apoiar a prática de formação no Ensino Superior, enumeram-se alguns deles a seguir (grifo nosso).

Enfocar o componente curricular como uma área cultural, numa acepção ampla.

Nesse princípio, Gimeno Sacristán (2007) manifesta que o ponto inicial a ser considerado pelos professores é de que qualquer atividade de aprendizagem, criada por eles, implica refletir e abordar conteúdos relevantes e atualizados, com seus enigmas concretos. Para tanto, precisam: atentar e comunicar a idéia de que as disciplinas são construções históricas, objetos de conhecimento que se refazem e sustentam uma qualidade transitória; examinar o conteúdo no interior da área e/ou especialidade de que se ocupa; propagar a idéia de que, nas fronteiras do saber, está a ocasião propícia de empreender, com valor, a prática educativa, progredindo; manifestar que o conhecimento é algo contextualizado social e historicamente.

Aspectos a dar atenção no planejamento e no ato de desenvolver a prática educativa

²⁵ Um dos princípios estruturantes para a formação de professores conforme pesquisa de tese de doutorado de Maria de Fátima Barbosa Abdalla é: considerando que o caminho de formação e desenvolvimento profissional se sustenta na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão, os programas de formação e desenvolvimento profissional não podem desprivilegiar a análise de necessidades centradas nos interesses e expectativas dos professores enquanto pessoas, profissionais e membros de uma organização institucional (ABDALLA, 2006, p.110).

Nessa perspectiva, Gimeno Sacristán (2007) comenta que muito mais do que se preocupar com conteúdos, um programa de ensino precisa atentar para a definição de atividades, meios, estratégias de avaliação, do qual se compreende que:

O currículo global, os programas de ensino, as diferentes atividades de aprendizagem e os planos de trabalho do estudante devem se submeter aos princípios integradores de continuidade vertical (durante o plano de estudos, durante um curso, etc.), ao maior grau possível de continuidade horizontal (coordenação entre o que deve aprender simultaneamente) e da interdisciplinaridade possível (p.182).

Nesse princípio, o autor chama a atenção para a sucessão ordenada de conteúdos e atividades no planejamento e no desenvolvimento do ensino, indicando a seqüência do currículo, estabelecendo graduação aos requisitos de um plano que inclua metas possíveis. Lembra também que a interdisciplinaridade precisa estar presente na ação de formação, participando da organização do currículo, como um processo em que o coletivo se une para fortalecer o ensinar e aprender na universidade.

O planejamento do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem requer, segundo o ponto de vista de Gimeno Sacristán (2007): perceptibilidade acerca do que se vai realizar, revelada em um projeto de trabalho com suas particularidades, mas flexível e, acima de tudo, realista, afora do que hoje se compreende por programa; rigor das fontes de informação; precisão do trabalho a desenvolver dentro e fora da sala de aula e do estabelecimento de ensino; examinar atentamente o tempo do aluno estabelecendo exigências razoáveis.

Percebe-se, assim, o valor do planejamento para que o processo de ensinar e aprender sejam produtivos para ambos, professores e alunos. Para tanto, o pesquisador orienta que o educador atente para seus objetivos, definindo as peculiaridades daquilo a que se propõe executar, bem como aos referenciais teóricos em que irá apoiar a ação educativa. O pesquisador ainda explicita que, nesse processo de planejamento com a finalidade de promover aprendizagens, exigências precisam ser estabelecidas, comprometendo assim o aluno com seu processo de construção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, são mencionadas algumas orientações para a realização do ensino como: auferir métodos de ensino e de outras atividades de aprendizagem apropriados a cada conteúdo e habilidade almejados; propor conteúdos por meios variados, servindo-se das

possibilidades das novas tecnologias, pesquisar todas as possibilidades de emprego dos saberes e habilidades obtidas “na expressão pessoal, no exercício da crítica, no mundo das atividades sociais, profissionais e não-profissionais” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.182-183).

Além de abordar os métodos de ensino, focar a necessidade de adequá-los aos conteúdos e direcionando o trabalho na obtenção dos objetivos propostos, o pesquisador igualmente enfatiza que o professor pode lançar mão dos recursos proporcionados pela internet, além de preocupar-se em esclarecer as inúmeras possibilidades da utilização dos saberes construídos na formação e estimular bons hábitos de trabalho.

O contexto das tecnologias está presente na realidade em que se entranha a Universidade. Assim, é inviável desconhecer esse recurso. Para Lemos, coordenador do centro de estudos e pesquisa em Cibercultura²⁶, da Faculdade de Educação da UFBA²⁷, os impactos das novas tecnologias impelem-nos a reconsiderar o fenômeno técnico em sua totalidade. Além disso, afirma que nossa sociedade se volta cada vez mais impactada e transformada pela simulação, pela comunicação em rede e pelas micromáquinas que dominam nosso cotidiano. Assim, a tecnologia traduz-se em dispositivo de vitória do mundo e de formação comunitária. Para o pesquisador, a nação atual já está habituada à multimídia, à realidade virtual e às redes planetárias telemáticas. Com toda essa energia da tecnologia, envolvendo a todos na sua teia, o professor chama a atenção esclarecendo: “É necessário, assim, estarmos atentos para não sucumbir a um academicismo pessimista que isola ou a um otimismo histérico que só vê maravilhas” (2007, p. 262).

Com o espírito tecnológico entrando em cena na vida dos professores e dos alunos, Lemos alerta que é preciso uma postura firme diante do desenvolvimento acelerado da cibercultura. Analisa que ela pode autenticamente facilitar na criação e no curso do saber, produzindo a coletivização de saberes, no entanto, precisa-se rigorosamente conhecê-la para definir estratégias de como usufruí-la como recurso pedagógico, que favoreça o desenvolvimento do sujeito. Nem pessimista demais, segregando, nem otimista exagerado.

²⁶ “A Cibercultura tem suas raízes no surgimento dos *mass media* mas ganha contornos definidos na atualidade como o computador pessoal, a microeletrônica de massa e as redes telemáticas. É esta sinergia entre condição pós-moderna e as novas tecnologias que vai marcar a cultura contemporânea. (...) A Cibercultura vai, por sua vez, ser um novo estilo da cultura tecnológica na contemporaneidade” (LEMOS, 2007, p.260, grifos do autor).

²⁷ Universidade Federal da Bahia.

Quanto à concepção de avaliação, Gimeno Sacristán (2007) orienta que o estudante tem direito a uma avaliação concebível, procedente com todos os princípios anteriores. Igualmente, o educando tem direito a conhecer seus compromissos em cada componente curricular, o valor de seu trabalho, assim como critérios e instrumentos de avaliação com os quais será avaliado. Recorda que é imprescindível que, na hora de avaliar, o professor proceda conforme combinou com seus discentes (GIMENO SACRISTÁN, 2007).

A importância de animar e contar com atitudes positivas também é um valor fundamental para o autor, considerando-se num programa de formação com qualidade na Universidade. Nesse sentido, explicita a necessidade de:

(...) fomentar as virtudes intelectuais de respeito à verdade, o exercício de crítica das idéias, conscientizar sobre as projeções éticas do conhecimento, aplicações técnicas ou qualquer outra utilização; buscar o reconhecimento de idéias e descobertas dos outros; facilitar iniciativas e autonomia do aluno; fomentar e valorizar a honestidade intelectual, o entusiasmo e o convencimento do professor sobre a matéria, transmitindo credibilidade e compromisso intelectual. Ser modesto e reconhecer os próprios limites (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 183).

Esses procedimentos, explicados pelo pesquisador, são carregados de princípios e valores, cuja finalidade é dar sentido e significado a cada atividade desenvolvida na interação professor-aluno, para promover aprendizagens valiosas. Assim, o respeito, a autonomia, o entusiasmo, a valorização, o compromisso e a modéstia fazem parte desse conjunto de referenciais que precisam atravessar a prática da universidade em sua missão formadora.

Acrescenta, ainda, esse estudioso que a qualidade da aprendizagem consiste na qualidade da subjetivação, dos significados do conteúdo. O pesquisador afirma que, para que isso aconteça, é preciso dar atenção ao seguinte:

Para favorecer uma aprendizagem "mais duradoura" e construtora de competências mentais com os conteúdos que se aprendem, devem ser estimulados os processos de elaboração e reelaboração possíveis: sínteses, extrapolações, interpretações, aplicações, etc. O que poderíamos chamar de "colocar os conhecimentos em ação" (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.184).

Objetivando ressignificar e discutir o campo da pedagogia, mais precisamente a relação pedagógica e a docência, no âmbito do ensino superior, Gimeno Sacristán (2007) propõe que se considerem alguns aspectos que estão inteiramente relacionados com a discussão sobre a sala de aula, compreendendo sua história e sua materialidade atual: analisar

criticamente o que está sendo lido ou deixado de ler ao planejar as aulas, tendo o cuidado com o olhar específico que daí pode emergir; pensar em inovar e que posturas estariam aí envolvidas.

Com perspicácia, o autor vai encaminhando o professor para demandas necessárias à formação na Universidade, tencionando o trabalho docente, direcionado para a introdução de novidades na sua prática educativa e na definição de estratégias afins.

Medidas necessárias para que se revitalize a prática pedagógica universitária é o que propõe Gimeno Sacristán. Obviamente esse não é um desafio qualquer, pois pressupõe disposição de todos os sujeitos comprometidos em rever a “ordem do discurso”, explícita em cada instituição, originando, assim, possibilidades²⁸ de inovação e mudança (GIMENO SACRISTÁN, 2007, grifo do autor).

O mesmo autor explicita que algumas condições possibilitam orientar e sobrevir nessa aprendizagem. Inicialmente, considera que tem de ser uma aprendizagem motivada, que produz energia à ação. Declara que o ensino manifesta-se em uma aprendizagem de maior qualidade quando o interesse se faz presente no ato de aprender, reconhecendo que nem sempre é assim o processo de aprendizagem, mas que pode ser instigado pela maneira de sua apresentação, pela motivação dos indivíduos envolvidos e considerando, por exemplo, a relação dos estudos em curso com o projeto de vida de cada um.

Pelos estudos de Gimeno Sacristán (2007), há um maior interesse dos alunos no processo de aprendizagem e no conteúdo aprendido, quando as situações de que participam são atrativas e desafiadoras, quando há envolvimento pessoal do sujeito, quando se é ativo e se tem conhecimento de que possuímos capacidade para avançar, servindo-se de diversos meios para realizar atividades individuais ou coletivas. Para tanto, alerta ao educador formador que o indivíduo precisa ser reconhecido e valorizado nos progressos que vai apresentando ao longo da formação.

Um segundo motivo, apontado por Gimeno Sacristán (2007), para que se aprenda melhor, é quando o conteúdo está disposto conforme os seguintes aspectos: há uma ordem lógica na continuação das unidades do componente curricular; quando há seqüência da aprendizagem, sem lacunas, com a necessária junção entre conteúdos novos e prévios;

²⁸ Possibilidade, na obra de Freire, está associada a uma atitude transformadora que o educador necessita ter frente à realidade observada (HERBERT *apud* STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2008, p.329).

conjecturando que o referido conhecimento seja compreensível pelo aluno nas situações de estudo e trabalho, há uma avaliação em que o aluno não se sinta surpreendido, mas de acordo com os princípios estabelecidos entre educador-educandos.

Num terceiro momento, o pesquisador assegura que a aprendizagem é de melhor qualidade quando habilita os sujeitos com ferramentas que possibilitem servir-se em diferentes circunstâncias. Nesse sentido, é imprescindível:

Dar oportunidades, motivos e conteúdos à expressão dos estudantes por meio de diferentes linguagens; Procurar oportunidades de aplicação do que se aprende; Que na atividade de aprender estimule-se a cooperação no trabalho em grupo. Uso e fomento das diferentes técnicas de trabalho, busca de informações, avaliação das bases de dados, etc. Estímulo e valorização da aprendizagem independente e voluntária para uma vida de aprendizagem contínua geradora de um estilo de vida (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.185).

Em quarto lugar, Gimeno Sacristán (2007) sugere que precisa ser uma aprendizagem que desafie a reflexão a respeito do valor do que se aprende e se sabe. Nessa perspectiva, algumas atitudes e hábitos precisam ser constituídos: compreender que todo saber é temporário e, em vista disso, as aprendizagens não são conquistas ultimadas; sustentar certo relativismo que inspire a se sentirem seguros na insegurança, sem abdicar ou desistir de defender as posições que possivelmente detêm.

Em quinto lugar, ele assegura que a aprendizagem é um processo que produz melhores resultados quando as pessoas experenciam um clima acolhedor. Sendo assim, defende que o respeito é um imperativo nas interações que envolvem alunos e educadores. Acredita o pesquisador que é uma virtude de ambos os envolvidos no processo de ensinar e aprender, em que a liberdade e a autonomia de pensamento são necessariamente consideradas.

O mesmo autor certifica ainda que, para que os estudantes aprendam, de forma significativa, é preciso considerar alguns requisitos: que as situações de dificuldades sejam apropriadas aos pontos de partida dos estudantes; que os conteúdos sejam concebíveis para os alunos; que o decurso de aprender seja ordenado e nele se considerem as inter-relações entre teorias e práticas de ensino para uma compreensão procedente; que refira o currículo com as situações dos sujeitos e do mundo em que faz parte; que se investigue a aplicabilidade do aprendido em vasto sentido e se firmem, todas as aptidões possíveis, servindo-se de recursos manuais, intelectuais, expressivos, sociais; que o aluno se manifeste nas formas em que o ser

humano se exprime: oral, escrita, de imagem; provocar o interesse para uma aprendizagem motivada.

Gimeno Sacristán (2007) compreende haver alguns modos de animar uma aprendizagem geradora de propósitos que favoreça a aprendizagem permanente. Para tanto, indica algumas ações como: que se promova a auto-aprendizagem; que se autorize o aluno a fazer a seleção de alguns conteúdos; que se produzam processos de estudo racionais e articulados com estratégias de trabalho apropriadas; que a vida, nos estabelecimentos de ensino, se efetue em um clima benéfico de apreço, consideração e compromisso, sem repressões, nem receios; que se utilizem métodos que proporcionem a participação do aluno; que se compreenda que o estudante necessita ser avaliado com propósito formativo, que favoreça a aprendizagem.

Quanto à perspectiva de escolhas futuras, o autor defende o pressuposto de que o estudante precisa estar informado. Acredita ser esta maneira em que o aluno vai perspectivando, dando sentido e significado à sua vida acadêmica.

Os princípios para a qualidade de educação e formação na universidade, fruto de pesquisa dirigida por Gimeno Sacristán (2007), revelam o rigor e a profundidade, bem como a preocupação do estudioso em apresentar pressupostos que sustentem uma educação que ainda é possível na contemporaneidade (grifo nosso).

Assim como nos estudos de Gimeno Sacristán, na tese de doutorado da professora Abdalla, orientada pela professora Selma Pimenta, encontram-se referenciais para a qualidade da educação na universidade, em especial à formação de professores, definidos a partir de princípios estruturantes. A pesquisadora define como um desses princípios a parceria escola e universidade, agilizando o movimento produtivo em diálogo e informações a respeito das necessidades individuais, profissionais e institucionais (organizacionais). A escola e a universidade são vistas como redes que devem atuar de forma articulada, cujo objetivo é analisar conhecimentos que favoreçam o ‘aprender’ a ensinar (ABDALLA, 2006).

O objetivo de apresentar os referidos estudos justifica-se tendo em vista que os princípios revelam, de forma objetiva, o valor dos processos de formação na constituição de um profissional que acredita nas mudanças, enquanto possibilidades. É algo exequível e

positivo que poderá ser referência de mais qualidade, com a promoção de aprendizagens significativas no espaço da Universidade. Para tanto, o trabalho coletivo é imprescindível.

1.5 SEGUNDO EIXO: saberes da profissão docente

Se chamarmos de “saberes sociais” o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem (TARDIF, 2002, p.31).

Assim como a universidade e a formação dos professores compõem um conjunto de elementos fundamentais que necessitam ser inventariados para compreender o contexto educacional, os saberes profissionais docentes estão relacionados como ponto central deste estudo, por abranger expressivos conhecimentos e experiências do professor, que têm se revelado expressivos, e que, na prática, contribuem para bons resultados do processo ensino-aprendizagem.

É fundamental registrar que são muitos os teóricos que estudam, há vários anos, os saberes profissionais docentes. Sem desconsiderá-los, optou-se em aprofundar o tema baseando-se nas pesquisas de Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta. Igualmente, esta pesquisa apóia-se nos escritos de Paulo Freire, estudioso que faz uma ampla abordagem em relação aos saberes necessários à prática educativa.

A análise é embasada na teoria dos autores convidados a acompanhar este estudo, a partir da questão problematizadora, qual seja: Quais são os saberes docentes construídos pelos professores universitários, que têm promovido aprendizagens significativas nos seus alunos em formação docente?

Com os estudos de Tardif, busca-se responder a seguinte questão:

O que é o “saber”? O que é um “saber”? Perguntas como essa suscitaram e ainda suscitam uma infinidade de respostas apresentadas por autores de muita sabedoria, mas freqüentemente em desacordo, cujas obras abarrotam as prateleiras de todas as bibliotecas do mundo. Convém, portanto, não alimentar tantas ilusões quanto à possibilidade de se chegar a formular uma resposta que possa satisfazer a todo o mundo, embora se deva ter em mente que se trata de um empreendimento não somente útil, mas necessário, pois é assim que a pesquisa progride, ou seja,

propondo respostas para certos problemas e tentando validá-los por diversos meios (argumentação, experiência, observação, etc.) (TARDIF, 2002, p. 183).

A busca dessa resposta implica ter claro o significado que está sendo atribuído a *saberes*. Nesse sentido, não se pretende ter uma definição exata, mas optar por um entendimento de saber, que, de certa maneira, possibilite a continuidade do estudo. A atenção volta-se aos saberes visto que, de alguma maneira, eles é que definem a prática educativa.

Tardif (2002) menciona que são muitos, hoje, os pesquisadores interessados em aprofundar estudos a respeito do saber do professor. Afirma que, de alguns anos para cá, tem havido uma profusão de livros e trabalhos sobre essa questão. E exemplifica citando os trabalhos de Shulman (1986), Paquay (1994) e os dele mesmo, juntamente com Lessard e Lahaye (1991), Raymond (1993).

Sugere que, a partir daí, se reflita criticamente sobre os pressupostos respectivos das correntes em questão, para evidenciar convergências e divergências. A noção central utilizada por essas correntes está no saber do professor. Para Tardif (2002, p.184), isso não é claro, pois “o que entendemos exatamente por saber”?

Cauteloso, Tardif chama atenção para os excessos que, em sua visão, assim se apresentam: “o professor é cientista”, dotado de racionalidade baseada especialmente na cognição, ou seja, no conhecimento. Ou ainda, “tudo é saber”.

Hábitos, emoções, intuição, as maneiras de fazer (o famoso saber-fazer), os modos de ser (o famoso saber-ser), os pareceres, a personalidade da pessoa, as ideologias, o senso comum, todas as regras, normas, alguma representação cotidiana. Mas então, para que falar de saber se tudo é saber? (TARDIF, 2002, p. 191-192).

Esses excessos, segundo Tardif, afiguram-se no cerne de várias pesquisas sobre o saber do professor. Ao mesmo tempo, confessa que “é um empreendimento cheio de armadilhas” (2002, p.193).

Para esse teórico, o conceito de saber, que possui certa carga de validade no âmbito da cultura da modernidade, é definido de três maneiras, “em função de três “lugares” ou topos: a subjetividade, o julgamento e a argumentação” compreendida a partir de três concepções de saber. A primeira – o sujeito, a representação – faz citação de Descartes: “pode se chamar de saber o tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional” (TARDIF,

2002, p.193). Essa idéia do saber, vinculada à subjetividade, é a base da maioria das pesquisas na área da cognição. O saber é discorrido em termos de representações mentais que se referem à Gênese (PIAGET), ou seja, à estrutura inata (CHOMSKY) do pensamento, com seus mecanismos, suas condutas, suas regras, seus esquemas (TARDIF, 2002, p.194).

A segunda concepção - o juízo, o discurso assertórico - pode se denominar de saber o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que assegura determinada coisa a respeito de qualquer coisa. “De fato, chamamos tradicionalmente de saberes os discursos que afirmam algo verdadeiro a respeito da natureza da realidade ou de tal fenômeno particular” (TARDIF, 2002, p.195). Nessa concepção, somente os discursos sobre os fatos podem ser determinados como saber.

Na perspectiva desse estudioso, essa concepção de saber, inserida por Kant na cultura ocidental da modernidade, é tão antiquada quanto o pensamento ocidental. Na crítica da Razão Pura, Kant afirmava que uma percepção ou uma representação não é verdadeira nem falsa; só o juízo que emito sobre a coisa percebida ou representada pode ser dito verdadeiro ou falso” (TARDIF, 2002, p. 195-196).

A terceira concepção – o argumento, a discussão – Essa concepção associa-se com a visão do saber docente, que é, segundo Tardif, um saber que prospera no espaço do outro e para o outro. Segundo esse ponto de vista, pode-se nomear de saber o exercício discursivo que valida, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. “A argumentação é, portanto, o lugar do saber” (TARDIF, 2002, p. 196).

Para Tardif, essas três concepções, embora haja diferença entre elas, unem sempre a natureza do saber a exigências de racionalidade. Acredita que essa idéia de “exigências da racionalidade” fornece uma pista muito importante para as pesquisas sobre os saberes dos professores, pois admite limitar o campo de estudo aos discursos e às atuações cujos locutores, os atores, são capazes de expressar uma ordem de qualquer razão para justificá-los. Saber determinada coisa ou realizar algo de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas “por que você diz isso? E “por que você faz isso?”(2002, p. 198).

E conclui que se designará de saber os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que cumpram certas exigências de racionalidade (TARDIF, 2002).

Enfim, acredita-se que, ao identificar saberes com exigências de racionalidade, torna-se possível a constituição de um relevante repertório de conhecimentos para a educação, em especial para a formação de professores. Para isso, é necessário reconhecer que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir (TARDIF, 2002).

1.5.1 Saberes fundantes para uma formação profissional significativa

Como realizar, hoje em dia, uma formação de qualidade dos docentes, sobre que bases conceituais e práticas fundamentá-las? (TARDIF, 2008, p.17).

Com o presente texto, intenta-se trazer elementos que respondam a essa pergunta, tendo por base alguns princípios²⁹ para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. Tais bases foram organizadas por Tardif a partir de experiência coletiva que está sendo realizada na Haute Ecole Pédagogique (HEP³⁰) dos cantões,³¹ de Berna, Jura e Neuchâtel (BEJUNE), na Suíça francesa (HEP-BEJUNE).

Esses princípios têm por base os resultados da pesquisa internacional sobre a formação de professores para o ensino fundamental e médio, além dos estudos de Tardif que, há mais de duas décadas, pesquisa e estuda os saberes docentes e a formação profissional docente. Poder-se-ia enunciá-los como guias para a ação.

O primeiro princípio apontado por Tardif é a abordagem-programa: uma visão integrativa da formação. Para ele, numa instituição de ensino superior, um programa de formação demanda muitos elementos, dentre eles destaca: as finalidades, atividades previstas de aprendizado, formadores e estudantes, conhecimentos e conteúdos, recursos, cursos, estágios, avaliações, etc (2008, p.21).

²⁹ Princípios apresentados por TARDIF no XIV ENDIPE 2008 – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores, realizado em POA, nas dependências da PUC/RS, nos dias 27, 28, 29 e 30 de abril de 2008 (Anais do ENDIPE, 2008).

³⁰ Uma HEP é uma universidade profissional que se dedica à formação dos docentes e à pesquisa sobre o ensino. Desde 2005, a HEPBEJUNE começou a fazer reformas importantes nos seus programas de formação dos docentes de primeiro e segundo graus (Anais do ENDIPE, 2008).

³¹ Cantão: divisão geográfica da Suíça, correspondendo aproximadamente a um estado brasileiro (Anais do ENDIPE, 2008).

A abordagem, aqui priorizada, considera que esse conjunto de elementos deve ser integrado ao próprio programa e vinculado a uma visão global e coerente do projeto de formação profissional desejado por toda a instituição.

Com esse olhar para o programa, propõe-se uma alternativa à fragmentação curricular, que, há décadas, é dificultada pela divisão do programa em disciplinas e campos. Assim, formadores e estudantes devem unir esforços no sentido de que haja uma coerência interna no programa, com uma concepção objetiva e compartilhada em relação ao ensino e aprendizagem.

Em resumo, não existe uma única e boa maneira de formar docentes de qualidade. No entanto, essa mesma pesquisa mostra que uma visão clara e partilhada, a respeito do ensino e da aprendizagem, entre a equipe de formadores e os responsáveis do programa, constitui um indicador forte de uma formação que tem efeitos positivos, não somente sobre a qualidade dos futuros docentes, mas também sobre o aprendizado dos alunos que lhes serão confiados (TARDIF, 2008, p.22).

Presencia-se, assim, um chamamento à responsabilidade dos formadores do programa, bem como de outros protagonistas desse processo de formação, para o leque de indicadores necessários de serem analisados e compreendidos no importante processo de programação e organização da formação de professores na universidade.

Princípio 1: Um programa sob a responsabilidade coletiva dos formadores

A coerência e a qualidade de um programa dependem diretamente da qualidade do trabalho coletivo dos formadores (TARDIF, 2008, p.22).

As pesquisas de Tardif apontam que os formadores são, com efeito, os protagonistas na realização do programa de formação, ou seja, a qualidade da formação depende deles.

Outra concepção importante é de que a abordagem do programa necessita defender, como prioridade, o coletivo sobre o individual, assentando a responsabilidade dos formadores que nele trabalham.

A primeira responsabilidade da equipe-programa é zelar pelo respeito dos valores, das escolhas e das diretrizes curriculares, por sua coerência e por sua integração. Isso implica, por exemplo, que os formadores entreguem à equipe-programa seus programas de curso ou de formação e que o discutam coletivamente: com efeito, como trabalhar em conjunto se não se sabe o que fazem os colegas? É, portanto, essencial que os conteúdos e práticas de formação sejam partilhados e discutidos dentro da equipe-programa (TARDIF, 2008, p.23).

Tardif reitera a relevância do trabalho coletivo dos professores formadores, suas responsabilidades na definição de prioridades, valores, diretrizes para que se observe e experencie coerência e integração no programa.

O pesquisador relata também que aspectos peculiares da formação como cursos, aulas, estágios, etc., também devem estar sob a responsabilidade dos professores formadores, mas também, quando necessário, de “representantes dos docentes que acolhem os estagiários, representantes dos estudantes e, se necessário, de outros especialistas e outros atores da comunidade escolar” (TARDIF, 2008, p.23).

Defende a idéia de criação, por esses atores, de unidades que abranjam uma orientação clara e objetiva do programa em torno das competências a serem adquiridas e desenvolvidas, de valores a serem perseguidos, de saberes a serem conhecidos.

Tardif (2008) argumenta igualmente que os formadores devem definir preceitos e exigências úteis para encaminhar e avaliar os cursos teóricos e as experiências práticas ao longo da formação. Para tanto, é imprescindível a criação de espaços para a socialização de idéias entre os professores formadores, pois juntos poderão refletir e trabalhar, da melhor maneira, sobre o projeto de formação em que estão envolvidos.

Princípio 2: Parcerias fortes com o meio escolar

(...) todos os programas de qualidade têm como característica comum a existência de parcerias fortes com o meio escolar (TARDIF, 2008, p.24).

Esse princípio explicita a importância da parceria com as escolas, para o fortalecimento de uma formação docente de qualidade. Tardif esclarece que essas parcerias consideram repetidamente a forma de “estabelecimentos formadores” (2008, p.24).

Assegura o pesquisador que certamente essa parceria tem um efeito positivo em relação à qualidade da formação, mas, além disso, também sobre as aprendizagens dos alunos em formação. Daí ser relevante o valor a ser dado à formação como uma co-formação que faz a articulação do trabalho dos formadores do Ensino Superior com o dos docentes dos estabelecimentos de ensino que oportunizam espaço para os acadêmicos, acolhendo-os como estagiários.

Essa consequência resulta de duas idéias: em primeiro lugar, a idéia que a formação profissional é largamente adquirida nos meios de prática, não somente durante a formação inicial, mas também durante a fase de inserção e, em seguida, ao longo da carreira; o “meio escolar”, portanto, não é um apêndice da formação, mas sua base. (...); em segundo lugar, a idéia de que os docentes são depositários de conhecimentos e de competências próprios, ligados a experiência de seu trabalho cotidiano. O seu trabalho não se limita, portanto, à aplicação dos conhecimentos produzidos por outros (os especialistas, os pesquisadores, os formadores da HEP, etc.): eles produzem e validam um saber próprio à profissão e resultante da prática profissional (TARDIF, 2008, p.25).

Sendo assim, compreende-se que a formação profissional é assegurada em meio aos momentos vivenciados na prática, que é entendida pelo pesquisador Tardif como base da formação, na qual se constroem e se validam os saberes próprios da experiência da profissão.

Na sequência, Tardif acrescenta, ainda, que o “objetivo da formação prática em estabelecimento é justamente colocar os estudantes em contato com esse saber de experiência e sua fonte: a prática profissional” (2008, p.25).

Para tanto, é relevante criar um programa de formação de qualidade, em que os professores associados e os professores formadores desenvolvam fortes parcerias, compartilhando conhecimentos comuns a respeito do ensino e da aprendizagem.

Princípio 3: Os Estudantes Adultos, Atores de sua Formação

Nessa abordagem, Tardif (2008) chama a atenção que os alunos em formação docente, que se preparam para se tornar professores, são adultos, isto é, protagonistas responsáveis por sua formação.

Uma formação de adulto só pode ser uma co-formação, isto é, a formação de uma pessoa que é o autor de seu aprendizado e de seu desenvolvimento. Isso significa que é preciso reconhecer plenamente a capacidade dos estudantes, mas também a sua responsabilidade – como futuros profissionais do ensino – em intervir na equipe-programa, a fim de fazer valer seus pontos de vista, seus conceitos e suas convicções. Representantes oficiais dos estudantes deveriam, portanto, participar de diferentes maneiras da equipe-programa e da gestão do programa (TARDIF, 2008, p.26).

Evidencia-se que a responsabilidade da formação precisa ser compartilhada entre formadores e alunos em formação, sendo que ambos necessitam ter oportunidade de intervir no programa com idéias e sugestões, para que o ensino planejado predisponha aprendizagens significativas nos estudantes.

Quanto a essa questão, Tardif afirma que,

(...) um programa de qualidade deve estar centrado de preferência nos estudantes e em seu aprendizado, e não em critérios administrativos (os horários, a repartição dos cursos entre as disciplinas, etc.) ou nos interesses e nas crenças de formadores (por exemplo, na importância de sua disciplina, na defesa de seu território, de sua autoridade, etc.) (2008, p.26).

A preocupação central de um programa de formação de professores precisa estar alicerçada na construção de aprendizagens pelo aluno, na definição de estratégias para que promovam aprendizagens significativas no aluno em formação, com a finalidade de que aprendam elementos necessários para sua futura prática profissional.

Apoiar o programa em competências e conhecimentos é outro importante indicador de um programa de formação de qualidade. Segundo Tardif (2008), isso oportuniza aos acadêmicos inúmeras experiências práticas que favorecem a interação com docentes dos estabelecimentos de ensino.

Princípio 4: Por uma cultura da avaliação

Esse princípio oportuniza refletir em torno da avaliação como parte integrante da cultura universitária e do ensino superior. Sendo assim, Tardif enfatiza que todo o programa de formação precisa revisar continuamente suas ações, começando prioritariamente pelas atividades concretas de formação, ou seja, “as necessidades dos formadores e dos estudantes, bem como os recursos disponíveis, etc” (2008, p.28).

A avaliação dos estudantes é tema de análise de Tardif, sobre o qual argumenta que:

Essa avaliação precisa estar integrada ao ensino, a fim de criar um todo com o processo de aprendizado e suas exigências, tanto nos planos do conteúdo como no que se refere ao domínio da demonstração. Ela deve ser autêntica, isto é, em relação com o mundo real (a prática docente). Ela avalia o progresso e o êxito de cada um, ao invés de comparar o desempenho de uma pessoa com o de outras pessoas, e favorece a busca por objetivos próprios de aprendizagem. Ela estimula a reflexão do estudante sobre seu progresso, oferecendo-lhe ocasiões de auto-avaliação e de retroação reflexiva sobre os aprendizados (2008, p.28).

A proposta é de um processo de avaliação autêntica que acompanha o programa de formação de professores, avalia o seu progresso e desempenho, oportunizando momentos de reflexão sobre suas aprendizagens, no âmbito cognitivo e da prática docente.

A avaliação das atividades de formação (cursos, estágios), também compõe essa abordagem. Segundo Tardif:

Aquilo que chamamos de “profissionalismo” remete à idéia de auto-avaliação e de avaliação pelos pares: um profissional deve ser capaz de emitir um julgamento crítico sobre sua prática, a fim de corrigi-la, se necessário, e de melhorá-la de maneira contínua (2008, p.29).

A cultura da avaliação contínua precisa estar presente no processo de formação de profissionais de ensino. Para tanto, Tardif julga, como imprescindível, que o programa de formação defina práticas e estratégias de avaliação, tendo em vista que a avaliação precisa ser entendida como maneira para aperfeiçoar o processo e as práticas de formação, e não como uma ferramenta de controle.

A avaliação dos programas de formação também é apontada por Tardif (2008) como indispensável, partindo do pressuposto de que ela precisa integrar a cultura da instituição do ensino superior, regularmente. Sugere que se instale, na instituição, uma comissão permanente de avaliação dos programas, na qual deveria haver formadores fazendo parte dessa equipe.

Princípio 5: Uma formação baseada na profissão

A construção de um programa de qualidade exige, portanto, necessariamente respostas a esta pergunta: de que tipo de docentes os sistemas escolares precisarão daqui a cinco, dez anos ou mais? Essa pergunta se torna ainda mais importante pelo fato de que a profissão docente e o sistema de ensino evoluem rapidamente, hoje em dia (TARDIF, 2008, p.32).

Nesse princípio, Tardif (2008) enfatiza que o valor central dos programas é a ação profissional em si, e, ao mesmo tempo, o objeto de conhecimento, o espaço de ação e de formação, além de mecanismo de reflexão teórica, cultural e crítica.

Segundo essa visão, são os gestos profissionais próprios ao trabalho docente em contexto escolar, e não os diversos conhecimentos, disciplinares, didáticos ou pedagógicos, por mais essenciais que sejam, que servem de base às atividades de formação proposta pelo programa (TARDIF, 2008, p.31).

Nesse sentido, os aspectos vinculados à profissão é que servem de base à formação e não as disciplinas, os módulos ou os campos de conhecimento. A prática profissional é, então, concebida como espaço natural e condicional de aprendizado e de formação para os futuros profissionais da educação.

Sendo assim, Tardif reforça que “os saberes (conhecimentos, competências, habilidades) transmitidos pelos programas de formação devem ser concebidos e adquiridos em relação estreita com a prática profissional dos docentes nas classes e escolas” (2008, p.32).

Essa formação que Tardif chama de centrada na profissão é aquela em que a prática está permanentemente atravessada aos saberes, conhecimentos produzidos ao longo da formação docente.

Princípio 6: Formar profissionais do ensino e do aprendizado

Como resultado do princípio anterior, devemos questionar o seguinte: que tipo de docente queremos formar? (TARDIF, 2008, p.32).

Tardif (2008) empenha-se em explicar as características do profissional de ensino que se intenta formar, ou seja, aquele que possui uma longa formação universitária, que o coloca diretamente em contato com a cultura intelectual e a pesquisa científica (...). Ele dispõe, a partir de sua formação teórica e prática, de uma base própria de conhecimentos e de competências que o tornam apto a enfrentar, com sucesso, situações cotidianas de trabalho (...). Ele tem uma grande autonomia na organização e na gestão de suas atividades profissionais principais: a gestão da classe e a gestão da matéria, a participação na equipe-escola e no projeto de estabelecimento, as relações com os pais e os outros agentes educativos. Ele é capaz de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las, de colocá-las em palavras, de argumentá-las e de dividí-las com outros. Ele considera que sua atividade profissional pode ser aperfeiçoada e introduz nela diversas inovações (novas estratégias de ensino, novos métodos de avaliação, novo dispositivo didático) que possam aumentar seu impacto positivo sobre o aprendizado de seus alunos. Ele se orienta por uma ética profissional cujo valor principal é o respeito dos alunos com quem ele intervém e suas necessidades de aprendizado e de desenvolvimento. Enfim, ele conhece o caráter ao mesmo tempo provisório e incompleto de seus próprios conhecimentos e competências e admite a necessidade de continuar, após o fim de sua formação inicial, seu próprio desenvolvimento profissional por diversos meios (2008, p.33-34).

Pela declaração de Tardif, observa-se que são inúmeras as exigências colocadas quanto à formação do profissional docente. Segundo ele, todo o programa de qualidade aprova cada um desses indicadores e, além disso, une-se em busca desse ideal de constituir um profissional do ensino com vasta cultura intelectual: que dá valor e se empenha em relação

à pesquisa científica, que tem autonomia, que define suas práticas, que crê no contínuo aperfeiçoamento de suas práticas, que reconhece suas necessidades de aprendizado em relação ao trabalho com os alunos, entre tantos outros requisitos para que se torne um profissional competente diante de seu tempo.

Princípio 7: Um ensino dedicado ao aprendizado

A atividade profissional do docente deve ser posta, antes de qualquer coisa, a serviço do aprendizado dos alunos (TARDIF, 2008, p.34).

Tardif (2008) assegura que, num programa de formação de professores com qualidade, os formadores preocupam-se em propor aos estudantes uma concepção do ensino centrada no aprendizado dos alunos, a partir de seus interesses, suas necessidades, expectativas e seu desenvolvimento integral.

O docente que nós formamos, qualquer que seja seu contexto de intervenção ou seu campo de ensino, deverá ajudar e guiar o aluno na construção de seus conhecimentos. Ora, mesmo se os conhecimentos (disciplinares, escolares, culturais, etc.) são essenciais, o docente é antes de qualquer coisa um profissional do ensino do saber para grupos de alunos e não um especialista do saber (TARDIF, 2008, p.34).

Compreende-se que encaminhar e orientar o aluno para que construa conhecimentos é a ação central do trabalho do educador, por tratar-se de um profissional do ensino. E esse olhar precisa permear o trabalho do professor formador, que proporciona ao seu aluno momentos de aprendizado, motiva a resolução de problemas, anima a tomada de decisões, encaminha o debate, entre outras atividades que, naturalmente, irão preparando e constituindo o futuro professor com subsídios indispensáveis à docência de qualidade.

Princípio 8: A formação prática no centro do Programa

Com relação a esse princípio, Tardif (2008) explicita que, na contemporaneidade, em todos os países ocidentais, a formação dos docentes abrange, em realidade, três componentes que, segundo ele, são difíceis de construir, mudando intensamente de um país para outro, quais sejam:

(...) um componente fundamental e disciplinar, visando à aquisição de uma cultura intelectual e científica; um componente didático e psicopedagógico, orientado em direção do controle dos conhecimentos aplicados; um componente prático, destinado ao aprendizado das competências (ou conhecimentos de ação necessários à

realização das tarefas reais, que estão na base do trabalho docente nas classes e escolas). Como conceber a articulação e a integração desses três componentes? (2008, p.35).

Assim, a prática³² concebida como espaço de aquisição dos conhecimentos e das competências profissionais de base necessita estar articulada com a formação científica, psicopedagógica e Didática, para que tenha boa sustentação quanto às suas contribuições ao aprendizado da prática docente. Sendo assim, a prática vai sendo compreendida como a própria base da formação, seu ponto de referência.

Princípio 9: Competências profissionais hierarquizadas

Aquilo que chamamos de um “referencial de competências” representa justamente uma tal orientação transversal de formação (TARDIF, 2008, p.37).

Tardif (2008) contempla, nesse princípio, que, no decorrer dos anos, o movimento de profissionalização do ensino deu espaço, em diversos, países, à constituição de variados referenciais de competências. No intuito da formação, o que responde a um referencial de competências atraente é tentar situar, em palavras, o pensamento do docente, sua cognição incorporada à ação, que serve de apoio, estrutura e dirige as atividades essenciais que assinalam o ensino escolar.

Para esse estudioso, o que está em jogo, aqui, é a construção de uma formação centrada nas atividades profissionais peculiares ao exercício docente. Tais ações não são atos desligados, mas fazem alusão a classes de situações como: administrar um grupo, organizar, planejar uma aula, resolver conflito entre alunos, dar apoio a um aluno que apresenta dificuldade de aprendizado, despertar o interesse do grupo, responder às interrogações dos alunos, sugerindo e promovendo o seu envolvimento na tarefa. Essas circunstâncias estão presentes no cotidiano da prática educativa.

(...) desse ponto de vista é chamado de competente o prático que mobiliza, no bom momento, um conjunto de recursos adequados (conhecimentos, atos, decisões, estratégias, atitudes, etc.) de acordo com as exigências e características das situações de trabalho que ele encontra (TARDIF, 2008, p.37-38).

³² Estamos realmente inovando com inserção *da prática como componente curricular*? Ou estamos esvaziando o conhecimento, em seus meios de produção histórica e cultural, em sua recriação pedagógica desse meio de produção? (...) como estamos articulando a relação campo da formação (Universidade) e campo da profissão (Espaços escolares/Espaços não escolares?) (FERNANDES *apud* FORSTER; BROILO, 2008, p.120-121, grifos da autora).

No entanto, Tardif (2008) explicita que essa concepção apresenta dois problemas. O primeiro deles é de que, em sua totalidade, as competências são tratadas como se estivessem num mesmo nível de importância. Defende, a partir daí, uma visão de hierarquia de competências, em que se privilegiam algumas competências, deixando para a fase de formação contínua o aprendizado de outras secundárias.

Esclarece que a base de competências para um programa de formação inicial está na transmissão e aquisição dos saberes escolares (conhecimentos, valores e competências) e na direção das interações em classe.

Princípio 10: O ensino como práxis cultural

As competências são essenciais, afirma Tardif, porém uma formação universitária não pode limitar-se a elas. O ensino universitário inclui-se igualmente na ordem dos conhecimentos e do saber; ele procura fundamentalmente uma formação de alto padrão intelectual e científico. Além do mais, o ensino não se resume a um acréscimo de comportamentos eficientes e persuasivos ou de procedimentos técnicos. “É uma atividade intelectual, discursiva, simbólica, lingüística, em suma, uma práxis cultural” (2008, p.39).

Com os alunos, a atividade do docente se manifesta no meio da linguagem e ela opera por mediação da palavra, do discurso, da interlocução. Ora, a linguagem e a palavra são sempre aquelas de uma pessoa situada numa cultura, herdeira de uma tradição e de uma história, que permanece aberta e em construção. Essa é a razão pela qual um profissional do ensino deve ser um pedagogo culto e um passador cultural para seus alunos (TARDIF, 2008, p.39-40).

Com essa afirmativa, Tardif (2008) analisa e sintetiza que um programa de qualidade tem, como propósito, situar seus estudantes com a cultura geral e científica específica do campo educativo e da pesquisa em ciências sociais e humanas e em ciências da educação. Essa cultura, alicerçada na contribuição recente das disciplinas científicas contemporâneas, é interpretada como sendo, por essência pluralista e aberta. Ela deve consentir, autorizar e confrontar os estudantes com as numerosas discussões e questões atuais que firmam nosso mundo socioeducativo.

Nesse sentido, para esse autor, fica ao encargo da equipe-programa e aos formadores das várias disciplinas e áreas científicas afins demarcar as bases de conhecimentos intelectuais, culturais e teóricos que serão incluídos no programa.

Princípio 11: O ensino como ofício moral

Formar um profissional do ensino e do aprendizado é a missão mais importante de um programa de qualidade (TARDIF, 2008, p.41).

Entretanto, Tardif (2008) considera que esse profissional é e será eternamente também um modelo humano para seus alunos, bem como para as crianças e adolescentes que lhe são entregues.

Daí porque se almeja que esse profissional reflita e viva como um sujeito culto, que sua atuação se revista de preocupação de um adulto que gosta do que faz.

Além de tudo isso, o pesquisador diz estar convencido de que a formação para o ensino não se reduz a conhecimentos e a competências, mas necessita também abranger e comprometer-se com valores, compromissos normativos, crenças, certezas e opiniões éticas.

Entre alguns valores mencionados por Tardif, ressalta-se “o valor de defesa da escola como instituição pública e comum, aberta a todos, em benefício de todos” (2008, p.42).

Para ele os valores precisam estar presentes no processo de formação de professores, oferecendo apoio e sustentação ao trabalho de constituição dos profissionais que irão atuar no campo educativo.

Em relação aos valores, o pesquisador é objetivo ao afirmar que o propósito maior do professor formador é que esses valores se enraízem nas práticas, nos procedimentos e nos discursos dos professores que são formados.

Princípio 12: A formação profissional

Um dos resultados mais importantes do movimento de profissionalização do ensino é considerar a formação profissional como um continuum, que se estende sobre toda a carreira dos docentes (TARDIF, 2008, p.42).

Tardif (2008) enfatiza que isso significa que uma parte relevante da formação profissional, ao invés de se restringir à formação inicial, é transferida para o momento de ingresso na carreira e no exercício ininterrupto da profissão.

Conforme esse ponto de vista, ele especifica três fases cronologicamente diferentes, e que aludem à aquisição de saberes e competências variadas: “a fase de formação inicial, a fase de formação quando da inserção, a fase de formação contínua no exercício da profissão” (2008, p.43).

Nesse sentido, a formação dos professores³³, oriunda de fontes distintas, lança mão de campos de aprendizado diversificados, realizando-se em periodicidades diferentes, nutrindo-se das experiências e de múltiplos lugares de formação.

A inserção: uma fase de formação que envolve nossa responsabilidade

Nessa visão de *continuum*, é essencial determinar uma articulação entre a formação inicial e a fase de inserção na carreira profissional docente.

Tardif (2008) justifica que a inserção se traduz em momento-chave, que legitima o domínio de conhecimentos e competências que fundamentam o exercício docente.

Outra importante recomendação sua é de que precisa haver um acompanhamento, uma ajuda aos docentes aprendizes, auxiliando-os na maneira de ser e na criação de bons hábitos pedagógicos.

Quanto à formação contínua, o autor a vê como uma obrigação profissional. Defende a idéia de que ela é uma imposição profissional, ao mesmo tempo individual e coletiva: é parte integrante do desempenho da profissão docente.

Princípio 13: Um lugar múltiplo para a pesquisa na Formação

Numa universidade, um programa de qualidade exige uma implicação direta dos formadores na pesquisa científica e pedagógica, assim como o conhecimento e a utilização da pesquisa disponível para fundar os conteúdos do programa e as atividades de formação (TARDIF, 2008, p.45).

³³ Para nós, o professor se reconhece profissionalmente, ou seja, conhece e aprende sua profissão, quando, ao interpretar e avaliar as diferentes experiências de ensino e aprendizagem, for capaz de identificar ações emancipatórias necessárias para desenvolver valores democráticos (ABDALLA, 2006, p.102).

Tardif (2008) declara que, se a profissão tem como centro de gravidade a formação, então a pesquisa necessita sustentar e orientar os programas a respeito da profissão docente. A pesquisa avigora e melhora a formação inicial, fornecendo aos formadores e aos futuros docentes conhecimentos resultantes da análise do trabalho docente visto que:

A pesquisa ajuda igualmente a preparar o futuro e a renovação dos programas de formação, fazendo aparecer as principais tendências em jogo no meio escolar: por exemplo, que perfil de docente deveremos formar daqui a 10 ou 15 anos? Quais serão as condições de inserção dos futuros diplomados durante os próximos anos? (TARDIF, 2008, p. 45).

Pelos argumentos de Tardif, vai-se compreendendo o valor da pesquisa como instrumento de qualificação permanente da prática de formação de professores, tendo em vista que subsidia e aponta referenciais relevantes para as transformações essenciais e necessárias na prática de formação docente.

Ele reconhece que a pesquisa intervém também nos conteúdos dos cursos e em todas as atividades previstas que integram o programa de formação, por isso tem papel importante na construção de uma base de conhecimentos e/ou de um referencial de competências para a profissão docente.

Ressalta também que a prática profissional não é mais considerada como um objeto ou um campo de pesquisa, mas também como um universo de produção da competência profissional pelos professores.

Desse ponto de vista, o autor reflete que a produção de conhecimentos não é mais simplesmente só tema dos pesquisadores, mas também dos professores em exercício.

Há o desejo de que se intensifique a colaboração entre pesquisadores e docentes, e se defina uma base de conhecimentos, que se refira às condições que explicam o ato de ensinar no meio escolar e, mais especificamente, em classe.

Portanto, uma formação profissional significativa compreende organizar o programa de formação de professores, considerando esses princípios que, segundo Tardif, foram sendo construídos a partir de pesquisas e experiências desenvolvidas há mais de duas décadas, em meio a intensos processos de formação de professores.

Tais princípios revelam a exigência de esforços conjugados, necessários ao processo de formação de professores que, ao serem explicitados e analisados, tornam-se saberes essenciais, verdadeiros sustentáculos de uma formação que contemple anseios e expectativas da contemporaneidade, em relação ao trabalho do professor, assim como exigências às suas funções na sociedade que se quer, mais justa e democrática.

Esse item pode ser sintetizado com uma sábia declaração de Tardif: “Se esses esforços e reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhantemente à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado” (2002, p.250).

1.5.2 As características dos saberes docentes presentes nas pesquisas de Maurice Tardif

Tardif (2002) reconhece os professores como sujeitos do conhecimento³⁴ e, com seus estudos, intenta conhecer e compreender a sua subjetividade, instituindo relações com os saberes e a prática docente. Acredita o pesquisador que, para entender a essência do ensino, é preciso considerar a subjetividade dos atores em atividade, ou seja, a subjetividade dos próprios professores.

(...) um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p. 230).

Analisando-se os escritos de Tardif, compreende-se que há um entendimento de que os professores mobilizam inúmeros saberes na ação educativa; saberes construídos na formação inicial e continuada, bem com os adquiridos pela vivência e experiência cotidianas enquanto docentes em exercício.

³⁴ A *primeira fonte* do conhecimento refere-se à visão que o professor tem de sua prática como professor e como aluno. A *segunda* revela-se no conhecimento do professor sobre sua matéria de ensino: qual a natureza histórica, social e filosófica do conhecimento. E uma *terceira fonte* poderia se traduzir naquilo que o professor tende a conhecer, para que compreenda o processo de ensino e aprendizagem: conhecer o território do ensino, o espaço da relação pedagógica, a organização/estruturação do trabalho docente (ABDALLA, 2006, p. 97, grifos da autora).

Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades) que eles utilizam, efetivamente, em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? (TARDIF, 2002, p.245).

Ao explicitar esses saberes, inicialmente Tardif (2002) justifica que, no mundo do trabalho, o que diferencia as profissões³⁵ das outras ocupações é, na maioria das vezes, a natureza dos conhecimentos que se acham em jogo.

Para elucidar mais o assunto, esse autor enumera as principais características do conhecimento profissional, manifestadas nos últimos vinte anos, “na literatura sobre as profissões” (BOURDONCLE, 1994; TARDIF; GAUTHIER, 1999) (2002, p.247).

Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados (...); Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente (...); Embora possam se basear em disciplinas científicas ditas "puras", os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas (...); Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos (...); Isso significa também que só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares (...); Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, (...) os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento (...); Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada (...) (2002, p.247-249).

Essas são características do conhecimento profissional que necessitam ser conhecidas e analisadas. Elas compreendem os caminhos a serem percorridos em relação à formação do profissional de educação que ora se pesquisa, abrangendo um leque de orientações práticas e teóricas que merecem ser contempladas quando se organiza um programa de formação.

Tardif (2002) argumenta que, na tentativa de propagar e implantar essas características no interior do ensino e na formação de professores, há um movimento em relação à profissionalização da profissão de professor. Para ele, o professor “é um profissional dotado de razão e confrontado com condicionantes. É aquele que sabe o que faz e por que o faz, é aquele que age em função de idéias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de

³⁵ Tardif define a “epistemologia da prática profissional como o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas suas tarefas” (2002, p. 255).

intenções ou de razões das quais ele está consciente e geralmente pode justificar (...) seus projetos ou suas decisões” (2002, p. 208).

Na verdade, são comportamentos do docente, carregados de significados que permeiam suas atividades. Tardif (2002) analisa e interpreta o tomar decisões como ‘julgar’ e esse julgamento, essa decisão está apoiada nos seus saberes, por isso, conduz suas ações dessa ou daquela maneira, estando sempre em conformidade com seu saber construído. Na verdade, uma ambigüidade de saberes.

Embora haja muitos aspectos na perspectiva de Tardif, menciona-se a ligação que faz entre o saber do professor e seu ofício, afirmando que não é uma relação de transparência perfeita, nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor.

Além disso, o pesquisador acredita que os saberes dos professores precisam ser entendidos numa conexão direta com as circunstâncias que organizam seu trabalho. Isso significa que o trabalho docente, como todo trabalho especializado, requer determinados saberes específicos que não são compartilhados por todo mundo, ou seja, que apóia seu trabalho em alguns saberes, típicos do ofício.

A ação profissional do professor é estruturada por dois condicionantes: ligados à transmissão da matéria (tempo, organização seqüencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, de aprendizagem por parte dos alunos, de avaliação, etc.) e condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos (manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma etc.). O trabalho docente no ambiente escolar consiste em fazer essas duas condicionantes colaborarem entre si (TARDIF, 2002, p. 219).

O enfoque de Tardif abrange a integração do saber docente, decorrente da relação com o conhecimento, e o saber docente, que orienta as interações, com os educandos. São circunstâncias concretas nas práticas que se fazem habitualmente e que necessitam ser aprofundadas no curso de formação de professor.

Historicamente, isso está ligado à profissionalização do ensino, questão que pesquisadores vêm estudando no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. É imprescindível apresentar essas abordagens nos cursos de licenciatura, pois elas contribuirão para a promoção do conhecimento da profissionalidade docente.

A questão da epistemologia da prática profissional encontra-se no cerne desse movimento de profissionalização. A epistemologia da prática profissional orienta ser necessário observar o conjunto dos saberes mobilizados e empregados pelos educadores, em cada tarefa que realizam. Essa é, na verdade, uma perspectiva “ecológica” em relação aos esforços de Willinam Doyle (1986). Resultante dessa perspectiva (epistemológica e ecológica), torna-se visível que os saberes profissionais dos professores são temporais, são conquistados através do tempo (TARDIF, 2002, grifo do autor).

Os saberes dos professores são temporais, pois se apresentam ao longo de uma trajetória de vida profissional. Dizer isso significa que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários ao trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20).

O saber profissional docente, por ser temporal, também apresenta a característica de constituir-se ao longo da carreira, à medida que o professor faz o ingresso em um grupo profissional já constituído, como é o caso dos docentes universitários. Suas práticas passam a ser influenciadas e definidas pelas questões próprias do grupo em que estão inseridos. As convicções e formas de fazer profissional são diretamente perpassadas pelos aspectos da socialização profissional, pela influência de fatores externos como as transformações das políticas públicas e pela consolidação da experiência profissional.

Um segundo resultado dessa perspectiva epistemológica ecológica é que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, oriundos da formação profissional, das disciplinas acadêmicas, das matérias curriculares e da experiência profissional. Tardif (2002) descreve esse saber plural como um amálgama de diferentes saberes, constituídos ao longo da trajetória de vida profissional. Eles podem ser organizados em saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência.

Os saberes da formação profissional são, para Tardif et al. (1991), o conjunto dos saberes propagados pelas instituições de formação dos professores. De forma genérica, referem-se aos conhecimentos ou saberes pedagógico-didáticos, estrutura e funcionamento do ensino, metodologias – articulados com os saberes das Ciências Humanas e das Ciências da Educação. Reúnem o que Gauthier et al. “denominam de saber das ciências pedagógicas, um saber construído durante a formação dizendo respeito à escola e ao processo educacional. É um saber que qualifica a profissionalização do professor” (1998, p. 31).

Os saberes das disciplinas são atribuídos aos conhecimentos que são difundidos e selecionados pelas instituições universitárias e de formação docente. Correspondem a diversos campos científicos e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Gauthier et al. (1998) evidenciam que os professores, geralmente, não produzem esse saber mas, para ensinar, utilizam-se do conhecimento gerado pelos pesquisadores, ainda que, tanto a escola como os docentes, marquem, no conteúdo, uma série de transformações, ajustando para que, na prática, esse não seja um saber disciplinar propriamente dito, mas, sim, um saber da ação pedagógica.

Os saberes curriculares referem-se e expressam-se na forma de programas escolares em que os professores devem aprender e aplicar. Correspondem aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a escola categoriza e exprime os saberes sociais que ela determinou e selecionou como modelo da cultura erudita” (TARDIF et al., 1991, p. 220).

E, finalmente, os saberes da experiência que correspondem aos conhecimentos específicos, fornecidos pelos professores, no seu trabalho cotidiano, “são saberes construídos na experiência e por ela validados; fazem parte da prática docente individual e coletiva dos professores sob a forma de *habitus*³⁶ e de habilidade, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF et al., 1991, p.220).

Assim, o saber da experiência é um saber socialmente construído e compartilhado nos processos de comunicação e interação cotidiana dos professores no interior da escola e da sociedade. É necessário reconhecer que, enquanto sujeitos atuantes e competentes, os professores constroem esses saberes vivenciando situações que os aproximam da teoria e da prática e também, entre a pesquisa e o ensino.

No espaço da prática docente³⁷, os condicionantes de seu exercício profissional “aparecem relacionados a situações concretas que são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2002, p. 49).

³⁶ A formação do professor deve considerar o significado do que Bourdieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes (GIMENO SACRISTÁN *apud* PIMENTA; GHEDIN, 2005b, p.87).

³⁷ A prática do professor é o que ele traz de suas experiências: são os conhecimentos em situação. (ABDALLA, 2006, p.105)

Se o professor desfruta de um saber e esse saber constrói-se ao longo de sua vida, durante sua formação e no cotidiano da sua prática, esse é um saber que precisa ser reconhecido e valorizado pelos próprios professores para que possam, naturalmente compreender sua ocupação como uma profissão.

Tardif (2002) ainda chama a atenção para as seguintes questões: Se o saber dos professores não provém de uma só fonte, mas de várias fontes e de muitos momentos de sua vida e trajetória profissional, como os professores solidificam esses saberes? E existe certa hierarquia entre esses saberes?

Para o autor, entre os professores, por ele estudados, há uma propensão a prestigiarem os saberes que são mais utilizáveis no trabalho, quanto mais útil é um saber no cotidiano da prática maior seu valor profissional.

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois, essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (TARDIF, 2002, p. 21).

O trabalho docente ocorre na interação entre o professor e os estudantes. Assim, sua personalidade, sua visão de mundo, suas características pessoais, encontram-se sempre presentes em sua prática educativa. “Noutras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação” (TARDIF, 2002, p. 265).

Portanto, além de personalizados, os saberes profissionais docentes são também situados, pois se dão em um determinado lugar, em um contexto, preponderados pelas necessidades eventuais das condições dos trabalhos que ocorrem em sala de aula. Para isso, o professor apóia-se em seus conhecimentos e em sua capacidade de vencer as dificuldades com as quais, por ventura, possa se deparar.

Segundo Tardif, os saberes profissionais docentes são:

Construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. Noutras palavras, diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de

generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho a qual devem atender (2002, p. 66).

Sendo personalizados, os saberes dos docentes estão permeados pelas características de quem os produz, mas sendo o objeto de trabalho docentes seres humanos, conseqüentemente, os saberes profissionais trarão consigo as marcas de seu objeto de trabalho (TARDIF, 2002), pelas características dos outros indivíduos que fazem parte desse processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os alunos.

Essa é uma característica fundamental, pois indica as formas de *saber-ser e saber-fazer* dos docentes no sentido de que este profissional, para atingir seus propósitos, necessita estar ciente de que:

Os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, à coletividade, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem (TARDIF, 2002, p. 267).

Desse modo, ensinar alguma coisa é, antes de tudo, ensinar algo a alguma pessoa, e como cada pessoa é diferente, suas formas de aprender também o são e requerem cuidados e atenção individualizados. Assim, dos docentes espera-se certa disposição para conhecer seus alunos como sujeitos, mas tal inclinação necessita estar impregnada de sensibilidade e de discernimento (TARDIF, 2002).

No entanto, é preciso observar também que, por serem o objeto do trabalho docente seres humanos, estes precisam ser motivados, envolvidos de tal forma no processo de ensino e aprendizagem que se ponham, se preparem, se organizem a aprender, pois “embora seja possível manter os alunos fisicamente presos numa sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar num processo de aprendizagem” (TARDIF, 2002, p. 268)

Em síntese, pode-se afirmar que, segundo Tardif (2002), os docentes possuem saberes profissionais; que estes reclamam certa racionalidade; são temporais; plurais e heterogêneos; são também personalizados e situados e desfrutam a marca do seu objeto de trabalho, que são os seres humanos. Na ação docente, os valores, normas, tradições e experiências vividas são componentes e critérios a partir dos quais os professores fazem julgamentos profissionais.

São muitos os pressupostos analisados e pesquisados por Tardif para aprofundar a temática dos saberes docentes, colocando-a em debate na formação dos professores. Essa teoria vem sendo estudada e interpretada com o objetivo de ampliar significativamente os conhecimentos em torno da ação docente. Apresentar-se-ão, a seguir, outros teóricos que também dedicaram ou dedicam suas vidas pela pesquisa dos saberes educacionais, enriquecendo a literatura pedagógica brasileira.

1.5.3 As Características dos saberes docentes, presentes nos estudos de Selma Garrido Pimenta

A formação de professores e os saberes da docência também têm sido foco da pesquisa de Pimenta (2005a) por acreditar que há necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos docentes, referendando algumas pesquisas que diz ter acompanhado (CUNHA, 1989; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 1994; PIMENTA, 1994; ANDRÉ, 1994; GARCIA, 1994; BENEDITO et al., 1995; PICONEZ, 1991; LEITE, 1995).

Nesse sentido, ressalta que as pesquisas sobre a prática estão revelando novos caminhos para a formação docente. Um deles reporta-se ao debate sobre a identidade profissional do professor, tendo como uma de suas facetas a tese dos saberes que “configuram a docência” (HOUSSAYE, 1995; PIMENTA, 1996a) (2005a, p.16).

Para Pimenta (2005a):

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (p.19).

Explicita, ainda, que a identidade profissional igualmente se estrutura no confronto entre as teorias e as práticas, examinando as práticas educativas à luz das teorias, da formação de novas teorias, também pelo significado que cada mestre designa à atividade docente no seu cotidiano, considerando seus valores, o modo de colocar-se no mundo, de sua trajetória de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas agonias, aflições e desejos, da significação, em sua vida, de ser professor.

Essa identidade naturalmente vai se construindo a partir de múltiplas experiências vivenciadas e experienciadas no seu meio, com seus pares, ricas de interações com profissionais da educação, familiares, amigos e comunidade escolar.

Assim, de acordo com Pimenta (2005a), mobilizar os saberes da experiência é, pois, o momento inicial do curso de Didática em que atua, propondo intervir acerca do processo de construção de identidade dos professores em formação.

Ao referir-se aos saberes da docência – a experiência, Pimenta (2005a) assevera que, ao chegar na universidade, no curso de formação inicial, o aluno já possui saberes a respeito do que é ser professor. Justifica que possui esse conhecimento tendo em vista sua experiência enquanto aluno que foi, e pelos vários professores que teve nos anos de escolaridade por ele freqüentados. Inclusive, ressalta ser esse aluno capaz de identificar os bons professores, os que marcaram sua vida, as condições sócioeconômicas do professor.

Sendo assim, Pimenta acredita que “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial, é o de no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam” (2005a, p.20).

Compreende-se, assim, que, mesmo tendo saberes construídos a respeito do que é ser professor, há uma imensa responsabilidade do curso de formação inicial em formar esse profissional, para que venha a sentir-se e a ver-se como professor. Nesse sentido, Pimenta elucida que os saberes da experiência não são suficientes, ou seja, são muitos os saberes a serem construídos para constituir o professor.

Essa autora enfatiza ainda que, em outro nível, os saberes da experiência são igualmente aqueles que os professores criam no cotidiano de sua ação educativa, num decurso contínuo de reflexão sobre sua prática, que é constantemente interferida pelo outro - colegas do trabalho, referenciais teóricos, produzidos por outros profissionais da educação. Sintetiza então, que é por isso que ganha prestígio, na formação de professores, a reflexão sobre a própria prática de acordo com os estudos de Schön (1990).

Outro importante saber da docência – o conhecimento, também é tema de estudos de Pimenta (2005a). Nessa perspectiva, a pesquisadora escreve a partir de suas experiências enquanto formadora de professores, nos cursos de licenciatura na FE/USP. Examina que os

seus alunos em formação docente têm a clareza de que serão professores de (conhecimentos específicos), e estão de acordo que, na ausência desses saberes, será penoso ensinar (bem).

No entanto, poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder, qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade informática: como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, a educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar? (PIMENTA, 2005a, p.21).

Nas considerações e questionamentos dessa autora, compreende-se que nossa relação com o conhecimento é superficial, há a necessidade de, enquanto educador, entender a essência do conhecimento, o sentido para os sujeitos, para a sociedade, a finalidade de ensiná-los ou não, e como estão atravessados nos estabelecimentos de ensino.

Pimenta (2005a) enfatiza a necessidade de apreender o que é o conhecimento, e busca, em Morin, compreender que “conhecer demanda trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (1993, p.21). É, por assim dizer, um trabalho intenso de estudo, interpretação e articulação com a realidade.

Sendo assim, Pimenta resume que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (2005a, p. 22). Com esse saber claramente explicitado, o professor passa a compreender o que significa colocar em pauta esse ou aquele conteúdo, essa ou aquela forma de abordar determinado tema, entendendo a articulação do conhecimento em si com a vida social e existencial do homem em sociedade.

Ao referir-se às possibilidades de a escola trabalhar o conhecimento, Pimenta (2005a) observa que a escola há muito tempo trabalha o conhecimento. Porém acentua que é necessário entender que conhecer não se restringe a se informar, mas é rigoroso produzir com as informações em direção de, e a partir delas, aproximar-se do conhecimento.

Essa pesquisadora considera que, assim, afigura-se que a escola e seus professores têm um relevante trabalho a executar com as crianças e os jovens. Refere-se que é inferir a

mediação entre a sociedade da informação e os discentes, tornando possível alcançar a sabedoria necessária à contínua construção do humano, pelo incremento da reflexão.

Os saberes da docência - saberes pedagógicos, também pautam os estudos de Pimenta (2005a). Ao escrever sobre suas experiências com os alunos dos cursos de licenciatura, a professora formadora relata que, para seus alunos, ter Didática é saber ensinar. Para Pimenta, isso mostra que os alunos em formação têm uma expectativa de que a Didática lhes proporcione técnicas que podem ser aplicadas em qualquer situação de ensino, com a garantia de que vai dar certo. Por outro lado, pode-se entender que há uma clareza de que, para ensinar, não é suficiente ter experiência e conhecimentos específicos, porém, é preciso construir saberes pedagógico-didáticos.

Pimenta (2005a) acrescenta que os saberes pedagógicos têm sido trabalhados como blocos diferentes e desarticulados, ao longo da história da formação dos professores.

Criticando a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia enquanto ciência que, ao restringir-se o campo aplicado das demais ciências da educação perde seu significado de ciência prática da prática educacional, Houssaye (1995) aponta como caminhos de superação, que nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação (PIMENTA, 2005a, p.24-25).

Há uma compreensão de que se encaminha para a superação da fragmentação dos saberes, o que facilitará o processo de formação inicial de professores, ao tomar a prática social da educação como eixo condutor, mediada naturalmente à prática dos alunos em formação.

Pimenta acredita que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (2005a, p.26).

Portanto, aos professores formadores cabe a tarefa de oportunizar momentos de estudo e reflexão em torno dos saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, instrumentalizando assim seus alunos em formação para que ressignifiquem suas práticas, produzindo novos

saberes pedagógicos a partir das pesquisas realizadas, articuladas com pressupostos construídos e socializados.

Essa autora salienta ainda que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a “dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (2005a, p.27-28).

Essa declaração de Pimenta (2005a) é recheada de indicadores que podem subsidiar a formação docente, ou seja, um curso de formação inicial pode colaborar com os acadêmicos colocando à sua disposição os inúmeros trabalhos científicos sobre a atividade docente, ressaltando a pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade.

Além disso, ela afirma ser necessário desenvolver com os alunos pesquisas a partir da realidade escolar, com a finalidade de prepará-los e animá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. “Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência” (2005a, p.28).

1.5.4 As características dos saberes necessários à prática educativa presentes na teoria de Paulo Freire:

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos (FREIRE, 1979, p. 32).

Os saberes necessários à prática educativa foram profundamente estudados por Freire, ao longo de décadas. Ele deixou um legado valioso, no sentido de compreender os pressupostos fundantes que compõem a sua pedagogia.

Todos os seus escritos resultaram de reflexões a partir de experiências que realizou com famílias, em escolas, em universidades, com trabalhadores, com adultos em processo de alfabetização, em círculos de cultura, em trabalhos que desenvolveu no exterior, entre tantos outros. São muitos os saberes implicados na prática educativa, segundo Freire. Para ele, o professor é o profissional que orienta, que ajuda, que dá sentido ao conhecimento, além de animador da aprendizagem. Por meio dos saberes dos mestres que interagem com os saberes do aluno, ambos aprendem a interpretar a realidade e fazer a leitura do mundo.

Não é para menos que o pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo situa Freire entre os pedagogos humanistas e críticos que contribuíram decisivamente à concepção dialética da educação. Freire insiste em afirmar que a história é possibilidade, e a proposta que se apresenta ao professor e a todos os sujeitos é saber o que produzir com ela.

Todos os subsídios literários de Freire cooperaram para o fortalecimento da Teoria Pedagógica Brasileira, em especial no campo da alfabetização de adultos. Abordou igualmente a pesquisa participante e o método de ensino. Este último consiste, essencialmente, na conscientização, em que o professor tem, notadamente, como atribuição ser um problematizador; procedendo, ao mesmo tempo, como educador e educando, revelando coerência e paciência impaciente com sua prática, que, diante da injustiça, pode agastar-se, levantar a voz clamando por justiça. Freire utilizou-se muito do método dialógico para conhecer e reconstruir o conhecimento, com horizontes bem definidos. Para ele, o ciclo do conhecimento compreende dois momentos:

(...) um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na impossibilidade de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatize que são momentos de um mesmo ciclo, me parece importante salientar que o momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa (FREIRE, 1992, p.192).

Notadamente, há, nessa afirmação, muitos saberes docentes, necessários e fundamentais que, ao serem colocados em prática pelo aluno e pelo professor, impulsionam e facilitam o processo de aprendizagem. Educar é uma tarefa exigente, empenhar-se em apreender esses conhecimentos nas suas amplas razões de ser, sejam elas política, ética, epistemológica e pedagógica favorece e qualifica o processo.

Outro caminho para a criação e re-criação do conhecimento por docentes e discentes, numa visão de educação integradora, é sugerida na obra *Medo e Ousadia*, por Freire e Ira Shor. Ambos enfocam que hoje o conhecimento está sendo produzido distante das salas de aula, por pesquisadores, estudantes da universidade em seus diferentes níveis, autores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, e não está sendo produzido e re-produzido pelos alunos e pelos seus mestres nas salas de aula. Se for necessário associar ensino/pesquisa, na formação inicial, esta precisa ser aprofundada nos cursos de formação de professores, facilitando essa compreensão de como aliar a pesquisa ao ensino, fortalecendo

sobremaneira “a produção do conhecimento novo e do conhecer o conhecimento existente” (FREIRE, 1986a, p.19).

Ao analisar os fundamentos teóricos, reunidos em sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* observa-se que ao ato de ensinar estão vinculadas várias exigências que obviamente instigam o debate entre os inúmeros profissionais da educação. São princípios que, essencialmente, precisam fazer parte de um processo de formação de professores, pois vão além dos já cristalizados pela prática educativa.

Com uma linguagem poética, política e ao mesmo tempo exuberante, a obra de Freire faz pensar sobre a formação inicial e continuada dos docentes. Convida-os para compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, chama a atenção para a responsabilidade ética no exercício de educadores e educadoras.

Os saberes fundamentais à prática, catalogados e reconhecidos por Freire, estão vinculados diretamente à abordagem de Tardif. Freire (1996) orienta que se ampliem e se diversifiquem as fontes legítimas de saberes entre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico que, exercitados permanentemente, podem ajudar a fazer a necessária leitura crítica das questões sociais, políticas e econômicas do contexto. Tardif, da mesma forma, aponta o saber-fazer e o saber-ser, como conhecimentos e atitudes dos docentes que, em sentido amplo, refletem o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus saberes, justificando o que fazem e por que o fazem.

Para Freire, ensinar é uma especificidade humana, inseparável da prática educativa, é a reflexão da dimensão social da formação humana. Da mesma forma, Tardif sublinha que os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano.

Assim como Freire clama pela coerência entre o discurso e a prática, Tardif também pontua que se repensem as relações entre a teoria e a prática

(...) se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles 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 (TARDIF, 2002, p.234).

Por isso é que, na formação inicial e permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Juntamente com esse olhar reflexivo sobre

a prática, atenta-se para a convivência amorosa com os alunos, o respeito à dignidade da autonomia do educando, à competência técnico-científica e ao rigor de que o professor não deve abrir mão, que são categoricamente pautados por Freire, como saberes essenciais da prática pedagógica.

O ensinar, de que fala Freire, exige respeito aos saberes do educando, saberes que foram socialmente construídos na prática comunitária. Para Freire, respeitar significa discutir com os alunos a razão de ser de um desses saberes em relação ao ensino do conteúdo. “Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos” (FREIRE, 1996, p.30).

Costurando os aportes teóricos de Pimenta com os de Tardif e Freire, percebe-se que a pesquisadora também escreve sobre os saberes da docência, focando a experiência, como o saber do professor e do aluno, como imprescindíveis no processo de ensinar e aprender.

Pimenta (2005a) refere-se ao conhecimento³⁸ como um saber da docência. Justifica a escolha por considerar que a educação escolar se dá fundamentalmente no trabalho dos professores e alunos, com a finalidade de colaborar com o processo de humanização de ambos, pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Enfim, são muitas as considerações e reflexões apontadas como necessárias à formação docente, numa perspectiva progressista. Ponderações fundamentais, para alicerçar o processo de ensinar e aprender, envolvem professores e alunos, desejosos de construir aprendizagens significativas.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem apreender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p.69).

³⁸ Pimenta busca, em Morin (1999), um entendimento do que seja conhecimento. Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização (PIMENTA, 2005a, p.22).

Como afirma Freire “Se não me posso permitir a ingenuidade” (1996, p. 70), preciso olhar para o ato de aprender como uma das grandes virtudes do ser humano. Esse é um saber que necessita ser explorado, analisado, estudado e esquadrihado intensamente nos cursos de formação de professores, animando e motivando os futuros docentes para que reúnam esforços em prol da construção de aprendizagens significativas em seus alunos.

Nesse encontro em que se busca promover aprendizagens, construir conhecimentos, o professor formador desafia o seu aluno, comunicando, dialogando e instigando a consciência crítica do docente em formação.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 1979, p. 33).

Acreditar nesse ímpeto criador do homem é essencial, além disso, é também tarefa da educação desenvolver essa força ontológica de criar, que se origina da inconclusão do homem. O educador, que tem a preocupação de desenvolver a consciência crítica no seu aluno em formação, proporciona momentos afins, compreendendo que, dessa forma, estará preparando-o para intervir na realidade, algo que se vê inadiável, em especial no campo da educação.

Entretanto, ao vivenciar o processo de ensinar e aprender com seriedade, Freire (1996) argumenta que:

(...) o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador (p. 24).

Freire vai persuadindo, esclarecendo que, ao exercer e compreender a capacidade de aprender do ser humano, de forma mais intensa, produz-se, estrutura-se e cultiva-se o que ele chama de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não se consegue obter o conhecimento rigoroso do objeto. É notável que tal saber seja imprescindível num programa de formação de professores, pela relevância social e educacional que carrega.

Para tanto, a reflexão crítica sobre a prática é fundamental, como pressuposto básico para seguir sempre fazendo melhorias na prática educativa.

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 39).

Portanto, é necessário confiar na capacidade do professor formador, de juntamente com seu aluno em formação, sair da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, compreendendo e definindo, de forma coletiva, as mudanças necessárias a serem implementadas em direção à qualificação da prática educativa. Assegura Freire que quanto mais se procura analisar as ações educativas e o porquê de estarem sendo desenvolvidas dessa maneira, mais fortalecidos se sentem para mudar o que realmente necessita ser mudado, seja enquanto formadores e/ou alunos em formação.

Freire manifesta tais ponderações tendo como fundamento suas percepções da realidade, como educador e pesquisador comprometido com uma educação progressista. Acredita que a mudança é possível quando se assume que a essência do ser professor é colaborar, para que o aluno cuide e seja obreiro de sua formação, com o auxílio necessário do educador.

1.5.5 Como esses saberes podem contribuir para uma formação de professores que promova aprendizagens significativas?

Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la (PIMENTA, 2005a, p. 19).

Escrever sobre os saberes docentes³⁹ e/ou conhecimentos docentes é também ter certeza sobre uma diversidade de estudos, pesquisas e análises, disponíveis sobre essa

³⁹ Conforme conversa informal com o autor Maurice Tardif, em 28 de abril de 2008, por ocasião do XIV ENDIPE, proclama que os saberes docentes que promovem aprendizagem significativa no aluno são os saberes da experiência. Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Integrados, no trabalho docente, pela prática e pela socialização com outros profissionais.

temática, com diferentes conceitos para estudar a docência no âmbito institucional. Acredita-se que todas estão implicadas na busca de esclarecimentos e aprofundamentos do tema.

Esses aportes teóricos orientaram a análise dos saberes docentes do professor universitário, que atua em Cursos de Licenciaturas, formando novos profissionais da educação, e da interferência desses saberes nas relevantes aprendizagens do aluno em formação docente.

Nessa perspectiva, acredita-se que cabe retomar alguns saberes docentes pesquisados e apresentados por Tardif e Pimenta, quanto às suas contribuições para uma formação de professores que, concretamente, promova aprendizagens significativas.

Tardif reporta-se aos saberes da experiência que correspondem aos conhecimentos fornecidos pelos professores no seu trabalho cotidiano. “São saberes construídos na experiência e por ela validados; fazem parte da prática docente individual e coletiva dos professores sob a forma de *habitus* e de habilidade, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF et al., 1991, p.220).

Já, Pimenta pesquisa e relata a experiência como um saber da docência que estuda, com seus alunos, nos cursos de licenciatura em que trabalha. Esclarece que o aluno, ao chegar à universidade, tem conhecimento do que é ser professor, pelas suas experiências enquanto aluno. Igualmente explica que os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.

Que considerações pode-se fazer em relação a esse saber em direção a uma formação que promova aprendizagens significativas?

Inicialmente, compreende-se que compartilhar os saberes da experiência com os alunos em formação é socializar a idéia de que a formação é um continuum. Que, nessa integração com alunos, com seus pares e com a comunidade escolar, como um todo, gradativamente vai se construindo aprendizagens significativas, em que o saber-ser professor e o saber-fazer docente são fortalecidos. Pimenta acrescenta que o saber da experiência demanda a reflexão contínua da prática para avançar e qualificar as ações docentes. Implícita está a necessidade da reflexão sobre a prática para constituir-se um professor reflexivo para uma escola reflexiva.

Os estudos de Alarcão demonstram que, a partir de suas experiências com a formação de professores, a reflexão precisa estar atravessada nos cursos de formação de professores.

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas (ALARCÃO, 2007, p. 46).

Pode-se inferir a necessidade de fomentar nos alunos universitários a reflexão, a atitude de profissional que estuda, que compreende a escola como espaço de formação, que participa dos momentos de formação no seu local de trabalho, cooperando para impulsionar a qualidade dos projetos da escola. Ou seja, a reflexão sistemática como base da formação, buscando subsidiar e orientar quanto ao papel do professor e da escola na sociedade contemporânea, um indicador que dá sentido e significado à prática educativa. A atitude do professor formador é fundamental na construção desse saber, visto que a sociedade necessita de professores pensantes, comprometidos com a construção de um mundo mais justo e solidário.

Freire também compactua dessa idéia:

Existe uma reflexão do homem face a realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns, por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade (1979, p.30).

O professor universitário envolvido com a formação de docentes precisa ter essa clareza, canalizando esforços para desenvolver no docente em formação essa capacidade de refletir sobre sua prática, buscando elementos para transformá-la, contagiando seus pares que a escola, que o contexto, necessita ser ponto de estudo e reflexão na trajetória de ressignificar e qualificar a prática educativa e pedagógica.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) ainda enfoca que os saberes dos professores são temporais, pois se apresentam ao longo de uma trajetória de vida profissional. Afirmar isso significa que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários ao trabalho docente” (p. 20).

O professor formador, que tem clareza que os saberes são também temporais, perpassa ao aluno em formação que os conhecimentos, as habilidades e as competências em relação ao exercício docente, concretizam-se na caminhada, nas experiências que irão sendo construídas. Chama a atenção para a responsabilidade no desenvolvimento dessa capacidade de pensar autônoma e sistematicamente, com a finalidade de conseguir desenvolver estratégias de valor formativo. Igualmente, vai incutindo a idéia de que a escola é também um lugar privilegiado de formação. Com essas abordagens, o professor da licenciatura vai contribuindo na construção de aprendizagens significativas para com o aluno que está em formação, e que, se já está em exercício, é capaz de aprimorar sua prática, socializar esses saberes com seus pares, ressignificando assim o seu trabalho na escola.

Os saberes da docência- o conhecimento, estudados por Pimenta (2005a), naturalmente perpassam o curso de formação e são relevantes tendo em vista que o acadêmico tem perceptibilidade de que serão professores e necessitarão de conhecimentos para melhor ensinar. Esse saber favorece aprendizagens significativas na formação, no momento em que o professor formador proporcionar espaço para que se pense a respeito do significado do conhecimento para o aluno e para a sociedade atual estabelecer uma reflexão que identifique diferenças entre conhecimento e informação como analisar se conhecimento é poder, esquadrinhando o papel do conhecimento no mundo do trabalho; como aparecem, nos programas, os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, a educação física. Há relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual'?

No momento em que o professor formador conseguir fundamentar sua prática, mostrando o caminho a partir desses questionamentos, estará fazendo um excelente exercício de análise e compreensão, que vai desde o conceito de conhecimento, o significado para o grupo que irá estudá-lo, o objetivo que se quer alcançar com determinada abordagem até a relação da escola com o conhecimento nos dias atuais. Pode-se afirmar que essa é uma aprendizagem significativa para quem se prepara hoje para, no futuro, responder e atuar, de forma consciente e partilhada, a todas essas interrogações.

Os saberes pedagógicos, investigados por Pimenta, são imprescindíveis na formação do professor e perpassando pelos Fundamentos Teórico-Methodológicos, pela Didática, pelos momentos de planejamento, entre outros.

Pimenta acredita que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (2005a, p.26). Nesse sentido, é uma aprendizagem significativa, pois prepara gradualmente o aluno em formação para que se constitua num profissional de educação que dá valor e reconhece os saberes pedagógicos como fundantes para a prática educativa.

Observa-se, então, que o campo pedagógico contém em si as ações educativas e seus sujeitos contextualizados: o aluno como agente do decurso e da aprendizagem, os atores de formação, e o contexto sócioinstitucional. Essa abordagem, no curso de formação de professores, contribui sobremaneira para a construção de aprendizagens significativas no aluno em formação.

Ainda sobre essa questão, Pimenta continua:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irrem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da Didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (2005a, p. 18).

Essa pesquisadora escreve a partir de sua experiência enquanto professora formadora, que trabalha nos cursos de licenciatura e *tem esperança, confia* em que os cursos de formação de professores cultivem e propaguem nos alunos em formação habilidades, atitudes, valores, capacitando-os a construir saberes que lhes possibilitem um fazer pedagógico afinado com os desafios da prática educativa no cotidiano (grifo nosso).

Assim como Pimenta, toda a obra de Freire é apontada para uma teoria do conhecimento dedicada à educação, amparada por uma concepção dialética em que educador

e educando aprendem juntos, numa ligação dinâmica na qual a prática, guiada pela teoria, reorienta-a num processo de aperfeiçoamento contínuo.

Se, enquanto pesquisadores há o desejo de contribuir com uma formação de professores significativa, é essencial refletir sobre um dos saberes necessários à prática educativa, presente na teoria de Freire: ensinar não é transferir conhecimento.

O próprio Freire esclarece:

É um saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. *Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.* Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - *a de ensinar e não a de transferir conhecimento* (1996, p.47)(grifos do autor).

Freire argumenta que esse saber que ensinar não é transferir conhecimentos precisa ser aprendido pelo professor formador e pelo aluno em formação, para que continuamente ele seja testemunhado e vivido na prática educativa.

Freire ainda acrescenta:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (1996, p. 47-48).

Um testemunho autêntico, isso é o que Freire requer do professor formador, uma atitude de quem pretende motivar seu aluno em formação para a busca permanente e contínua na construção do conhecimento, desvelando-o. Justifica que essa é ainda uma forma de pensar certo, uma postura exigente para que se evite simplismos e facilidades, diante do mundo e dos acontecimentos que nos rodeiam.

Nesse sentido, sintetiza o pesquisador que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, vá assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar

não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22).

Esse é um saber essencial à prática educativa progressista, tendo em vista sua relevância: *assumir-se como sujeito da produção do saber*. É um pressuposto fundante que precisa ser conteúdo obrigatório na estruturação e organização do programa de formação docente. Um conhecimento cujo entendimento necessita ser claro e objetivo, atravessando toda a prática formadora. Um saber que naturalmente motiva para a pesquisa, pela busca contínua e permanente do conhecimento, instigando a produção e encurtando, assim, os caminhos da relação com a escrita (grifo nosso).

Indiscutivelmente, Freire marcou o pensamento pedagógico brasileiro no século XX. Sua obra, *A Pedagogia do Oprimido*, foi traduzida em dezoito línguas, assinalando a importância de suas idéias pedagógicas. Esse pensador teve colaboração destacada quanto à teoria dialética do conhecimento, para a qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para modificá-la, pensar o concreto, a realidade. A formação da autonomia intelectual do cidadão, para interferir sobre a realidade, também precisa ser realizada pela educação. Acerca disso, ele afirmava, com veemência, que a educação é um ato político.

São muitas as declarações de Freire que levam a refletir. Entre elas, destaca-se:⁴⁰ “Não basta saber ler mecanicamente que *“Eva viu a uva”*. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE *apud* GADOTTI, 2006).

Tomando a citação como exemplo, é possível reportar-se aos cursos de licenciatura que formam profissionais para trabalhar nas séries iniciais. Como vêm sendo preparados esses profissionais para trabalhar com o aprendizado da leitura e da escrita? Como um ato criador? Como um ato mecânico? Há articulação e compreensão crítica da realidade? Essa citação de Freire foi feita na década de 70. Passados mais de 30 anos, será que os pressupostos que norteiam a prática pedagógica dos cursos de formação inicial dos professores enfatizam os conhecimentos articulados ao contexto social do aluno? Um importante saber do professor universitário, que trabalha diretamente com a formação de professores é saber que a leitura de

⁴⁰ (Fala de Paulo Freire no Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, Irã, em Setembro de 1975).

um texto demanda a leitura do contexto social a que se refere. Esse saber é capaz de favorecer uma aprendizagem relevante no docente em processo de formação inicial?

Encontra-se, na teoria de Ken Zeichner, a mesma linha de pensamento de Freire quando afirma que “A melhoria do *practicum* na formação de professores tem necessariamente de levar em linha de conta o contexto estrutural e político, bem como a atribuição de papéis mais politizados aos formadores de professores” (*apud* NÓVOA, 1992, p. 118).

Além disso, ele tece comentários a partir do que considera emergente para melhorar a formação de professores, examinando-os em função das suas possibilidades.

Anunciar mudanças no ensino, ou mesmo exigí-las, não mudará o que acontece na sala de aula e nas escolas se os professores resistem e subvertem estas mudanças. Dado o modelo autoritário de transmissão de conhecimento que tem sido dominante nas escolas ao redor do mundo, os professores irão ensinar de uma maneira mais democrática, centrada no aprendiz se eles tomarem como experiência uma reorientação conceitual fundamental sobre seus papéis e sobre a natureza do ensino e da aprendizagem (ZEICHNER, 2002, p.29).

É notável a proposta de Zeichner de que, para melhorar a prática, é necessário que o professor compreenda o seu papel de educador, buscando pressupostos para entender a essência do processo de ensinar e de aprender. Fazer essa articulação da teoria com a prática pedagógica, nos cursos de formação, favorece o entendimento do valor da ação educativa para os sujeitos. É necessária essa valorização do profissional de educação também dentro do curso de formação, para que se construa uma identidade docente capaz de animar e fortalecer esse profissional que, hoje, está em processo de constituição. Ao mesmo tempo, propõe uma reflexão: “A prática como exigência de elementos teóricos ainda é ignorada”⁴¹. Nesse sentido, a experiência de pesquisar buscando reorientação conceitual sobre sua função, como sugere Zeichner, é fruto dessa constatação. Um saber que, ao ser explicitado, contribui significativamente para a formação do professor. A teoria articulada à prática tem sido indicador de inovação, resultando em muitos desdobramentos.

Retomando outros saberes pesquisados por Tardif (2002), em que se apóia a ação profissional do professor, está a relação com o outro. Trata-se de uma relação constituída por duas séries de condicionantes: os associados à transmissão da matéria (tempo, disposição dos

⁴¹ Pronunciamento de Kenneth Zeichner: Análise crítica sobre a formação do professor reflexivo, durante o XIV ENDIPE, Porto Alegre, RS, 27 a 30 de abril de 2008.

conteúdos, finalidades, aprendizagem, avaliação, etc.) e os vinculados à direção das interações com os estudantes (disciplina, ações desenvolvidas por alunos, motivação, etc.). Para Tardif, o âmago do trabalho docente está em fazer essas condicionantes voltarem-se e colaborarem entre si. A razão pedagógica do professor funda-se sempre em sua vinculação com o outro, isto é, em suas interações com os alunos. Ao desejar entender a natureza do trabalho do professor, é oportuno focar essa dimensão social da razão pedagógica. Para levar o aluno a aprender, é preciso conquistar, de alguma maneira, sua permissão, sua colaboração espontânea.

A fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles. Transformar os alunos em atores, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor (TARDIF, 2002, p.222).

Com profundidade e propriedade, Tardif vai desenhando o alicerce dos saberes do professor que compreende estar vinculado às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, analisá-la, revisá-la, objetivá-la, desafiando e estimulando o aluno a interatuar, logrando a participação dele nesse processo de formação, de construção de aprendizagens significativas.

Importantes considerações são salientadas igualmente por Gimeno Sacristán (2007), pautando um saber necessário ao professor universitário: conhecer e interpretar o contexto em que vive, dando significado às suas ações enquanto formador de profissionais de educação. É necessário, dentro disso, resgatar a idéia de que os sistemas de educação devem estar a serviço de um tipo de sociedade aceitável, à luz de novas condições na sociedade em que se vive e se quer viver.

Para sobrevir como agentes difusores de conhecimento, as instituições educativas precisam entender em que tipo de sociedade vivem, oferecer aos cidadãos possibilidades e capacidades para participarem dela, incumbências hoje distantes de suas práticas cotidianas, fruto de inveteradas tradições (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.45).

Há um chamamento aos estabelecimentos de ensino, quanto às suas funções como representante da propagação de conhecimento, para que se esforcem em compreender a sociedade em que se vive. Um princípio que, para Gimeno Sacristán, proporciona aos sujeitos condições possíveis e habilidades necessárias para nela intervir criticamente. Acredita que “a

educação pode condicionar o rumo para desenvolvimentos mais humanizados e justos para outra sociedade” (2007, p.46).

Em sua obra, Gimeno Sacristán (2007) faz questão de denunciar que os relatórios de organizações internacionais ou de personalidades destacadas na área educacional declaram já, há algum tempo, os déficits de qualidade dos sistemas educacionais, que demonstram incapacidade de corresponder às necessidades sociais, sem satisfazer as promessas da escolarização universalizada efetiva e de qualidade. Que caminhos perseguir para avançar? Como estão sendo encaminhadas as pesquisas desenvolvidas nas universidades para conhecer a realidade educacional, colaborando com a construção de políticas educacionais?

Isso demonstra que não se pode esperar soluções milagrosas e rápidas para esses males evidenciados. Porém, é preciso atentar que existem inúmeros motivos para sentir insatisfação e pôr em execução reformas educativas.

As crescentes demandas de educação, a persistência do fracasso escolar, as difusões do sistema, o desejo de mais igualdade, as pretensões de que se atenda a novas necessidades, o desapego dos jovens à escola, a falta de conexão com o mercado profissional, a necessidade de maior cuidado com as crianças, o querer que a educação cumpra as funções que a família e outras instituições deixaram de desempenhar ou simplesmente querer melhorar o nível cultural da população ou a necessária formação dos cidadãos (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.157).

Com seus escritos, Gimeno Sacristán (2007) vai persuadindo que, para mudar e melhorar, é preciso ter idéias claras, revelando o que se tem, e o que se é, compreendendo o cenário confuso em que se vive, vencendo as descrenças, ampliando a tolerância no trabalho diário da docência e posicionando-se criticamente diante de chamamentos sobre assuntos que são lançados e logo saem da moda. Motiva para que se pense num plano para uma aprendizagem de qualidade, estabelecendo as bases e definindo estratégias com seus pares. Lembra que estudo e aprendizagem, incessantemente, se realizam sobre conteúdos, constituindo-se em um direito tanto quanto em um compromisso adquiri-los, mesmo que os estudantes julguem o direito e o dever como repressão, enquanto seus professores o interpretam como prescrição.

É imprescindível acentuar que a Pedagogia, a Psicologia, a Economia, a Antropologia, a Sociologia, a História, a Filosofia, para mencionar alguns dos campos de conhecimentos, interessam-se por aspectos ou elementos dessa profissão social básica: *ensinar e constituir as novas gerações no ambiente escolar*. São campos decisivos, que muito contribuem com a

formação de professores, referendando aspectos históricos, culturais, sociais, entre outros, que todo o professor formador precisa conhecer, pesquisar e aprofundar, para ter fortalecida sua prática de formação docente.

Além disso, diversos outros componentes como a avaliação, o estudo do currículo, a Didática, a administração escolar, em suma, o que se chama Ciências da Educação, precisam ser evidenciados nos cursos de formação inicial e continuada dos educadores, pois estão ligados historicamente à expansão da escolarização e ao estabelecimento da docência como ramo profissional especializado. Trata-se de um conjunto de elementos que compõe a dimensão pedagógica da formação dos professores, extremamente importante nessa trajetória de constituição dos docentes. Portanto, é preciso redimensionar, a cada dia, o trabalho docente na universidade, pois a prática educa, exemplifica e reflete os pressupostos que estão pautando o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, ao impregnar de sentido sua prática pedagógica, o professor universitário está educando, penetrando no espaço acadêmico, dando significado aos conhecimentos, aos procedimentos e atitudes, e a aprendizagem acontece naturalmente, pois tudo o que está sendo vivenciado expressa significado.

A pesquisa, a reflexão e a análise dos saberes docentes expressivos, que se manifestam no processo de ensinar e aprender e que são imprescindíveis ao longo da formação inicial dos professores, encaminham para traçar o conjunto de saberes necessários a uma formação de professores significativa.

1.6 TERCEIRO EIXO: Aprendizagem Significativa

Em vez de se preocupar com a *qualidade do ensino*, é preciso falar mais da qualidade da aprendizagem (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.121).

A aprendizagem entendida, como guia indissociável do ensino, é preocupação de estudiosos e pesquisadores, que há séculos, canalizam esforços no sentido de desvendar e conhecer os pressupostos que norteiam essa importante virtude humana, proibida admirável, que a distingue de outras espécies. Com base em alguns teóricos pretende-se chegar a respostas a questões como: Como o ser humano aprende? Por que aprende? O que é essencial aprender?

A partir de uma reflexão pedagógica, pretende-se aprofundar esse processo de aprendizagem, desvelando a forma como se aprende a aprender e a relevância da aprendizagem para professores e alunos.

Para isso, é indispensável distinguir, com clareza, os diversos quadros teóricos e os possíveis mecanismos com os quais se explica a aprendizagem. Alguns pesquisadores assim se referem às aprendizagens que se efetuam nos contextos de conhecimento: Perez Gómez fala em aprendizagem relevante; Gimeno Sacristán se refere à aprendizagem valiosa; Ausubel trata da aprendizagem significativa. Portanto, há que se considerar, no entanto, que a aprendizagem nominada de formas diferentes é essencial entender como efetivamente funcionam esses processos.

No Brasil, Marco Antonio Moreira foi o precursor da Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel, ocupando-se com traduções e produções sobre o assunto. O pesquisador e professor José Augusto da Silva Pontes Neto, que também pesquisa a respeito da referida teoria, afirma que a teoria de Ausubel é considerada recente, pois os primeiros escritos datam de 1960, e que na sua concepção ainda se encontra em fase de construção (PONTES NETO, 2006).

1.6.1 O que é uma aprendizagem significativa?

O processo de ensino e de aprendizagem ganhou uma nova perspectiva quando David Ausubel, em 1963, propôs o conceito de aprendizagem significativa⁴², preocupando-se em estudar e explicitar os processos pelos quais o ser humano congrega, compreende e organiza as idéias.

A aprendizagem significativa foi profundamente pesquisada por Ausubel e diz respeito à aquisição de materiais que possam estabelecer uma relação lógica e não-arbitrária com os conteúdos que o indivíduo já tem e que possui interesse nessa apropriação.

A teoria da aprendizagem de Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; AUSUBEL, 2003) propõe encaminhar princípios para a compreensão de como o ser humano

⁴² Aprendizagem significativa – Aquisição de novos significados; pressupõe a existência de conceitos e proposições relevantes na estrutura cognitiva, uma predisposição para aprender e uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativa. Definição adaptada das definições constantes no glossário existente na segunda edição da obra *Educational Psychology: a cognitive view* (AUSUBEL et al., 1978 *apud* MOREIRA, 1982).

constrói significados e, assim, indicar caminhos para a organização de estratégias de ensino que possibilitem uma aprendizagem significativa.

Na perspectiva de Ausubel, a aprendizagem significativa abrange a aquisição de novos significados. O fundamento dessa teoria é de que o termo isolado que mais interessa e move a aprendizagem é aquilo que o aprendiz de antemão tem conhecimento. A aprendizagem significativa acontece no momento em que a nova informação ampara-se em noções importantes que existiam anteriormente, na estrutura cognitiva⁴³ do sujeito que aprende.

A aprendizagem significativa, nos estudos de Ausubel (1978), é evidenciada como extremamente importante no processo educativo, pois é um mecanismo do ser humano que, por excelência, adquire e armazena uma grande quantidade de idéias e informações, representadas por qualquer campo de conhecimento.

Ausubel (1968) é um representante do cognitivismo e, como tal, apresenta uma interpretação teórica do processo de aprendizagem, de acordo com uma visão cognitivista, ainda que declare o valor da experiência afetiva.

No momento em que se discorre sobre aprendizagem, segundo o construto cognitivista, ela está sendo analisada como um processo de acúmulo de informação, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são unidas a uma estrutura no cérebro do indivíduo, de modo que seja possível ser manipulada e aproveitada no futuro. “A aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva” (AUSUBEL, 1968, p.37).

Para esse teórico, a aprendizagem significativa é um curso pelo qual os novos dados são atribuídos como um aspecto conveniente e interessante da construção de conhecimento do sujeito. Ou seja, nesse processo, a nova informação assenta-se mutuamente com uma disposição de conhecimentos específica, a qual Ausubel anuncia como conceitos subsunçores⁴⁴, que se mantêm na estrutura cognitiva da pessoa. Em sua obra, *A Cultura*

⁴³ Estrutura cognitiva – Conteúdo total e organização das idéias de um dado indivíduo; ou, no contexto da aprendizagem de uma matéria de ensino, o conteúdo e organização de suas idéias numa área particular de conhecimentos. Definição adaptada das definições constantes no glossário existente na segunda edição da obra *Educational Psychology: a cognitive view* (AUSUBEL et al., 1978 *apud* MOREIRA, 1982).

⁴⁴ Subçunçor (idéia-âncora) – Idéia (conceito ou proposição) mais ampla, que funciona como subordinador de outros conceitos na estrutura cognitiva e como ancoradouro no processo de assimilação. Como resultado dessa interação (ancoragem), o próprio subçunçor é modificado e diferenciado. Definição adaptada das definições

Escolar na Sociedade Neoliberal, Pérez Gómez (2001) também faz importantes referências à aprendizagem, inclusive mencionando os estudos de Ausubel a respeito da aprendizagem significativa, referindo-se a ela como:

(...) o tipo de aprendizagem que permite a utilização criadora e crítica do conhecimento através da indução, da dedução e da tradução e que, por seu caráter lógico e significativo, possibilita um crescimento sem limites. Na vida cotidiana, na escola ou na investigação disciplinar ocupa um posto privilegiado (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.267).

Outro aspecto fundamental a registrar é que ao mesmo tempo em que aprofunda, analisa e reconhece os estudos de Ausubel, Pérez Gómez apresenta a aprendizagem relevante como aquele tipo de aprendizagem significativa que, por sua importância e por sua utilidade para o sujeito, provoca a reconstrução de seus esquemas habituais de conhecimento. Sintetiza, afirmando que a função educativa da escola requer a aprendizagem relevante. Mas ao mesmo tempo questiona: “É possível que todos os estudantes tenham acesso de modo relevante ao conhecimento disciplinar”? (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 267).

Também se refere que, tanto na vida acadêmica da escola, quanto na vida cotidiana do cidadão comum, se pode diferenciar dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem memorística, por associação e a aprendizagem significativa.

A aprendizagem memorística (...) é um tipo de aprendizagem útil, mas limitado, porque não permite nem a expansão nem a transferência do aprendido, se aloja na memória episódica e sua recuperação não pode ser sistemática e refletida. (...) na escola é uma aprendizagem útil não só para enfrentar as exigências da vida escolar, como lamentavelmente, com demasiada frequência, para substituir a aprendizagem significativa quando esta não pode-se produzir. (...) é uma aprendizagem necessária e útil, sempre que não substitua nem atrapalhe o desenvolvimento de aprendizagens significativas (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.267).

Assim, a aprendizagem significativa e relevante implica em um processo mediante o qual o indivíduo toma conhecimento dos padrões gerais de sua cultura. Os conceitos são aprendidos, tendo em vista serem aproveitados no espaço do contexto de uma comunidade social em que conquistam significação, e se empregam apropriadamente esses conceitos como ferramentas de análise e tomada de decisões, porque se compartilha das crenças, dos comportamentos e dos significados da cultura dessa comunidade, onde os conceitos alcançam sentido, e porque, para ser eficaz a participação na vida complexa dessa comunidade, tais instrumentos afiguram-se proveitosos e importantes.

constantes no glossário existente na segunda edição da obra *Educational Psychology: a cognitive view* (AUSUBEL et al., 1978 *apud* MOREIRA, 1982).

Moreira faz referência à aprendizagem significativa como,

(...) um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor, ou simplesmente subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo (1999, p.153).

Estudando e explicitando a teoria de Ausubel, Moreira vem contribuindo de forma relevante para ampliar a compreensão do conceito de Aprendizagem Significativa, esclarecendo que os conhecimentos presentes na estrutura cognitiva do aluno, articulados com a nova informação, dão sentido e significado à aprendizagem.

Esses aspectos são denominados subsunçores ou idéias âncora porque ao interagirem com a nova informação, dão lhes significado para a mesma. É um decurso que não pode ser interpretado como uma ligação, tendo em vista que os subsunçores modificam-se, e gradativamente, tornam-se mais diferenciados, organizados e estáveis (MOREIRA, 2000a).

Lemos (1995) explica que fazer a caracterização da aprendizagem significativa como um processo de construção pessoal de significados, tem um caráter idiossincrático⁴⁵ que demarca a maneira como o sujeito estabelece relação com o meio ou, fazendo uso dos termos de Novak (2000), o seu modo de sentir, de pensar e de agir.

A autora relata ainda que, “quanto mais estável e organizada for a estrutura cognitiva do indivíduo, maior a sua possibilidade de perceber novas informações, realizar novas aprendizagens e de agir com autonomia na sua realidade” (LEMOS, 2006, p.56).

Uma abordagem importante da pesquisadora vai tornando compreensível peculiaridades desse processo. Serve especialmente aos professores no entendimento das necessidades básicas dos educandos, na efetivação de aprendizagens e nas estratégias possíveis a partir desse conhecimento.

Por outro lado, Lemos afirma que:

Quando a estrutura cognitiva do indivíduo não possui subsunçores diferenciados e estáveis para ancorar (subsumir) a nova informação, o indivíduo a armazenará de forma literal e não substantiva, ou seja, realizará aprendizagem mecânica. O

⁴⁵ Idiossincrático – Maneira de ver, sentir e reagir, própria de cada pessoa.

Definição adaptada das definições constantes no glossário existente na segunda edição da obra *Educational Psychology: a cognitive view* (AUSUBEL et al., 1978 *apud* MOREIRA, 1982).

conhecimento aprendido mecanicamente pode ir paulatinamente sendo relacionado com novas idéias e reorganizado na estrutura cognitiva caso o sujeito continue interagindo com o novo conhecimento. E essa interação dinâmica que caracteriza a não dicotomia entre essas duas formas de aprendizagem e, como já foi dito, o seu caráter processual (2006, p.56).

De acordo com as afirmações de Lemos, compreende-se, que, se o aluno não possui subsunçores para construir uma aprendizagem significativa, ele a armazenará como aprendizagem mecânica⁴⁶. Porém, considerando a aprendizagem como processo contínuo e permanente, o saber que foi aprendido de forma mecânica poderá ir sendo integrado e organizado com outros princípios se o indivíduo permanecer em contato com o novo conhecimento. E, nessa integração, de forma gradual, será possível avançar da aprendizagem mecânica para a significativa, dando sentido ao indivíduo que aprende.

Outro dado fundamental que Lemos apresenta é em relação à palavra significativo, que segundo ela “nada tem a ver com idéias importantes ou com idéias cientificamente corretas” (2006, p.56).

A autora, no intuito de tornar compreensível esse tipo de aprendizagem, tece a seguinte consideração:

Conforme melhor expressa o termo inglês do conceito, "*meaningful learning*", a aprendizagem significativa implica atribuição pessoal de significado para as idéias que são percebidas, processadas e representadas mentalmente. Assim, de acordo com a TAS, o significado atribuído pelo sujeito que aprende pode ser ou não correto do ponto de vista científico e também é o sujeito que, de forma consciente ou não, atribui importância ao conhecimento ao atribuir-lhe utilidade para sua vida cotidiana (LEMOS, 2006, p.57).

Sintetizando as idéias expostas até aqui, o sujeito pode aprender ou não de forma significativa, ao se deparar com um conhecimento novo, em circunstância de ensino formal ou não formal.

É importante atentar que a forma significativa ou mecânica é determinada pelo tipo de interação constituída entre a estrutura cognitiva e o conhecimento novo. Isso implica

⁴⁶ Aprendizagem mecânica – Aquisição de informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos ou proposições relevantes existentes na estrutura cognitiva. O conhecimento é armazenado de forma arbitrária. Definição adaptada das definições constantes no glossário existente na segunda edição da obra *Educational Psychology: a cognitive view* (AUSUBEL et al., 1978 *apud* MOREIRA, 1982).

compreender que a aprendizagem significativa, na teoria de Ausubel, não se dá pela importância social do objeto a ser aprendido, tampouco pela utilidade ou não para a vida cotidiana. Ou seja, é exequível aprender de uma maneira mecânica um conhecimento essencial, necessário, tendo em vista que a estrutura cognitiva não tem subsunções apropriadas objetivando produzir assimilações à nova informação.

Ao contrário, por sua vez, é possível aprender de forma significativa uma idéia que não encontra sustentação na área científica, um conhecimento que não tem importância, como também pode ser incorreto.

1.6.2 Características dos contextos de aprendizagem significativa

Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que a aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo (AUSUBEL et al., 1978 - prefácio).

A Organização de um material de ensino potencialmente significativo⁴⁷

Ausubel resumiu a psicologia educacional em um só princípio, propiciando ensinamentos relevantes para a organização, para o desenvolvimento e a avaliação do ensino. Primeiramente, chamou a atenção para o fato de que o ato de ensinar deve ter o aluno como foco e não as ações do professor em si (LEMOS e MOREIRA, no prelo). Daí, pois a importância de reconhecer os conhecimentos prévios dos educandos, aquilo que ele já sabe. Dessa maneira, vai-se compreendendo que ensinar demanda favorecer a aprendizagem do aluno (LEMOS, 2006).

Sendo assim, ao organizar o material de apoio ao processo de ensinar e aprender, o professor precisa atentar que:

Assim como cada um de nós tem um conhecimento próprio, existe diferença entre aprender História, Ciências Biológicas e Matemática, pois cada área de conhecimento tem suas especificidades e estrutura própria. Portanto, organizar um material de ensino potencialmente significativo requer que a relação entre a natureza desses dois conhecimentos - a estrutura lógica do conhecimento em si e a estrutura psicológica do conhecimento do aluno seja considerada (LEMOS, 2006, p.59-60).

⁴⁷Material potencialmente significativo – Uma tarefa de aprendizagem que pode ser aprendida significativamente e pela possibilidade de se ligar a idéias existentes na estrutura cognitiva de um aprendiz em particular. (Definição adaptada das definições constantes no glossário existente na segunda edição da obra *Educational Psychology: a cognitive view* (AUSUBEL et al., 1978 *apud* MOREIRA, 1982).

Observa-se que a preparação e a organização do material a ser utilizado pelo professor, no importante processo de ensinar e aprender, merece atenção, pois interfere diretamente na construção de novas aprendizagens pelo educando.

Sobre a mesma questão, afirma Moreira que “quanto à natureza da estrutura cognitiva do aprendiz, nela devem estar disponíveis os conceitos subsunçores específicos com os quais o novo material é relacionável” (1982, p.14). Assim, compreende-se a importância de conhecer e valorizar os conhecimentos que constituem o aluno, ao definir a programação da prática educativa.

Ausubel (1978) explicita ainda que, além do material em si, vale salientar a maneira como é apresentado esse material, a velocidade com que apresenta as idéias e informações novas, o emprego de auxiliares didáticos, como livros, esquemas, técnicas audiovisuais, aprendizagem programadas em laboratórios. Todos esses instrumentos são fatores que concorrem para o desenvolvimento da capacidade do aluno em diferenciar, integrar, organizar em seqüência. Também menciona que é preciso atentar para os problemas práticos de elaboração e organização de currículo, instigando assim, a responsabilidade do professor no seu envolvimento nesse processo.

O pesquisador ainda acrescenta que “o significado potencial do material de aprendizagem varia não só com os antecedentes educativos, mas com fatores como a idade, a ocupação e a propriedade a uma classe social e uma cultura” (AUSUBEL, 1978, p.57, tradução nossa).

A Intencionalidade do aluno para aprender de forma significativa

Moreira apresenta mais uma condição para a ocorrência de aprendizagem significativa, explicitando que

(...) independentemente de quão potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz é, simplesmente, a de memorizá-la arbitrariamente e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos ou sem significado⁴⁸. (Reciprocamente, independente de quão predisposto para

⁴⁸ Significado – Conteúdo consciente diferenciado e rigorosamente articulado, que se desenvolve como um produto de aprendizagem simbólica significativa ou que pode ser evocado por um símbolo ou grupo de símbolos, após este ter sido relacionado à estrutura cognitiva de maneira substantiva e não-arbitrariamente, incluindo significado denotativo e conotativo. (Definição adaptada das definições constantes no glossário existente na segunda edição da obra *Educational Psychology: a cognitive view* (AUSUBEL et al., 1978 *apud* MOREIRA, 1982).

aprender será o indivíduo, nem o processo nem o produto serão significativos se o material não for potencialmente significativo) (1982, p.14).

Sendo assim, entra em jogo, nesse processo de construção de aprendizagens significativas, um conjunto de fatores, anteriormente mencionados, assim como também a disposição daquele que aprende em relacionar o material novo de maneira substantiva e não-arbitrária com as idéias que já possui em sua estrutura cognitiva.

Essa compreensão encontra respaldo também na teoria freireana, ao considerar que,

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isso mesmo que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1980, p. 27-28).

Há um princípio implícito de que aprende aquele que se apropria do aprendido, ou seja, aquele que tem o desejo, a intencionalidade de aprender. Começa-se a compreender, então, que promover aprendizagem significativa não é tarefa fácil, exige, por parte do educador, muita perspicácia em seu planejamento, organicidade e interação recíproca, implicando co-responsabilidade de ambos os sujeitos envolvidos, alunos e professores.

Ausubel (1978), ao se referir às características do professor, evidencia que este se constitui numa das variáveis especiais no processo de aprendizagem, tanto pelo conhecimento que estabelece como também pela capacidade de organizar os conteúdos com clareza e objetividade, manipulando as variáveis presentes que interferem na aprendizagem (tradução nossa).

Há uma compreensão de que o professor é um elemento imprescindível nesse decurso quando se quer aprendizagens significativas que evidenciem uma “compreensão genuína de um conceito ou proposição que implica a posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis” (AUSUBEL 1968, p.110-111).

Para tanto, pressupõe-se que o professor, além de estar subsidiado teoricamente, intenta saber os conhecimentos que o aluno já sabe, preparando material altamente significativo, enquanto ao aluno compete o ir em busca da apreensão dos significados ensinados, compreendendo-os e relacionando-os aos conhecimentos que já tem constituído.

A Natureza - Política, Econômica, Social e Ambiental do Contexto

Aqui, segundo Lemos (2006), está em jogo o poder de decisão do professor, a sua autonomia. Daí porque considerar essas particularidades do contexto que acabam influenciando a disposição do material significativo a ser explorado com os alunos. Assim, há o entendimento de que os fatores macroestruturais contribuem para isso. Assim como Lemos, Novak (1988) também faz referência ao contexto, ao explicitar alguns elementos envolvidos no processo educativo: professor, aluno, conhecimento, avaliação e contexto.

Sendo assim, além da interação professor-aluno, os conhecimentos, o processo de avaliação e o contexto estão presentes no processo de organização de ensino voltado para a construção de aprendizagens.

Essa tarefa de considerar o contexto como indicador presente na ação educativa é imprescindível tendo em vista que enquanto instituição a universidade faz parte de um contexto, que precisa ser conhecido, desvelado, para formar um profissional capaz de intervir criticamente nele, seja como pessoa ou profissional. Como lembra Freire, “não há, por si mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro” (1980, p. 28).

Vive-se e interage-se, no e com o mundo, assim, os contextos políticos, sociais, econômicos, culturais, religiosos, exercem influência em nossas ações e crenças enquanto sujeitos participantes e atuantes nesse mundo. O homem se faz, se constitui nessa relação com o mundo, daí porque ser impossível dicotomizar o homem do mundo. Ao atuar, vai comprometendo-se, modificando a realidade. Ambientes de aprendizagem precisam conceber a abordagem do contexto como possibilidade de avanço, qualidade e inovação.

1.6.3 Como se articulam os momentos de formação e de ação do ensino e da aprendizagem?

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas das tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1999, p. 58).

A ação de ensinar exige uma reflexão sobre a prática. Nesse sentido, o ensino, é uma atividade complexa e dinâmica, construída no cotidiano da sala de aula, em que as concepções

do professor e do aluno estão atravessadas nesse ato de ensinar e aprender, um tempo/espço em que se compartilham saberes.

Objetivando facilitar o processo de aprendizagem do aluno, Ausubel propôs alguns princípios programáticos para inserir em todo o ensino.

Analogamente aos princípios programático de Ausubel, Moreira (2006) apresenta alguns princípios ou estratégias facilitadores da aprendizagem significativa subversiva⁴⁹, tendo como referências as propostas de Postman e Weingartner (1969), possíveis de se realizar em aula.

Princípio da interação social e do questionamento. Ensinar/aprender perguntas em vez de respostas

O pesquisador Moreira (2006) salienta que, na interação entre professores e alunos, em que há um compartilhar de significados, continuamente a socialização de perguntas é necessária, referendando Postam e Weingartner, que afirmam:

O conhecimento não está nos livros a espera que alguém venha aprendê-lo; o conhecimento é produzido em resposta a perguntas; todo novo conhecimento resulta de novas perguntas, muitas vezes novas perguntas sobre velhas perguntas. O autor, comenta que ensinar apoiando-se em dar respostas, geralmente leva a aprendizagens mecânicas, enquanto a troca de perguntas provoca a aprendizagem significativa. Para o pesquisador ensinar a partir de questionamentos e desafios aos alunos, é uma maneira de articular circunstâncias relevantes de formação em direção a construção de aprendizagens significativas. subversiva (1969, p. 23).

Para o pesquisador ensinar a partir de questionamentos e desafios aos alunos é uma maneira de articular circunstâncias relevantes de formação, em direção à construção de aprendizagens significativas.

⁴⁹ Aprendizagem subversiva: é aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela. Trata-se de uma perspectiva antropológica em relação às atividades de seu grupo social que permite ao indivíduo participar de tais atividades mas, ao mesmo tempo, reconhecer quando a realidade está se afastando tanto que não está mais sendo captada pelo grupo. É esse o significado subversivo para Postman e Weingartner (1969, p.4), mas enquanto eles se ocupam do ensino subversivo, prefiro pensar em aprendizagem subversiva e creio que a aprendizagem significativa pode subjazer a esse tipo de subversão. É por meio da aprendizagem significativa subversiva que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não pode ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias. É por meio dessa aprendizagem que ele poderá lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente a grande disponibilidade e a velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem torna-se tecnófilo. Por meio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não-dicotomização das diferenças, com a idéia de que o conhecimento é a construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente (MOREIRA, 2006, p.18).

Princípio de adoção do livro texto. Uso de documentos, artigos e outros materiais educativos

Moreira segue explicitando que o livro texto representa aquela autoridade da qual se dissemina o conhecimento. Acredita que educadores e educandos amparam-se demais nos livros. Orienta que “a utilização de materiais diversificados e cuidadosamente selecionados em vez da “adoção” de livros de texto é também um princípio facilitador da aprendizagem significativa” (2006, p.20).

Princípio do aprendiz como perceptor/representador

Na teoria da aprendizagem significativa, argumenta-se que a aprendizagem receptiva, isto é, aquela em que o novo conhecimento é recebido pelo aprendiz, sem necessidade de descobri-lo, é o mecanismo humano por excelência para assimilar (reconstruir internamente) a informação (AUSUBEL, et al., 1978, 1980 a 1993; AUSUBEL, 2000), porém ela não implica passividade; ao contrário, é um processo dinâmico de interação, diferenciação e integração entre conhecimentos novos e pré-existentes (MOREIRA, 2006, 20).

No intuito de facilitar a compreensão, Moreira (2006) explica que aluno e professor são perceptores, e que a comunicação entre ambos é viável quando buscam entender, de forma análoga, os materiais educativos que compõem o currículo.

Princípio do conhecimento como linguagem

Ensinar Ciências Biológicas, Matemática, História, Física, Literatura ou qualquer outra matéria é, em última análise, ensinar uma linguagem, um jeito de falar e, conseqüentemente, um modo de ver o mundo (POSTMAN e WEINGARTNER, 1969, p.102).

A linguagem é um dos recursos de que dispomos, enquanto humanos, para compreender a realidade. Diante disso Moreira afirma que “a chave da compreensão de um ‘conhecimento’ ou de um ‘conteúdo’ é conhecer sua linguagem. Uma ‘disciplina’ é uma maneira de ver o mundo, um modo de conhecer, e tudo o que é conhecido nessa ‘disciplina’ é inseparável dos símbolos (tipicamente palavras) em que é codificado o conhecimento nela produzido” (2006, p.22).

Princípio da consciência semântica

De modo geral, Moreira enfatiza que a essência desse princípio está em compreender que “o significado está nas pessoas e não nas palavras. Sejam quais forem os significados que tenham as palavras, foram atribuídos a elas pelas pessoas. Contudo, as pessoas não podem dar às palavras significados que estejam além de suas experiências (2006, p.23).

Nesse ponto, retoma a idéia da importância dos conhecimentos prévios para a conquista de novos significados.

Princípio da aprendizagem pelo erro

Sabemos coisas, mas muito do que sabemos está errado e o que o substituíra poderá também estar errado. Mesmo aquilo que é certo e parece não necessitar correção é limitado em escopo e aplicabilidade (POSTMAN, 1996, p.69).

É indiscutível o princípio, aqui defendido por Moreira, de que o erro faz parte da vida dos homens que, cotidianamente, erram. E ainda acrescenta que “o homem aprende corrigindo seus erros. Não há nada errado em errar. Errado é pensar que a certeza existe, que a verdade é absoluta, que o conhecimento é permanente” (2006, p.24).

Princípio da desaprendizagem

Neste tópico, Moreira (2006) retoma o princípio de que aprender significativamente demanda compreender a relação entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento. No entanto, na medida em que o conhecimento prévio não permite a granjear os significados do novo conhecimento, está-se diante de um fato no qual é preciso uma desaprendizagem.

E Moreira segue argumentando que “A segunda razão pela qual é importante aprender e desaprender está relacionada com a sobrevivência em um ambiente que está em permanente e rápida transformação” (2006, p.26).

Ao compreender a essência do processo de desaprendizagem, concorda-se com o pesquisador entendendo que desaprender é necessário quando se quer e se sabe diferenciar o importante e o insignificante.

Princípio da incerteza do conhecimento

Definições, perguntas e metáforas são três dos mais potentes elementos com os quais a linguagem humana constrói uma visão de mundo (POSTMAN, 1996, p.175).

Moreira, ao abordar esse princípio nos leva a entender que a aprendizagem de definições, perguntas e metáforas só serão subversiva no momento em que aquele que aprende distinguir que “as definições são invenções, ou criações humanas, que tudo o que sabemos tem origem em perguntas e que todo o nosso conhecimento é metafórico” (2006, p.26-27).

E continua elucidando que “perguntas são instrumentos de percepção (...). Definições são instrumentos para pensar (...). As metáforas são igualmente instrumentos para pensar (...). A metáfora não é ornamento. É um órgão de percepção” (2006, p.27).

A insistência e a profundidade com que Moreira enuncia os princípios facilitadores da aprendizagem significativa subversiva, faz pensar nas ações que se empreende ao longo da prática educativa, no intuito de promover aprendizagens nos educandos. Busca-se elucidar suas idéias, na tentativa de compreender pressupostos, assimilar, identificar e relacionar vocábulos-chave que estão permeados nessa teoria. Existem palavras carregadas de significado como: ensinar, facilitar, interagir, autonomia, conhecer, percepção, linguagem, erro, significado, desaprendizagem, incertezas, definições. Transferindo-as para um ambiente de aprendizagem, pode-se sentir a força que cada uma delas traduz em direção a uma prática educativa relevante. Indicadores que merecem reflexão partindo das aprendizagens que se promovem hoje com os alunos, em direção àquelas que efetivamente se deseja estimular. Como fazer? Que caminhos perseguir? Enquanto educadores, somos capazes de construir aprendizagens significativas a ponto de ressignificar nossas práticas? É preciso pensar!

Num dos ensinamentos de Gimeno Sacristán, ele afirma que “as práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais se forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência” (2007, p.119).

A história de vida, a trajetória enquanto profissionais da educação remetem a conceitos que se foram construindo e refletindo indiscutivelmente na prática educativa. É rigoroso voltar ao significado que se concede a cada uma das palavras que marcam o cotidiano da prática educativa, decidindo individual e coletivamente formas de explicitar esses conceitos, para que se reflitam em mudanças de melhor qualidade em na ação de educar.

Ao tecer considerações a respeito desse item, é fundamental lembrar um saber necessário a prática educativa esclarecido por Freire, e que se vincula aos pressupostos de Ausubel:

Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha implícito na leitura do mundo dos que vão aprender o que quem vai ensinar sabe (1992, p. 131).

Enquanto profissionais de educação, é preciso preocupar-se com as aprendizagens dos educandos, mas também com as aprendizagens como formadores-aprendentes. Talvez se inicie pensando sobre as aprendizagens significativas, construídas até aqui, e aquelas que se desejam construir, definindo os meios, lançando-se à aventura de saber mais, descobrindo que querer aprender sempre é anseio do educador comprometido com a formação do educando e com sua própria formação.

1.6.4 Como se efetivam as aprendizagens significativas?

Atitudes e sentimentos positivos em relação à experiência educativa têm suas raízes na aprendizagem significativa e, por sua vez, a facilitam. À medida que o ensino propiciar experiências afetivas positivas, essa interligação ocorrerá também positivamente e gerará no aprendiz uma maior predisposição para aprender. Essa predisposição juntamente com a estrutura cognitiva adequada e o significado lógico dos materiais educativos do currículo, é a condição indispensável para a aprendizagem significativa (MOREIRA, 1999, p.53).

David Ausubel designa que é preciso adquirir significados para que a aprendizagem se realize de fato, assim, é necessário fundamentar os pressupostos da educação.

Nesse aspecto, convém o alerta de Moreira “ao se procurar evidências de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar uma simulação da aprendizagem significativa é formular questões e problemas de maneira nova e não familiar que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido” (1999, p.56).

Há um entendimento de que algumas mudanças, nas estratégias de organização do professor, também são fundamentais para a efetivação de aprendizagens significativas. Uma delas consiste em provocações aos mestres, com a finalidade de animar e atrair a atenção dos alunos, solicitando que o educador reflita, pesquise e busque alternativas que dêem sentido à

sua ação pedagógica, desenvolvendo, juntamente com os educandos, aprendizagens significativas.

O próprio currículo real como texto⁵⁰, pode servir para animar professores e alunos na ação educativa, tendo em vista que é composto por uma abundância de conteúdos e de ações propostas e planejadas para inspirar os estudantes. Essa é uma declaração importante de Gimeno Sacristán (2007) que assim como Ausubel, dedica estudos sobre a aprendizagem.

Ao tratar de uma teoria do currículo, intenta-se pensar em desviar o foco da força do ensino para a aprendizagem, dos que ensinam para os que aprendem, do que se deseja para o que se consegue na realidade, das intenções divulgadas, para o que é realmente alcançado e conquistado. Sendo assim:

Não se deve menosprezar ou substituir o ensino e os que ensinam como transmissores, mas a validade do processo encontra sua prova de contraste e justificativa na aprendizagem. Esta é uma formulação de um dos princípios da “suspeita epistêmica” no pensamento pedagógico: o ensino não equivale à aprendizagem, as intenções nem sempre correspondem às práticas, o que queremos ou dizemos que fazemos pode ter escasso reflexo no que, na verdade, realizamos (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.120, grifo do autor).

Essa é uma declaração importante de Gimeno Sacristán, pois mais do que esperar resultados, temos que canalizar energias ao longo do processo de ensinar e aprender, para que realmente se concretize aquilo que objetivamos, de maneira positiva e satisfatória.

Para Gimeno Sacristán (2007), educar tem um propósito e desse ímpeto normativo é que procede a determinação de controlar a ação educativa, examinando o que foi conseguido com o que foi feito. Que efeitos e que alcance têm as ações sobre os alunos? Que saberes adquirem? Que aprendizagens realizam?

Gimeno Sacristán (2007) segue afirmando que alguns professores contemplam esse movimento em direção à aprendizagem e ao processo de construção de significados como um princípio de degeneração da qualidade de ensino. O que vale dizer que tudo o que estão habituados a realizar entende-se estar sendo bem feito e não há necessidade de pesquisar demais alternativas.

⁵⁰ O texto que Gimeno Sacristán chama de currículo – são as influências exercidas na escolaridade pelo projeto em si, que constitui a instituição escolar, os materiais da reprodução-produção de seres humanos pela educação, bem como o direcionamento para desenvolver esse plano (2007).

Quando se notam defeitos no sistema de ensino, os mesmos são atribuídos as coisas não terem sido bem feitas “como se fazia antes”. Quando esta lógica falha procura-se o motivo em outra parte (família, nível anterior, aluno e sua falta de capacidade ou esforço), nunca no próprio texto ou na ação dos agentes que o desenvolvem e educam (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 120).

Complementa que é essencial estudar e conversar mais acerca da qualidade da aprendizagem, ao invés de apenas canalizar a atenção para a qualidade de ensino, “em lugar de deixar que se imponha a idéia do “professor desperdiçado”, deve-se contrapor a do aluno enfasiado” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.121, grifos do autor).

É freqüente imaginar-se que intenção e significado provocados coincidem ou devem coincidir, mas a distância inevitável entre ensino e aprendizagem é a que existe entre a intenção da ação de influir e seu desenvolvimento. Assim, tem-se “o conteúdo da influência empreendida pelo agente da ação e sua conseqüente execução, por um lado, e os significados efetivos obtidos pelos destinatários, por outro” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.119).

A aprendizagem relevante, na escola, e a reconstrução do pensamento e a ação do aluno são pesquisados também por Pérez Gómez (2001). Ele assegura que a aprendizagem se desenvolve num processo de negociação de significados. Porém, ainda que a aprendizagem de novos conhecimentos seja significativa não há garantia de que seja relevante e que será utilizada pelo aluno ou pela aluna como instrumento intelectual em sua vida.

Na mesma linha, Pérez Gómez, continua:

Se na vida cotidiana o indivíduo aprende reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação, também na vida acadêmica o aluno deveria aprender a reinterpretando, e não apenas adquirindo a cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas, mediante processos de intercâmbio e negociação. A aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade. Não pode ser nunca um espaço de imposição da cultura, por mais que esta tenha demonstrado a potencialidade virtual de seus esquemas de concepções (2001, p.61).

Do ponto de vista do autor, a aprendizagem relevante propaga-se mediante a reinterpretação de significados, em que o ambiente de sala de aula transforma-se em um encontro, no qual discussões e questionamentos são encaminhados a partir de percepções e exposições da realidade. Quem é capaz de proporcionar esse espaço de diálogo e socialização de conhecimentos de forma criativa e produtiva? Quem é capaz de dar significado ao ato de ensinar e aprender? *O educador formador comprometido?* [grifo nosso]. Esse

comprometimento, responsabilidade e seriedade com a melhoria da prática pedagógica manifestam-se quando há uma compreensão do que seja educação, do papel do professor, das funções e finalidades da escola na contemporaneidade.

A significação é discutida na obra de Tardif e Lessard (2007) como uma ação social dirigida para o outro, pouco interessa se ele está presente ou não. Essa ação está vinculada à comunicação.

Assim, “ensinar, não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica” (TARDIF; LESSARD, 2007, 249).

Ao tratar da aprendizagem significativa tem-se que analisar uma dimensão de valor. Na docência esta significação se articula com um amplo entendimento de educação e do papel da escola na formação, o significado e o sentido desse processo, para aquele que ensina e para aquele que aprende.

Para tanto, a escola e/ou a universidade, enquanto instituições de ensino, necessitam oportunizar espaço para que essas reflexões se efetivem e se traduzam em ações concretas em direção às aprendizagens significativas que se promove e que ainda se quer promover.

Além de refletir a respeito da significação implicada no ato de ensinar e aprender para alunos e professores, é necessário igualmente *compreender o caráter temporário e contextual tanto do conhecimento quanto da* aprendizagem. Nas façanhas da vida os efeitos são temporários. Do contexto, das características dos sujeitos, dos objetivos decorrem as especificidades de circunstâncias educativas em busca do conhecimento. As dúvidas e incertas nos arremessam à pesquisa e à investigação que naturalmente são estratégias em busca da construção de aprendizagens significativas e relevantes.

No momento mesmo em que pesquisa, em que se põe como um sujeito cognoscente frente ao objeto cognoscível, não está se não aparentemente só. Além do diálogo invisível e misterioso que estabelece com os homens que, antes dele, exerceram o mesmo ato cognoscente, trava um diálogo também consigo mesmo. Põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo (FREIRE, 1980, p. 79).

E nesse olhar-se a si mesmo, nessa ânsia de busca e descoberta, o homem vai constituindo-se sujeito da história estabelecendo diálogo, estimulando o pensamento crítico-problematizador, produzindo saberes para melhor intervir na realidade.

1.6.5 Contribuições na universidade que efetivam aprendizagens significativas

Pensando no *ensino*, enquanto o lugar da pesquisa, e, na *pesquisa*, enquanto lugar da aprendizagem, é que a escola começa a implementar mudanças (ABDALLA, 2006, p.111, grifos da autora).

A identificação de finalidades e metas para a formação inicial e continuada dos professores tem sido inquietação de muitos estudiosos do campo educativo, no intento de determinar as contribuições da universidade enquanto instituição formadora de profissionais. É de suma importância nessa ótica, focar a formação docente, centrada na aprendizagem do aluno em formação, para que este se constitua em um profissional consciente de suas responsabilidades enquanto agente de educação.

Na educação superior, assim como em outros níveis de ensino, a qualidade da ação educativa resulta da interação de diferentes aspectos interdependentes formando um conjunto de princípios que associados contribuem para a formação dos acadêmicos.

Gimeno Sacristán salienta que entre esses princípios é necessário considerar que os conteúdos sejam relevantes, que haja regras mínimas de caráter pedagógico, para que “ricos processos de aprendizagem possam se refletir em resultados de qualidade em sentido amplo” (2007, p.181).

O que se quer, portanto, é compreender esses processos de aprendizagem, nos cursos de formação de professores, e em que aspectos a universidade vem contribuindo com a promoção de aprendizagens significativas, capazes de enriquecer, fortalecer e ressignificar a prática docente.

A preocupação com a aprendizagem, no espaço da universidade, é evidente e necessária, pois busca compreender como os alunos aprendem⁵¹ e quais as experiências que

⁵¹ Como a aprendizagem exige a compreensão e apreensão do conteúdo pelo estudante, é essencial a construção de um conjunto relacional, de uma rede, de um sistema, em que o novo conhecimento apreendido pelo aluno amplie ou modifique o sistema inicial, a cada contato (ANASTASIOU, 2007, p.21).

precisam vivenciar para ampliar e aprofundar seus conhecimentos. Considerando que, no universo acadêmico, o centro dos estudos esteve sempre voltado para a organização docente, as práticas de ensino e aos conteúdos que devem compor os planos de estudo, de forma intensa, é indispensável estudar e analisar a mediação do processo de aprendizagem nesse curso (GIMENO SACRISTÁN, 2007).

Tendo em vista que o conhecimento cumpre um papel fundamental, diante das demandas da sociedade, justifica-se esse olhar para a aprendizagem, propondo-se uma reflexão sobre o tema:

O fracasso escolar não é senão o reconhecimento de uma falta de êxito, do ponto de vista de quem empreende as ações educativas, entre o referente não questionável do texto curricular e os significados que os alunos demonstram ter adquirido. São considerados deficitários, transferindo a responsabilidade do déficit ao destinatário do ensino (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.122).

Esse estudioso acrescenta que, em essência um texto deve conter uma valorização da cultura como fonte da experiência e dos significados da aprendizagem a ser obtida. Examina, valoriza e admite o papel do conhecimento no desenvolvimento econômico, no enriquecimento cultural e no bem-estar pessoal. Concebe a necessidade de transpor o conhecimento relevante a capacidades básicas que favoreçam a rápida adaptação a um mundo em mudança, ao mesmo tempo em que estuda a minúscula de estabelecer, com o adulto do futuro, a habilitação para um processo de educação contínuo e os procedimentos da educação para adquiri-los (GIMENO SACRISTÁN, 2007).

As mudanças na educação, evidentes na proposta de Gimeno Sacristán, incidem no âmbito docente e implicam reorientar o currículo, a partir de uma perspectiva que recupere o ponto de vista da aprendizagem, visando a uma mudança profunda no ensino. Visivelmente há um conjunto de medidas que precisam ser envolvidas na perspectiva de que aprendizagens significativas sejam promovidas na universidade.

Perante essas reflexões, poder-se-ia afirmar que há um perfil idealizado e salvacionista para a aprendizagem? Diante disso, como formar professores? Aprender a ensinar é realmente uma tarefa difícil? A Universidade contribui?

Quanto a esses questionamentos, inicialmente é necessário ser perspicaz, penetrando nas entrelinhas dos teóricos, estar aberto para compreender que ensinar não é uma simples

técnica de transmitir conhecimentos, mas de desencadear processos psíquicos, essenciais às estruturas intelectuais: informar, participar, cientificar, conferenciar, corresponder-se, enfim, interagir, produzindo indícios de comunicação.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho, a de ensinar, e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p.47).

A compreensão do que seja ensinar, aprender e apreender são elementos básicos nesse processo. “O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento” (ANASTASIOU, 2007, p.18). No cotidiano das atividades da sala de aula, pode ocorrer o entendimento, ou não, do conteúdo requerido, a adesão, ou não, a formas de pensamento mais desenvolvidas, a mobilização, ou não, para diferentes gestos de estudo e de aprendizagem (ANASTASIOU, 2007, grifos da autora).

No quadro geral da pedagogia, contempla-se o aprender e apreender. Embora, nos dois verbos, exista a relação entre os sujeitos e o conhecimento há diferença entre eles. “O apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, *agarrar*” (ANASTASIOU, 2007, p.19). Não se estabelece como verbo passivo; para apreender é necessário atuar, praticar, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, originário de apreender por síncope, significa sorver conhecimento, guardar na memória por meio de estudo, tomar a informação de (...) (ANASTASIOU, 2007, grifos da autora).

No entanto, se nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar, superando o aprender, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do *apreender*, segurar, apropriar, *agarrar*, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender (ANASTASIOU, 2007, p.19, grifo da autora).

É imprescindível analisar, também, que a aprendizagem significativa se dá pela interação do professor, do aluno e do objeto de estudo. Na percepção de Masetto⁵², “*é preciso incentivar o processo de aprendizagem e não apenas transferir conhecimento e informação. A*

⁵² Na fala de Masetto durante o Simpósio Processos de Ensinar e Aprender: aprendizagem da docência na educação superior. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 27 a 30 de abril de 2008. Porto Alegre, RS.

aprendizagem se faz no coletivo e não individualmente. (...) criando clima de respeito e confiança, em que o aluno sinta sua responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem”.

Examinando o processo de aprendizagem, que segundo Masetto se dá no coletivo, é preciso saber o sentido e o significado que alunos e professores atribuem para a construção do conhecimento. Ou ainda, o que é significativo apreender para o aluno em formação docente? Para tanto, o que pode, essencialmente, fazer sentido no momento da formação do professor? E na perspectiva do professor universitário, que saberes precisa construir para colaborar na promoção de aprendizagens no seu aluno em formação? A aprendizagem significativa seria aquela que faz sentido para a docência do aluno em formação? Que estratégias definir com a finalidade de facilitar a construção de conhecimentos ao longo da formação docente?

Ainda referenda-se Masetto, em busca de respostas, *ao expor que “na Formação de professores é essencial enfatizar a integração de conteúdos específicos com conteúdos teóricos e práticos da área. E, sempre que possível, relacionar as experiências do professor às dos alunos, e vice-versa, construindo saberes interessantes, e trabalhando a formação sob o foco da realidade cotidiana”.*

Na verdade, um dos maiores afrontamentos do docente universitário é o de escolher “a partir do campo científico em que atua os conteúdos, os conceitos e as relações; em outras palavras, a rede pretendida, composta por elementos a serem *apreendidos*” (ANASTASIOU, 2007, p.34).

De acordo com a própria teoria de Ausubel, a programação do conteúdo deve não só proporcionar a diferenciação progressiva, mas também chamar a atenção para diferenças e similaridades e reconciliar inconsistências reais ou aparentes, ou seja, promover a reconciliação integrativa⁵³ (MOREIRA, 1982, p. 87).

Ao fazer uma abordagem a respeito de particularidades da teoria de Ausubel, Moreira apresenta alguns indicativos que podem facilitar a escolha e a integração dos conteúdos, tendo em vista o que Anastasiou ressalta ser uma tarefa que preocupa os docentes universitários, reconhecendo ser uma tarefa complexa.

⁵³ Reconciliação integrativa – Parte do processo de aprendizagem significativa que resulta em delineamento explícito de similaridades e diferenças entre idéias correlatas. Um princípio de programação de material de aprendizagem que explicita a delineação de similaridades e diferenças entre idéias relacionadas, sempre que sejam encontradas em contextos diferentes. Definição adaptada das definições constantes no glossário existente na segunda edição da obra *Educational Psychology: a cognitive view* (AUSUBEL et al., 1978 *apud* MOREIRA; MASINI, 1982).

Para Anastasiou (2007), o professor, como mediador, precisa definir momentos de análise e síntese, planejar e coordenar a ação de ensinar, tomando os conhecimentos como parte de um quadro teórico-prático global pretendido. Nesse atravessamento, a parceria e colaboração, entre professor e aluno, na conquista do conhecimento, são fundamentais.

Planejar a ação de ensinar, envolvendo os conhecimentos que compõem o programa, é, segundo Anastasiou uma das principais determinações do professor que atua como mediador. [grifo nosso]. Para o professor que atua nos cursos de formação de professores, esse saber é fundante, explicitando que planejamento é essencial e que a improvisação é vazia.

Freire também esclarece a partir de sua prática como professor, ações que considera relevantes no processo de ensinar e aprender.

E foi ensinando os conteúdos gramaticais e sintáticos aos alunos que comecei a me preparar para entender que, como professor, se o meu papel não era, de um lado, propor aos alunos que refizessem toda a história do conhecimento do conteúdo que eu lhes falava, não era, de outro, funcionar como puro perfilador do conteúdo que eu ensinava. O fundamental seria desafiar os alunos a perceber que aprender os conteúdos que lhes ensinava implicava que eles os *apreendessem* como *objetos de conhecimento*. A questão que se colocava não era a de se descrever o conceito dos conteúdos, mas desvelá-los para que os alunos assumissem diante delas a *curiosidade radical* de quem busca e quem quer conhecer. É bem verdade que, àquela época, a em que este conhecimento do ato de ensinar, a que corresponde uma compreensão dinâmica e crítica do que é *aprender*, começava a se dar, não me era possível ainda, falar dele como falo agora (1999, p. 59).

A idéia defendida por Freire é de que o ensinar e aprender demanda desafios, em direção da construção de uma curiosidade radical, própria do sujeito que quer ampliar conhecimento, compreendendo que o caminho é a busca permanente, a pesquisa, objetivando revelar e explicitar as peculiaridades do objeto do conhecimento.

Acrescenta ainda que, na sua experiência de jovem professor de português, assim como na sua atividade de professor universitário, no Brasil e fora do Brasil, e no trabalho de formação permanente dos educadores e educadoras da rede municipal de educação em que se engajou, sempre teve “uma certeza gnosiológica, a de que aprender o objeto, o conteúdo, passa pela apreensão do objeto, pela assunção de sua razão de ser, me acompanha em todas as etapas de minha prática e de minha reflexão teórica sobre a prática” (FREIRE, 1999, p. 59-60).

Essas contribuições de Freire apontam que no trabalho da universidade, em formar profissionais da educação, requer que se fomente o espírito de busca, curiosidade, da razão de ser do objeto a ser apreendido. Ou seja, dando sentido e significado, contextualizando, relacionando e desvendando cada conteúdo, cada tema, cada ação, no intento de que seja apreendido pelo educando, para que ressignifique sua prática. Há uma compreensão de que, enquanto humanos, somos incabados e a necessidade da formação é um continuum e permanente exercício quando se quer construir aprendizagens significativas.

A aprendizagem de qualidade, que o aluno em formação docente requer e o professor universitário objetiva, consiste em partir de um conteúdo valioso, para incluí-lo ao indivíduo como saber significativo, com aplicação em longo prazo.

Assim como Ausubel, Anastasiou e Freire, Gimeno Sacristán centra seus estudos no processo ensino-aprendizagem e traça alguns requisitos que auxiliam os alunos a aprender significativamente.

Que a dificuldade seja a adequada aos pontos de partida dos educandos; que os conteúdos sejam compreensíveis para eles; que o processo de aprender seja ordenado e nele se atenda às inter-relações entre conteúdos e práticas de ensino para uma compreensão coerente; relacionando o currículo com as circunstâncias dos sujeitos e do mundo em que se vive; que se busque a aplicabilidade do aprendido em sentido amplo e se ponham em jogo todas as capacidades possíveis: manuais, intelectuais, expressivas, sociais, etc.; que o aluno se expresse nas formas de realização próprias do ser humano: expressão oral, escrita, de imagem, etc.; despertar o interesse para uma aprendizagem motivada intrinsecamente; que se sirva de fontes variadas de informação e de meios diversos para obtê-la (2007, p. 167-168).

Os indicadores enumerados pelo autor mostram o caminho a seguir quando se quer promover ‘aprendizagens valiosas’. É assim que Gimeno Sacristán denomina as circunstâncias de uma pedagogia que proporcione satisfação no aluno. Além disso, apresenta orientações relevantes, encaminhando estratégias possíveis para facilitar a organização do professor que ambiciona promover aprendizagem significativa no seu aluno.

Ainda, segundo Gimeno Sacristán, aponta-se para uma sociedade com uma escolaridade mais “substancial”; não para introduzir mais conteúdos, “comprimindo” novamente a experiência, mas para fazê-los mais relevantes. Mais do que aprender a aprender – finalidade que só se atinge aprendendo algo substancial e realizando-o adequadamente – o

que é indispensável alcançar é a necessidade de prosseguir aprendendo (...). “Aprender a querer seguir aprendendo” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.186).

Esse é um pressuposto básico a ser perseguido na universidade, ‘aprender a querer seguir aprendendo’, guiando a formação inicial e continuada dos professores. A universidade, para tanto, necessita intensificar ações, organizar grupos de estudo, grupos de pesquisa, mas não somente no seu espaço interno, precisa fazer parcerias com as escolas, com as secretarias municipais de educação, com as coordenadorias regionais de educação, objetivando fomentar e instrumentalizar os professores para que se construa uma nova pedagogia escolar.

Outra contribuição da universidade com a formação continuada é o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo as escolas da rede municipal, estadual e privada, além de outros segmentos de apoio da comunidade. Além disso, para colaborar com a formação continuada, projetar a estruturação gradativa de programas de pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu*, de acordo com as demandas locais e regionais.

No campo da formação de professores temas em torno das aprendizagens necessitam ser pesquisados, analisados e compreendidos tanto pelo professor formador, como pelo aluno em formação. Sendo assim, resumidamente apresentam-se pesquisas desenvolvidas por Marcelo García (1995), com explicitações em torno da aprendizagem do adulto e formação de professores.

Em sua obra, *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*, Marcelo García (1995) faz um relato de pesquisas que vem sendo desenvolvidas tendo como foco a aprendizagem do adulto, utilizando esses estudos na formação de professores. Faz menção a Peterson, Clark e Dickson (1990), Oja (1991) e Villar Ângulo, 1992e), entre outros.

Concede uma ampla abordagem em torno de algumas teorias específicas da aprendizagem do adulto e das respectivas contribuições que cada teoria da aprendizagem humana pode oferecer para explicitar e facilitar a aprendizagem dos indivíduos adultos. Nesse aspecto, assim se pronuncia:

Merriam e Caffarella (1991) fazem referência às teorias clássicas, comportamental, cognitivista, humanista e da aprendizagem social. Um dos aspectos que se salienta é o objetivo que tem a educação, a formação e a aprendizagem das pessoas adultas segundo as diferentes teorias. Assim, enquanto a teoria comportamental se centra na aquisição e aperfeiçoamento de condutas, as teorias cognitivas salientam a necessidade de desenvolver capacidades metacognitivas e de fomentar a capacidade

de aprender a aprender. A teoria humanista destaca o objectivo da auto-realização e desenvolvimento pessoal através da aprendizagem, enquanto a teoria da aprendizagem social salienta a importância da modelagem como via para adquirir e modificar condutas, mas fundamentalmente atitudes (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 53).

Constata-se que Marcelo García busca conhecer e investigar abordagens a respeito da aprendizagem de pessoas adultas, aprofundando referenciais de teorias clássicas como a comportamental, cognitiva, humanista e da aprendizagem social.

Além do interesse em esclarecer as dimensões das teorias, preocupou-se em organizar um quadro demonstrativo abordando os aspectos peculiares de cada teoria.

Quadro 1 - Aspectos peculiares de cada teoria.

ASPECTOS	CONDUTISTA	COGNITIVISTA	HUMANISTA	APRENDIZAGEM SOCIAL
Teóricos da aprendizagem	Thorndike, Pavlov, Watson, Guthrie, Hull, Tolman, Skinner	Koffka, Kohler, Piaget, Lewin, Bruner, Ausubel	Maslow, Roger;	Bandura, Rotter
Concepções do processo de aprendizagem	Modificação na conduta	Processos mentais internos (processamento de informação, memória, percepção)	Um ato pessoal para desenvolver as potencialidades	A interação e a observação de outros em contextos sociais
Origens da aprendizagem	Estímulos em ambientes externos	Estruturação cognitiva interna	Necessidades afetivas e cognitivas	Interação de pessoas, condutas e ambiente
Objetivos da aprendizagem	Provocar uma mudança comportamental na direção desejada	Desenvolver a capacidade e competência para aprender melhor	Conseguir ser autônomo, independente	Aprender novos papéis e condutas
Papel do formador	Dispor o ambiente para que se produza a resposta desejada	Estruturar o conteúdo da atividade da aprendizagem	Facilitar o desenvolvimento da pessoa como um todo	Servir como modelos e guias de novos papéis e condutas
Manifestações na aprendizagem do adulto	Objetivos comportamentais Formação baseada em competências Desenvolvimento e treino de competências	Desenvolvimento Cognitivo Inteligência, aprendizagem e memória como função	Andragogia Aprendizagem autodirigida	Socialização Papéis sociais Mentores Local de controle

		da idade		
		Aprender a aprender		

Fonte: Marcelo García (1995, p.54).

Usando as palavras de Ausubel, o quadro anteriormente demonstrado é *‘um material potencialmente significativo’* [grifo nosso]. É assim que se compreende a explanação e organização que consta na obra de Marcelo García (1995). Um material que pode servir de referencial teórico tanto para o professor formador quanto para o aluno em formação, que trabalha, ou que poderá vir a trabalhar com classes de Educação de Jovens e adultos.

Os estudos, anteriormente referidos no quadro 1, explicitam informações referentes à aprendizagem humana, apresentando uma diversidade de teorias. Segundo Marcelo García, são menções realizadas, desconsiderando peculiaridades quer de maturidade, quer cognitivas ou sociais dos sujeitos. Acredita, no entanto, que, para serem consideradas, requerem ser gerais e ajustáveis a toda circunstância de aprendizagem.

Essa abordagem expõe que, em relação à aprendizagem das pessoas adultas, têm-se algumas teorias de aprendizagem que merecem serem conhecidas e pesquisadas, em especial, os teóricos de aprendizagem envolvidos, as concepções do processo de aprendizagem, os objetivos da educação em cada enfoque teórico, o papel do formador e as manifestações na aprendizagem do adulto.

É importante ressaltar que a teoria de Ausubel, que se referenda no presente trabalho, faz parte de teorias específicas de aprendizagem humana, de acordo com o quadro 1, da qual se destacam aspectos peculiares como o papel do formador em estruturar o conteúdo da actividade de aprendizagem (MARCELO GARCIA, 1995).

Sendo assim, o papel da teoria da aprendizagem para o ensino é foco de investigação de inúmeros teóricos, naturalmente preocupados com a aprendizagem e o ensino. Nessa perspectiva, vale pontuar que:

Embora uma teoria válida da aprendizagem não nos possa dizer como ensinar no sentido prescritível, pode nos oferecer pontos de partida mais viáveis para a descoberta de princípios gerais do ensino que podem ser formulados tanto em termos de processos psicológicos intervenientes como em termos de relações de causa e efeito. (...) a partir de uma teoria da aprendizagem é que podemos desenvolver noções defensáveis de como os fatores decisivos na situação

aprendizagem-ensino podem ser manipulados com maior eficácia (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978, p.13).

Compreende-se, assim, que conhecer uma teoria da aprendizagem não é uma condição suficiente o bastante para o melhoramento do ensino. É preciso entender que preceitos válidos do ensino essencialmente estão fundamentados em princípios importantes da aprendizagem. Logo, as teorias da aprendizagem e as teorias do ensino são interdependentes. São requeridas para uma ciência da pedagogia, mas nenhuma delas toma o lugar da outra, ou seja, as teorias de ensino precisam apoiar-se nas teorias de aprendizagem, tendo um enfoque mais atento aos problemas educacionais.

Essa produção sistemática de pesquisa, de teorias de aprendizagem e teorias de ensino necessitam ser aprofundadas nos cursos de formação de professores, na Universidade, contribuindo, de forma relevante, para a promoção de aprendizagens significativas no aluno em formação. Afinal, aprender a ensinar é um processo complexo, que demanda conhecer um referencial teórico, lógico, conseqüente e, ao mesmo tempo, abrangente, de teorias da ciência da aprendizagem e do ensino, que possibilitem esclarecer e orientar o decurso de desenvolvimento profissional de professores. Acredita-se que quando o professor pesquisa, descreve, estuda e faz inferências, no caso aqui específico das teorias de aprendizagem, constitui e organiza seus próprios princípios pedagógicos, fortalecendo sua ação educativa.

Certamente, a aprendizagem sempre foi considerada uma tarefa difícil, porém, hoje, temos uma percepção ampliada da necessidade de aprimorá-la, tendo em vista as exigências na sociedade atual da aprendizagem contínua, especialmente quando se trata da formação de professores. Nesse sentido, é imprescindível recordar que uma das atribuições que marcam o ensino na universidade é “criar e recriar situações de aprendizagem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 165).

Portanto, formar profissionais na universidade requer a efetivação de princípios de formação e busca de construção científica e crítica ao conhecimento produzido, concentrando esforços na promoção de aprendizagens relevantes para o aluno.

Por mais compreensível que seja o tema aprendizagem na contemporaneidade, é tão abundante e abrange uma literatura tão sagaz que não há possibilidade de se esgotarem, em poucas linhas, suas diferentes concepções.

O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

1.7 O PROBLEMA DE PESQUISA E AS QUESTÕES NORTEADORAS

“Ninguém coloca uma pergunta se nada sabe da resposta, pois então não haveria o que perguntar. Todo saber está baseado em pré-conhecimento, todo o fato e todo o dado já são interpretações, são maneiras de construirmos e de selecionarmos a relevância da realidade.”

(MINAYO).

Nos últimos anos, inúmeras abordagens foram realizadas visando compreender o processo de formação dos profissionais de educação. Além do olhar para a formação docente, este estudo concentra-se na busca da compreensão das interferências dessa formação na construção de aprendizagens pelos estudantes universitários. Com base nas diversas abordagens bibliográficas sobre os saberes básicos para realizar um trabalho pedagógico que facilite a construção do conhecimento, buscou-se conhecer e analisar esses saberes, a partir do olhar do professor universitário e do aluno em formação docente. Essa busca deu-se pela investigação e análise da temática, situando-a a partir de teorias mediadas pela prática, visto que os estudos têm revelado que a formação do professor e a aprendizagem alicerçam-se nelas e fazem parte da problemática contemporânea.

Como ponto central deste estudo, destaca-se a indagação: como a formação⁵⁴ de professores universitários e os saberes por eles produzidos, podem estar a serviço da construção de aprendizagens significativas de estudantes em formação, que já atuam como docentes?

A questão que se busca responder está apoiada em outras, tais como:

- a. O que é ensinar e aprender significativamente para alunos e professores?
- b. Como a formação docente se desenvolve nos cursos de formação de professores? Isso tem influenciado a construção de aprendizagens significativas por parte do estudante universitário?
- c. Que formação docente existe e que formação docente se quer em direção à aprendizagem significativa?

⁵⁴ A formação dos professores de acordo com essa abordagem, não só deve procurar que os professores sejam conhecedores especialistas do conteúdo que têm que ensinar, mas sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar (MARCELO GARCÍA, 1999, p.34).

- d. Como os sujeitos organizam seu trabalho docente de forma que promovam a aprendizagem significativa no aluno?

1.8 A PESQUISA QUALITATIVA

(...) a pesquisa é, geralmente, uma fonte de alegria, de esperança, de possibilidade de elaborar, sem esquecer as experiências alheias, de outros mundos, nossa própria realidade cultural, política social, econômica, humana (TRIVIÑOS, 2001, p.12).

Assim como Triviños (2001) define a pesquisa como uma fonte que possibilita a produção de conhecimento, Minayo (2000) compreende que ela é a atividade fundamental das Ciências na investigação e descoberta da realidade. É uma forma de procedimento e uma prática teórica de contínua busca, que define um sistema intrinsecamente incompleto e ininterrupto. “É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (p. 23).

Essas concepções de pesquisa indicam caminhos a seguir em direção aos objetivos que se quer alcançar e aos aspectos a serem considerados, evidenciando estratégias que particularmente estão presentes neste trabalho, além da seriedade que se reveste esse tipo de ação.

Como já referido, o objetivo central da presente investigação é compreender o papel da formação docente na construção de saberes que favorecem a aprendizagem significativa dos alunos em formação docente. Para melhor alicerçá-la, as estratégias de metodologia, utilizadas neste estudo, baseiam-se na orientação de: Menga Lüdke, Marli E. D. A. André, Alda Judith Alves-Mazzotti, Fernando Gewandszajder, Augusto Nivaldo Silva Trivinõs e Maria Cecília de Souza Minayo, pesquisadores que auxiliam na compreensão da pesquisa qualitativa, enfoque central deste trabalho.

Os pesquisadores da área de educação vêm, já há muitos anos, demonstrando interesse pelo uso das metodologias qualitativas. Bogdan e Biklen (1982) discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a

pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, por meio do trabalho intensivo de campo.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Já, para Alves Mazzotti e Gewandsznajder, as pesquisas qualitativas “partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (1998, p.131).

Com base nessa abordagem de pesquisa, reconhecendo-me como uma “pesquisadora menos experiente”, conforme Lüdke e André, pois desenvolvi apenas uma pesquisa de caráter qualitativo quando fazia o curso de especialização. Porém, as autoras destacam alguns procedimentos sugeridos por Bogdan e Biklen (1982) ao pesquisador iniciante, que vale atentar: “delimitação progressiva do foco de estudo; a formulação de questões analíticas; o aprofundamento da revisão de literatura; a testagem de idéias junto aos sujeitos e o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 46).

Uma importante idéia, em relação à pesquisa qualitativa na elaboração de um projeto de pesquisa, encontra-se na obra de Augusto Triviños, quando afirma que:

A pesquisa qualitativa não pretende generalizar os resultados que alcança no estudo. Apenas pretende obter generalidades, idéias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participam do estudo, que podem ser aceitas ou não pelos especialistas que se desenvolvem no campo no qual se realiza a pesquisa (2001, p.83).

Outra recomendação a ser considerada é de que “os cuidados com a objetividade são importantes porque eles afetam diretamente a validade do estudo. Relacionados a esse problema surge uma série de questões práticas como o tempo de permanência em campo, a frequência e a duração das observações e a confiabilidade dos dados” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.51).

Como para realizar este trabalho precisou-se ter contato com o cotidiano da universidade para conhecer os saberes docentes que fazem parte da formação do professor e que promovem aprendizagens significativas no aluno, decidiu-se pela pesquisa de caráter qualitativo, pois tal abordagem parece adequar-se melhor aos propósitos previstos: tema em questão e campo de pesquisa.

A pesquisa qualitativa foi amplamente estudada por Minayo (2000) e, em uma de suas obras, assim se refere a ela:

A pesquisa qualitativa torna-se importante para: (a) compreender os valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos; (b) para compreender as relações que se dão entre atores sociais tanto no âmbito das instituições como dos movimentos sociais; (c) para avaliação das políticas públicas e sociais tanto do ponto de vista de uma formação, aplicação técnica, como dos usuários a quem se destina (2000, p.134).

Minayo analisa que a prática da pesquisa qualitativa é um caminho para a produção do saber científico, ao mesmo tempo em que explicita que essa prática de pesquisa de campo⁵⁵ favorece a aproximação a aspectos culturais dos grupos e/ou instituições que intenta-se investigar. Nesse tipo de pesquisa, analisam-se as relações, conhecendo pressupostos importantes que, possivelmente, colaboram para avançar nos estudos e teorias que aí estão, visto que oferecem indicativos reais para políticas públicas e/ou continuidade de estudos afins.

É bem verdade que *o trabalho da universidade na formação de professores e os saberes docentes que promovem aprendizagens significativas* é uma temática social inesgotável. Diante disso, há certa compreensão de conhecimentos acerca da temática referida, resultante de referenciais teóricos que naturalmente evidenciam alguns aspectos ordenados e delimitados, embora outros sejam ignorados, ou pouco explorados e pesquisados. Dessa forma, vai-se dando sentido e significado ao ato de pesquisar, aprofundando teorias, capazes de orientar uma prática pedagógica construtiva e transformadora.

Além disso, afirma Minayo que “como nada é dado, tudo é construído” (2000, p. 249) esse trabalho de investigação tem extremo valor, na certeza de que a aproximação com a

⁵⁵ Entendemos por *Campo*, na pesquisa qualitativa, o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação. O trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, que a rigor não poderia ser pensada sem ele (MINAYO, 2000, p. 105).

realidade é um processo orientado por finalidades, em que se vai, gradativamente, tomando consciência da importância de pesquisar para compreender os inúmeros desafios no processo de construção de conhecimento.

1.9 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados (MINAYO, 2000, p. 22).

Os professores universitários e alunos acadêmicos, selecionados para esta pesquisa, tenderam a uma intencionalidade, partindo basicamente de que “o princípio da intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa social com a ênfase nos aspectos qualitativos, onde todas as unidades não são consideradas como equivalentes, ou de igual relevância” (THIOLLENT, 1985, p.62).

Tendo em vista que o objetivo deste estudo é compreender o papel da formação docente na construção de saberes que favorecem a aprendizagem significativa dos alunos, o campo de investigação determinado é o espaço da universidade, mais precisamente os cursos de licenciatura. Para tanto, buscou-se autorização da direção do Campus da URI⁵⁶, de Santo Ângelo, para desenvolver a pesquisa. No momento em que se obteve a permissão, tratou-se de selecionar os cursos de licenciatura que seriam investigados, juntamente com o coordenador do curso de mestrado em educação, professor, Dr. Cênio Back Weyh, que também exerce o cargo de coordenador da área de conhecimento das Ciências Humanas, nessa universidade. Os cursos escolhidos foram: Pedagogia, Letras, História e Ciências Biológicas. Posteriormente, acompanhada pelo professor Dr. Cênio foi feito contato individual com os coordenadores de cada curso, oportunidade em que foram expostos o projeto, os objetivos, a justificativa e os sujeitos que, concretamente, se envolveriam na pesquisa. Foi interessante esse encontro com os coordenadores, pois sempre se acabava identificando esforços coletivos na qualificação das práticas pedagógicas, além de reconhecerem o papel da universidade enquanto espaço de pesquisa, revelando suas percepção sobre as políticas internas da instituição.

⁵⁶ Tendo em vista que resido no município de Santo Ângelo, estado do RS-Brasil, decidi desenvolver a pesquisa na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/URI, pois é a instituição de Ensino Superior do município que congrega diferentes cursos de licenciatura.

Por meio dos coordenadores dos cursos de licenciatura, chegou-se aos alunos e professores, sujeitos da pesquisa. Inicialmente, o coordenador do curso agendava com os graduandos e o professor que respectivamente estivesse trabalhando com a turma naquele momento, para que se procedesse o contato com os alunos em formação docente, sujeitos iniciais da pesquisa. Ao todo, trabalhou-se com setenta e sete alunos: dezesseis alunas do Curso de Pedagogia, trinta e um alunos do Curso de Letras, vinte do Curso de História e dez do curso de Ciências Biológicas.

Todos os alunos estão finalizando sua graduação, cursando o oitavo semestre e possuem experiência na docência. Esse foi um critério usado que se considerou importante, pois visou garantir os objetivos do estudo. A opção por esses alunos, sujeitos da pesquisa, em fase de conclusão de curso e com experiência docente, é a convicção de que, possuem, pela sua trajetória, elementos e informações relevantes que poderiam contribuir significativamente com esse trabalho de investigação. Ou seja, seriam capazes de emitir um parecer, revelando a repercussão dos saberes de seus professores, sobre suas aprendizagens, especialmente aquelas que consideram essenciais para o exercício docente. Como foi a partir deles que se chegou aos professores, esses critérios revelaram-se eficientes.

Também foram sujeitos da pesquisa quatro professoras universitárias que atuam nos cursos de licenciatura investigados, reconhecidas pela sua capacidade de promover e ampliar aprendizagens significativas nos seus alunos. As docentes formadoras foram indicadas pelos seus próprios alunos, sendo, respectivamente, uma de cada curso de licenciatura a ser investigado, ou seja: Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas e História.

Com a permissão e encaminhamento dos coordenadores do curso, agendava-se o contato com a professora designada para a entrevista. As entrevistas foram realizadas no ambiente em que os docentes efetivam suas práticas e ali mesmo foram ouvidos os seus relatos.

Pelo relato de cada educadora, foi detectado que saberes ela construiu, ao longo da formação inicial e da formação continuada, e lhe dão sustentação para, na docência, promover aprendizagens significativas nos seus alunos. Ou seja, o objetivo da pesquisa foi contemplar experiências bem-sucedidas no processo de formação de professores.

Como parte do compromisso ético assumido com a instituição e os sujeitos envolvidos, seus nomes são fictícios e não serão divulgados no decorrer da análise dos dados. Informações sobre as professoras universitárias entrevistadas quanto à sua vida profissional.

Quadro 2 - Informações sobre as professoras universitárias entrevistadas quanto à sua vida profissional:

Nome fictício	Curso em que atua	Titulação Mestrado	Experiência Docente (anos)	Tempo de docência na Universidade	Atua em projetos de extensão	Atua em projetos de pesquisa
Priscila	Pedagogia	Em Educação UNIJUI	25 anos	15 anos	Sim	Sim
Laura	Letras	Em Linguística Aplicada UCPel	25 anos	7 anos	Sim	Sim
Helena	História	Em História UNISINOS/URI	30 anos	14 anos	Sim	Sim
Bruna	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas UNISINOS	25 anos	15 anos	Sim	Sim

Fonte: Felden (2008).

Em contato com os sujeitos da pesquisa na universidade, realizou-se um levantamento de dados para ampliar a compreensão do cotidiano da prática universitária na formação do profissional de educação. O teor dos dados recolhidos referiam-se a questões pedagógicas, à lógica de sua organização e à disposição do conhecimento.

1.10 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados (MAZZOTI; GEWANDSZMAJDER, 1998, p. 163).

Na busca pelo desvelar da realidade universitária, explicita-se que foram utilizados, como instrumentos para realizar a pesquisa, questionários individuais, aplicados aos alunos em formação docente, no período de agosto a setembro de 2008. Todos os alunos que se envolveram na pesquisa foram convidados, pela pesquisadora, a participar dela pessoalmente.

O roteiro em anexo (Anexo G) procurou atender às questões de pesquisa, definidas conforme o problema investigado.

Para Minayo, o questionário é um instrumento de pesquisa que subentende “hipóteses e questões bastante fechadas, cujo ponto de partida são as referências do pesquisador” (2000, p.99). Argumenta ainda que, no decurso da pesquisa, o questionário fechado serve como ferramenta para granjear aspectos essenciais e esclarecer o tema em estudo, para seu melhor entendimento, constituindo relações e generalizações. Destaca a autora que o princípio fundamental para a organização do questionário é que (...): “cada questão tenha como pressuposto o marco teórico desenhado para a construção do objeto” (2000, p.100).

Portanto, são os objetivos e o problema de pesquisa que, teoricamente, definem a elaboração e organização do questionário. E por ser um instrumento fechado, precisa ser cuidadosamente pensado e estruturado para que as informações, dele advindas, forneçam um número significativo de indicadores, capazes de contribuir com a explicitação do objeto em estudo.

Para coletar os dados referentes aos professores universitários que participaram da pesquisa, foi feita com eles uma entrevista semi-estruturada, no mesmo período de agosto a setembro de 2008. Na oportunidade, contatou-se novamente com os coordenadores de cada curso de licenciatura para agendar encontro com as professoras indicadas, estabelecendo data, horário e local para as entrevistas, conforme disponibilidade dos envolvidos no estudo. Assim como procedeu-se com os alunos, aos professores também foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, a realização da coleta de dados e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os depoimentos das professoras foram gravados, com a devida autorização, e posteriormente transcritos. O roteiro, em anexo, (Anexo H), apresenta as questões que orientaram a entrevista com as docentes universitárias.

Essa é, sem dúvida, uma fase relevante do trabalho de campo, pois a interação entre pesquisador e sujeitos é essencial ao longo do processo de pesquisa qualitativa (MINAYO, 2000). A interação com os docentes deu-se pela entrevista individual realizada. É importante referir que “a discussão do campo conceitual da entrevista como técnica de coleta de informações é amplo e contempla uma série de questões que vão desde a fidedignidade do informante ao lugar social do pesquisador” (MINAYO, 2000, p. 109).

Sendo assim, há um pressuposto básico a considerar: a entrevista não se resume a um trabalho de coleta de dados, mas sempre a uma situação de interação em que as informações dadas pelos sujeitos podem ser afetadas pela natureza de suas relações com o pesquisador, no caso o entrevistador (MINAYO, 2000).

A escolha da entrevista semi-estruturada, para essa etapa, justifica-se pela opção metodológica que dirigiu o estudo. Esse tipo de entrevista tem se constituído em um dispositivo valioso de pesquisa do ensino. Vale ressaltar que, por sua qualidade interativa, a entrevista admite discorrer sobre temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados apropriadamente, em profundidade, por questionários.

A entrevista pode ser a principal técnica da coleta de dados ou pode ser parte integrante dessa observação participante. Especificamente nas entrevistas semi-estruturadas, o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda com suas próprias palavras (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168).

O encontro, de certa maneira combinado entre entrevistador e entrevistado, é repleto de esclarecimentos. Estes geralmente servem para ser divulgados e que, por serem fonte de pesquisa, necessitam ser um momento de extrema perspicácia e, ao mesmo tempo, espontaneidade, para que se traduzam, integralmente, num discurso fidedigno e oportuno.

Com relação às entrevistas semi-estruturadas, assim se pronunciam Bogdan e Biklen:

(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (...) Nas entrevistas semi-estruturadas, fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão (1994, p.134-135).

Sendo assim, as entrevistas precisam ser guiadas por questões gerais que oferecem aos entrevistados a oportunidade de encaminhar o seu conteúdo, a fim de possibilitar, no momento da análise dos dados, a apreensão e interpretação dos significados de sua linguagem.

A entrevista não-estruturada difere da entrevista estruturada porque não há um modelo com perguntas fixas, mas com certa estrutura, pois uma entrevista, genuinamente não-diretiva, não é apropriada para a pesquisa. Ela é realizada tendo como base um protocolo que enfoca certos temas com perguntas elaboradas. A principal diferença entre a entrevista não-

estruturada e outras técnicas de entrevista é o grau de negociação entre o entrevistador e o entrevistado.

Para Augusto Triviños, ao optar pela entrevista semi-estruturada, o pesquisador precisa entender que ela se constitui de “um conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o investigador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos” (2001, p.85).

A tarefa de entrevistar foi um importante exercício de escuta como pesquisadora. Nesse sentido, ensina Freire.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 1996, p.113, grifos do autor).

Além das entrevistas semi-estruturadas com os professores e questionários com os alunos em formação docente, também serviu de base a análise de outros documentos da instituição, tais como:

- Projeto Político-Pedagógico Institucional-2006/2010
- Plano de Desenvolvimento Institucional-2006/2010
- Projeto Político-Pedagógico dos cursos de licenciatura selecionados.

O contato com esses documentos teve como finalidade conhecer os pressupostos ideológicos que norteiam a instituição, os princípios e referenciais que embasam os cursos de licenciatura e/ou o trabalho do professor formador.

Quanto à análise de registros e documentos, Mazzotti e Gewandsznajder (1998) e Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que: por documento compreendem qualquer tipo de registro escrito que possa ser usado como fonte de informação: atas de reuniões, pareceres, regulamentos, boletins informativos, autobiografias, entre outros. É importante ressaltar que, para a utilização das informações contidas nesses *escritos*, é necessário que o pesquisador busque saber aspectos sobre eles como, por exemplo, quando e em que condições foram elaborados e organizados, sua origem e trajetória, quem foram os envolvidos, com que propósito foram criados e a quem se destinam.

1.110 ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA – ETAPAS

Na perspectiva de assinalar as etapas marcantes da pesquisa, enumera-se a ordem em que foi experienciado e vivenciado o processo de construção deste trabalho científico. Inicialmente, é importante recordar que o primeiro ano do curso de mestrado em educação foi um período de intensas definições, como: escolha do tema de investigação, delimitação do problema de pesquisa, determinação do objeto de estudo e objetivos, construção de um marco-teórico referencial, seleção dos instrumentos de coleta de dados e o campo de pesquisa a ser explorado.

O desenvolvimento do processo de negociação com a instituição, na qual se pretendia desenvolver a pesquisa, foi um dos primeiros procedimentos a concretizar. Efetivou-se, assim, um contato inicial com o Professor, Dr. Cênio Weyh, coordenador do curso de mestrado em educação, como representante da URI mais próximo e que poderia apontar os caminhos a seguir na pesquisa. Esse professor fez os encaminhamentos iniciais, apresentando a professora Rosane Maria Seibert, Diretora Administrativa da URI, e o Diretor Geral Gilberto Pacheco que esclareceram os procedimentos a seguir. Logo após esse contato, recebeu-se o consentimento para desenvolver o trabalho, sendo, em seguida, entregue o projeto de pesquisa à professora Dinalva Alves de Souza, diretora acadêmica do campus Santo Ângelo, que fez a ponte com os coordenadores dos cursos de licenciatura selecionados, para participarem da investigação. Os cursos escolhidos são: Pedagogia, Letras, História e Ciências Biológicas.

Posteriormente, fez-se um contato individual com cada coordenador dos cursos de licenciatura escolhido, firmando dia, horário e local para socializar idéias em torno do estudo.

O primeiro contato com os coordenadores de curso serviu para compartilhar os fundamentos do projeto, expressar os sujeitos da pesquisa com quem se intencionava contatar, definindo, conjuntamente, a melhor forma de organizar os próximos encontros. Essa oportunidade também serviu para solicitar autorização para conhecer o PPP de cada curso.

Destaca-se a excelente receptividade dos coordenadores em relação à temática em questão, bem como a eficiência com que definiram o cronograma que mediava o trabalho com os alunos em formação docente, detalhando, previamente, aos professores do curso o trabalho que estava sendo iniciado com os discentes e o espaço necessário para o contato com os sujeitos iniciais da pesquisa.

Na oportunidade da realização do encontro com os acadêmicos, após explicar, na íntegra, o trabalho de pesquisa a ser feito, solicitou-se-lhes a autorização e a assinatura do termo de consentimento. Em todos os cursos, sentiu-se a disponibilidade dos alunos em colaborar, comparando o trabalho proposto com o que eles vêm fazendo com as avaliações externas do governo federal, o que, segundo alguns deles, ‘contribui para melhorar cada vez mais o trabalho da universidade’. Após esses esclarecimentos importantes e necessários, entregou-se uma cópia do questionário, para que, individualmente, o respondessem, tendo por base toda a trajetória do curso de licenciatura construída até o oitavo semestre, no qual todos se encontravam.

De posse dos questionários respondidos pelos alunos, passou-se para outro momento relevante da investigação: conhecer, organizar e sistematizar as informações obtidas dos discentes. Assim, num procedimento rápido, as docentes universitárias, indicadas pelos alunos como as que promoveram e promovem aprendizagens significativas ao longo do curso de formação de professores, foram entrevistadas. Para isso, foi preciso ler atentamente o material, identificando os nomes mais recorrentes em cada curso, para determinar o professor ou a professora a ser entrevistado (a) em cada curso.

A contribuição dos alunos para o estudo foi fundamental, revelada na firmeza e recorrência dos depoimentos, nas justificativas, nos argumentos e nas observações registradas. Na leitura e análise do questionário respondido pelos alunos, detectaram-se os nomes das professoras indicadas em cada curso, procedendo, a partir disso, o contato com cada uma das profissionais universitárias.

As entrevistas semi-estruturadas, com as professoras universitárias, foram realizadas individualmente. É importante mencionar que essa etapa foi marcante quanto às declarações dos formadores universitários, pois teve-se a oportunidade de conhecer os saberes docentes fundantes que atravessam a prática pedagógica na formação dos professores, dentro do espaço da universidade.

É necessário enfatizar que os registros foram feitos no decorrer de todas as etapas, concomitantemente com os contatos iniciais, com a utilização dos questionários com os alunos e das entrevistas semi-estruturadas com os docentes universitários.

Em diversas ocasiões durante o decurso da pesquisa, entre um intervalo de atividade e outro, procurou-se conhecer e analisar alguns documentos da instituição que fornecessem subsídios dos pressupostos e princípios que orientam o trabalho da universidade como, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico Institucional da URI e seu Plano de Desenvolvimento Institucional/2006-2010, além dos Projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura pesquisados.

A devolutiva às professoras entrevistadas também foi expressiva no trabalho de pesquisa. Na oportunidade, elas tomaram conhecimento dos registros realizados até o momento, fazendo as devidas observações sobre a relevância e pertinência dos aspectos por elas destacados.

Julga-se que a devolutiva aos alunos seria importante ao final do trabalho, pois seriam apresentados os resultados e as contribuições do estudo para o processo de formação de professores, como uma missão da universidade.

Outro procedimento de suma importância, porém de difícil implementação, foi o processo de definição das dimensões de análise, referente ao trabalho realizado com os alunos e com as professoras universitárias que atuam nos cursos de licenciatura, pois, como afirma Franco, “Formular categorias em análise de conteúdo, é, por via de regra, um processo longo, difícil e desafiante” (2005, p.58).

Definidas as dimensões de análise, buscou-se a articulação com os aportes teóricos que, articulados aos dados empíricos, possibilitaram a construção de relações e compreensões sobre o tema em pauta. Essa interpretação da realidade exigiu conhecimentos que foram encontrados em estudos e pesquisas já realizados, cujo foco era o trabalho da universidade na formação de professores e os saberes profissionais docentes que promovem aprendizagens significativas no aluno.

Posteriormente, deu-se início ao processo de sistematização e registro de conhecimentos mediados pelo campo de pesquisa e pelo acervo bibliográfico consultado, orientados pelos aspectos fundantes da pesquisa. Essas considerações do estudo encaminharam a escrita deste trabalho de dissertação do mestrado em educação.

Como a pesquisa foi concluída em janeiro de 2009, período de férias de verão, na universidade, a apresentação aos sujeitos envolvidos na pesquisa dos achados, análises,

compreensões e considerações serão realizados no período de março de 2009, conforme combinado com a direção da instituição e coordenadores de curso.

A escrita final dar-se-á somente após o trabalho de defesa da dissertação, acrescida das observações e contribuições advindas da banca de pesquisa, com estimativa provável para fevereiro e/ou março de 2009.

1.12 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

Todo pesquisador, ao escolher um determinado campo, uma comunidade, uma instituição, já o faz com alguns pressupostos e questões em mente. Considerando o trabalho de vários anos como educadora nas escolas do município de Santo Ângelo, optou-se por desenvolver a pesquisa na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/URI, por ser essa instituição do Ensino Superior que congrega vários cursos de licenciatura que contemplam o campo investigado.

Quadro 3 - Contextualização da cidade de Santo Ângelo

MUNICÍPIO DE SANTO ÂNGELO
Prefeito atual: Eduardo Debacco Loureiro
Fundação: 12 de agosto de 1706
Área Territorial: 677 km ²
Distância da Capital: 442 km
Etnias: Germânica – Espanhola – Polonesa – Árabe – Italiano
PIB: 412.245.000,00
População: 76.746 habitantes
Produção local: Agropecuária, Agricultura, Indústria e Comércio
Renda per capita: 5.356,00
Turismo: Histórico e Cultural

Fonte: Prefeitura Municipal de Santo Ângelo – RS.

Santo Ângelo⁵⁷ tem uma localização privilegiada. Situa-se na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e está diretamente ligado à RS 344, BR 285 e BR 392, as quais possibilitam acesso ao restante do Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Porto da Antofagasta, no Chile, chegando ao Oceano Pacífico. Tais caminhos são ferramentas fundamentais para a comercialização de produtos entre os países do MERCOSUL e outros mercados internacionais.

O desenvolvimento da pecuária e a alta produtividade de grãos fazem com que o setor primário de Santo Ângelo seja significativo. O município é referência no Estado do Rio Grande do Sul, principalmente pela capacidade agrícola, pois abastece os mercados interno e externo. Na cultura de milho, a produção média anual é de 18 mil toneladas⁵⁸, número expressivo que dá projeção ao evento internacional denominado FENAMILHO (Feira Internacional do Milho), realizado a cada dois anos, no município.

A Capital das Missões faz do turismo uma das atividades que movimenta a economia local. O poder público, juntamente com a iniciativa privada, tem desenvolvido importantes projetos turísticos, tais como: O Caminho das Missões e a Recuperação do Centro Histórico. Aliado a isso, há uma completa estrutura para melhor receber os turistas, motivo de a cidade ser conhecida como modelo em hospitalidade.

Uma homenagem prestada às Missões, com o enredo da Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis, tri-campeã, em 2005, no carnaval do Rio de Janeiro, expõe o reconhecimento e a valorização da região no país e também internacionalmente.

O biênio 2006/2007 representa um marco na história política, administrativa e comunitária do município de Santo Ângelo. Nesses dois anos, vários eventos oficiais e comunitários assinalaram os 300 anos de fundação da Redução Jesuítico-Guarani que deu origem ao sétimo e último povoado missioneiro, implantado pelos Jesuítas espanhóis, a leste do Rio Uruguai, no decorrer dos séculos XVII e XVIII – Santo Ângelo Custódio.

Santo Ângelo ostenta o título de “Capital das Missões” desde a década de 1940. Tem uma população de origem heterogênea, em que predominam os descendentes de imigrantes

⁵⁷ Todas as informações aqui relatadas sobre o município de Santo Ângelo são resultantes de contato realizado com a Secretaria Municipal de Turismo do município de Santo Ângelo, RS.

⁵⁸ Dados obtidos com a Unidade da Emater no Município de Santo Ângelo. EMATER - Associação Riograndense de Empreendimento de Assistência Técnica e Extensão Rural.

alemães, italianos, poloneses e outras etnias que, no processo de miscigenação aos portugueses, espanhóis, negros e índios, deu origem a um verdadeiro “mosaico étnico”. Para se conhecer melhor esse povo, é necessário analisar o imaginário de seus habitantes, registrados nos discursos em relação ao seu passado histórico.

Apesar de, atualmente, possuir poucos remanescentes arquitetônicos aparentes da antiga redução de San Angel Custódio, a atual cidade de Santo Ângelo inscreve-se no roteiro turístico-cultural dos Sete Povos das Missões, em razão dos esforços de um trabalho comunitário de valorização daquilo que é considerado sua herança histórica.

Segundo o IBGE, mais de 95% da população em Santo Ângelo é alfabetizada, em razão do acesso fácil às redes de educação. Essa realidade é considerada alta em relação a cidades do mesmo porte.

De acordo com dados obtidos⁵⁹ com a Secretaria Municipal de Educação, há vinte e três Escolas Municipais que oferecem o Ensino Fundamental, atendendo 4.153 alunos santo-angelenses, no meio rural e na zona urbana. No corpo docente da rede municipal, há, atualmente, trezentos e sessenta e nove professores. Destes, trezentos e um tem Graduação Plena ou Curta e sessenta e oito docentes possuem curso de Pós-Graduação.

Já a 14ª Coordenadoria Regional de Educação informou⁶⁰ que existe, no município de Santo Ângelo, um total de vinte e duas escolas da rede estadual, incluindo as do meio urbano e rural. Destas, treze escolas mantêm o Ensino Fundamental e nove oferecem o Ensino Médio. De acordo com os dados de 2007, há um total aproximado de 1.684 professores vinculados à rede estadual de ensino e 19.473 alunos matriculados na rede estadual.

A rede privada de educação básica possui, no município de Santo Ângelo, sete escolas. Destas, quatro oferecem Ensino Fundamental e Médio, apenas uma mantém o ensino fundamental completo e duas instituições, o ensino fundamental incompleto.

No município, são oferecidos, também, cursos técnicos. Há escolas profissionalizantes e de línguas com certificação internacional, que contribuem para a capacitação profissional dos jovens e adultos santo-angelenses.

⁵⁹ Informação dos dados repassados pelo setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do município de Santo Ângelo, RS.

⁶⁰ Dados obtidos no setor pedagógico da 14ª Coordenadoria Regional de Educação com sede no município de Santo Ângelo, RS.

No Ensino Superior, o município de Santo Ângelo é um pólo universitário regional, pois a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI e o Instituto de Educação de Ensino Superior de Santo Ângelo - IESA oferecem mais de quarenta e cinco cursos de Graduação e mais de vinte cursos de Pós-Graduação, nas mais diversas áreas de formação. Ambos os estabelecimentos de ensino superior são instituições sociais fundamentais, que contribuem ativamente, há vários anos, para o desenvolvimento local e regional.

A URI foi escolhida para desenvolver a pesquisa pela competência com que vem desempenhando seu papel como formadora de profissionais, bem como pelo reconhecimento da comunidade local pelas contribuições com o desenvolvimento do município e da região. Vale ressaltar que realizei, na URI, um curso de pós-graduação com especialização em Psicopedagogia e percebi muita seriedade na condução das atividades propostas. Outro motivo foi o empenho e desafio que assumiram trazendo o primeiro curso de Mestrado em Educação para Santo Ângelo, após anos de expectativas. Nesse sentido, algumas informações relevantes sobre essa instituição são necessárias que se façam.

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões⁶¹ tem como missão formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir o conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas.

Ela almeja ser reconhecida como uma universidade de referência, que prima pela qualidade, ação solidária, inovação e integração com a comunidade. Seus princípios de gestão estão assim definidos: Ética, Co-Responsabilidade, Formação e Desenvolvimento Humano Competente, Inovação e Compromisso Regional.

Por outro lado, a URI está aberta a mudanças e inovações científicas, tecnológicas e culturais, pois busca ser capaz de responder, de forma rápida e criativa, às exigências da sociedade atual e da universalização do ensino, visando formar profissionais empreendedores e criativos.

É uma instituição de caráter comunitário, que objetiva promover a formação contínua e permanente de profissionais qualificados, solidários e comprometidos. No interior do

⁶¹ Manual Acadêmico 2008. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

estado, ela tem uma abrangência de cento e dez municípios. Oferece, hoje, quarenta e três cursos de graduação e mais de vinte de pós-graduação. Possui um corpo docente de 827 professores; destes 65% são mestres ou doutores que atendem a mais de 18 mil alunos. Hoje, no campus da URI - Santo Ângelo, há, aproximadamente, três mil, cento e oitenta alunos matriculados. É importante enfatizar que essa universidade possui duzentos e sessenta e nove laboratórios e, em recente pesquisa, foi indicada como a 3ª do Rio Grande do Sul em iniciação científica e a 13ª no País.

No decorrer de sua trajetória, a busca e a concretização pela sua marca institucional aconteceram no desempenho das funções básicas de ensino, pesquisa e extensão, inerentes à sua ação. As especificidades no desempenho dessas funções definem sua missão e o seu atual perfil – ser uma universidade pluralista, criadora e elaboradora de conhecimento, com qualidade, competência e seriedade, voltada para o desenvolvimento regional. É na identificação dos diferenciais, nas funções, nas atividades, nos propósitos que se define o caráter da URI: uma universidade regional integrada, comunitária, gerida pela comunidade acadêmica.

Essa é uma universidade regional integrada em duplo sentido: de um lado, por integrar comunidades de uma mesma região geográfica (Norte e Noroeste do RS); de outro, porque seus campi, em sua história, têm forte integração com a comunidade regional e são comprometidos com o desenvolvimento da sua região.

É uma universidade comunitária, pois sua vocação é a integração, porque essa foi a sua origem, ou seja, o resultado do trabalho espelhado na experiência das reduções missioneiras e no processo de colonização da região, onde se desenvolveu o sistema comunitário.

Para a URI, as atividades de ensino, pesquisa e extensão são de responsabilidade dos Departamentos acadêmicos, a saber: 1) Departamento de Ciências Exatas e da Terra; 2) Departamento de Ciências Biológicas; 3) Departamento de Engenharia e Ciências da Computação; 4) Departamento de Ciências da Saúde; 5) Departamento de Ciências Agrárias; 6) Departamento de Ciências Sociais Aplicadas; 7) Departamento de Ciências Humanas; 8) Departamento de Linguística, Letras e Artes – na perspectiva de criar e reelaborar conhecimentos, de ser consciência crítica da realidade, de ser agente de transformação social. Tem como eixo a produção de um parâmetro de desenvolvimento regional, extraído da

realidade social, com participação decisiva da comunidade, tendo como referencial sua história, sua cultura, suas instituições, sua estrutura econômica e social, enfim, seu contexto. Com esses pressupostos, o projeto de desenvolvimento regional constitui-se em estratégia de superação dos problemas existentes e de prevenção de problemas futuros. “A ação da URI deve antecipar-se aos problemas para evitá-los e não somente reagir para solucioná-los. Produzir saber, para a URI, não é apenas resolver problemas, mas preveni-los” (2008, p.12).

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI -, instituição multicampi, reconhecida pela portaria nº. 708, de 19 de maio de 1992, publicada no Diário Oficial da União em 21/05/92, tem sede na cidade de Erechim, Estado do Rio Grande do Sul, e é mantida pela Fundação Regional Integrada – Furi, entidade de caráter técnico-educativo-cultural.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas pelos Departamentos nos seguintes campi: Campus de Erechim, Campus de Frederico Westphalen, Campus de Santo Ângelo, Campus de Santiago, Extensão de Cerro Largo e uma Extensão no município de São Luiz Gonzaga.

Órgãos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, que refiro:

Quadro 4 - Integrantes do Conselho Universitário – URI

Alguns Integrantes do Conselho Universitário - URI	
Reitor	Bruno Ademar Mentges
Pró-Reitora de Ensino	Helena Confortin
Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação	Sandro Rogério Vargas Ustra
Pró-Reitor de Administração	Clóvis Quadros Hempel

Fonte: Manual Acadêmico 2009. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

Na verdade, é na interação do trabalho dos professores dessas instituições, nessa ação recíproca e concreta, juntamente com seus alunos, que as organizações de ensino superior assumem os compromissos mais importantes. As comunidades demandam da Universidade diferentes funções e atribuições, isso aumenta a complexidade da sua missão. Porém,

enquanto trabalho integrado que desenvolve, possui características peculiares que a diferencia de outras formas de trabalho. O objetivo de se ter acesso à academia, é entender o seu funcionamento, examinar o trabalho dos sujeitos envolvidos para conhecer o que fazem, vivem, refletem, opinam, percebem, experimentam, conhecem, ‘suportam’.

É no ensino superior que se encontra um espaço significativo para pensar a Educação, conhecer e reconstruir o conhecimento. O valor da academia está em desenvolver as diferentes ações, visando conhecer, com rigor epistemológico, os diferentes enfoques educacionais. E, a partir daí, contextualizar, alavancando pesquisas e estudos em torno da temática educacional para contribuir com a formulação de políticas públicas, capazes de contemplar todos os brasileiros.

Na trajetória de pesquisa, o desejo é contribuir, buscando novos referenciais para questões relevantes do Sistema Educacional Brasileiro, especialmente o cotidiano da prática universitária na formação do profissional de educação. Para se chegar a isso, procura-se o entendimento, em termos gerais, da lógica da organização, da disposição do conhecimento e das questões pedagógicas presentes na universidade.

É preciso referir que, conhecendo o PPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional acredita-se ser necessário registrar alguns dos importantes indicadores presentes nesse documento e que orientam e norteiam a trajetória da universidade atualmente.

Entre os objetivos constantes no art. 5º do Estatuto da URI, destaca-se:

Promover a formação contínua e permanente de pessoas e profissionais qualificados, solidários e comprometidos com a visão institucional, para atuarem na sociedade.

O documento acrescenta ainda que o processo educacional é a prática e a formação de valores que dignificam o homem à medida que este aprende a ser ético nas suas relações com o outro, livre e co-responsável com a gestão e com a sociedade. Esse desafio, aliado à apropriação dos princípios científicos de produção do saber, legitima-se se for compartilhado com a própria comunidade universitária e com a sociedade.

A instituição tem o seguinte entendimento sobre o ensino: O ensino é o processo de construção e reconstrução de saber, de apreensão e de disseminação do conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua história. Esse conhecimento constitui-se no maior

patrimônio da humanidade, um bem que deve estar à disposição de todos. É papel da URI instigar para que esse conhecimento se democratize, principalmente aquele relacionado às áreas de formação dos acadêmicos, via uma concepção de currículo que assegure maior flexibilidade na organização de cursos, a fim de atender à crescente heterogeneidade, tanto de formação como das expectativas e dos interesses dos alunos.

O projeto faz menção aos cursos de graduação e sequenciais como processo de formação de nível superior – contínuo e permanente que visam proporcionar formação básica e profissional, fundamentada na competência teórico-filosófica, segundo um perfil de cidadão/profissional capaz de recriar-se em face de novas demandas, mediante um processo de formação continuada.

Entre as diretrizes da URI para a pesquisa, cita-se: articulação da pesquisa ao ensino, à extensão e a pós-graduação para a solução de problemas locais e regionais; articulação da pesquisa com as demandas sociais e com o desenvolvimento regional;

Para promover a formação contínua e permanente de pessoas e profissionais qualificados, solidários e comprometidos com a visão institucional para atuarem na sociedade são estabelecidas as seguintes metas, indicam-se algumas:

1. Realização humana e acadêmica do aluno.
2. Aperfeiçoamento do perfil do estudante egresso
3. Qualificação de pessoal e desenvolvimento humano
4. Criação de programas de Pós-Graduação e reestruturação dos já existentes.
5. Criação novos programas de pós-graduação strito sensu. (criação de)
6. Priorização da pós-graduação strito sensu, visando à consolidação da universidade.

As metas traçadas para promover a produção do conhecimento, por meio da pesquisa, perpassando o ensino, na perspectiva de estendê-lo à sociedade, são inúmeras, destaca-se:

1. Integração entre ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação.
2. Implementação de fórum de pesquisadores, de qualificação da pesquisa e de produção docente.
3. Institucionalização da cultura da pesquisa no meio acadêmico.

As metas para a extensão visando a fortalecer as condições para o desenvolvimento das atividades de extensão, incluindo o desenvolvimento regional auto-sustentável e a interação com a sociedade; a valorização da cultura e das manifestações regionais, a sua difusão pelos meios de comunicação e o investimento na vida e em ações solidárias, estão assim determinadas. Referenda-se algumas:

1. Interação da universidade com a comunidade por meio de atividades de extensão universitária de relevância social e regional.
2. Melhoria no atendimento das demandas da sociedade regional.

Quanto a Políticas de Ensino, com abordagem ao processo de ensinar e aprender, há, no projeto, a descrição de que ensinar, no contexto da URI, é criar as possibilidades para a produção e a construção do conhecimento pelo professor e pelo aluno.

A centralidade do ensino está no aluno. No ensino, enfatizam-se novas formas de aprender, criar e construir conhecimentos, desenvolver habilidades e competências científicas e culturais, artísticas e profissionais; mas, sobretudo, competências e qualidades humanas e sociais. Objetiva-se uma formação global e com uma visão mais abrangente da ciência, do entorno social e do campo de atuação profissional.

A redação dada no PPP, no que se refere às Práticas Pedagógicas Inovadoras estão assim sintetizadas: A implantação de práticas pedagógicas inovadoras garante a renovação curricular, dá atenção às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, à redução da evasão, ao aumento da oferta de vagas e à melhoria da qualidade de cursos oferecidos, entre elas: condições para avaliação interna e externa dos cursos de graduação; preparação do aluno para participação no Exame Nacional de desempenho de Estudantes – ENADE; aplicação de instrumentos de auto-avaliação.

Constata-se estar presente, no Plano de Desenvolvimento da Universidade, o desejo de concretizar sua função precípua quanto à produção, geração e difusão da ciência e do conhecimento, cujo objetivo é a formação de profissionais de nível superior, integrados com a comunidade local, regional, estendendo suas relações no país, na América Latina e em instituições da Europa.

Nesse projeto, já aparece uma compreensão de que um novo papel se impõe à Universidade, o qual aponta para a sua função social. Esta, por sua vez, é orientada pelo

direito de todos a uma vida digna, à democratização do conhecimento e pauta-se não apenas pelos desafios tecnológicos, mas pela questão ética, visto que busca o equilíbrio entre o técnico-científico e o humanístico.

É evidente também a presença de uma reflexão em torno do processo de formação de profissionais de educação diante dos desafios colocados, tanto pela conjuntura histórico-global e nacional quanto pelo novo papel a ser desempenhado pela educação superior, e pelos cursos de formação de professores. Portanto, o desafio a ser construído por essa proposta é determinar qual o perfil do profissional docente para fazer frente a esse quadro.

Há uma concepção de que a formação, nesse cenário, parte do pressuposto de que aos profissionais da educação cabe fazer a leitura e a análise do cenário em curso, de modo a, tomando por base as circunstâncias concretas, construir alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas.

Além disso, acredita-se que ao profissional de educação, compete buscar, nas diferentes áreas do conhecimento, as ferramentas para analisar, apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento em saber escolar; construir formas de gestão e organização dos sistemas de ensino; participar como um dos autores da organização de projetos educativos escolares e não-escolares que expressam os anseios da sociedade.

Nos PPPs dos cursos, outra consideração fundamental encontrada confere, pois, especificidade à função do profissional da educação. É a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação. Para isso, valer-se-á da economia sem ser economista; da sociologia, sem ser sociólogo, da história sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômico-sociais e culturais de cada época.

O amplo debate sobre a formação de professores, que se dá a nível nacional e internacional, está presente na universidade, envolvendo a participação de todos os segmentos que a compõem. Enquanto instituição, constata-se a busca em construir uma proposta que seja coerente com a opção em favor da humanização, na qual se forme um professor que busque

esclarecer aos alunos em que sociedade se vive e como agir para que as realidades construídas, historicamente, possam ser reconstruídas à luz de um projeto de sociedade mais humano e socialmente justo. Assim, postula-se que os professores possam expressar um testemunho ético-político, efetivado nas seguintes ações: orientar os alunos a partir de um trabalho que seja conscientizador e humanizador das relações humanas e sociais; intervir na realidade socioculturalmente construída a partir de uma conscientização resultante da dialetização da ação-reflexão-ação e orientar para a responsabilidade social da vida em comunidade, trabalhando, coerentemente, os princípios epistemológico, didático-pedagógico e político.

A referida proposta está embasada na análise sobre o debate atual sobre os cursos de formação de professores, sobre os quais exige o esclarecimento do que se entende por formação em suas dimensões profissional e pedagógica. E, igualmente, essa preocupação requer discutir os pressupostos teórico-metodológicos da educação e da dinâmica curricular, enquanto unidade processual dos cursos em referência.

Há um entendimento de que, partindo de uma concepção crítico-reflexiva, o conhecimento deve ser um princípio e uma necessidade permanente, com raízes na prática pedagógica. Logo, o trabalho pedagógico deve ter os seguintes pressupostos didático-pedagógicos, entre eles menciona-se: a indissociabilidade entre investigação e ensino e entre teoria e prática – a prática sendo informada pela teoria e, de forma concomitante, sendo por ela informada; a postura ativa de investigação, em que todos os sujeitos envolvidos numa situação educativa de investigação sejam produtores de conhecimento.

Conhecendo o curso em Ciências Biológicas da URI

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade presencial, é oferecido nos turnos diurno e noturno e disponibiliza cinquenta vagas anuais, tendo como objetivo geral: Formar o Licenciado em Ciências Biológicas, apto para atuar com qualidade e responsabilidade no ensino de Ciências Naturais e Ciências Biológicas, na educação básica com as competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão.

Na URI, o curso de Ciências, juntamente com o de Estudos Sociais e Administração, foi o curso pioneiro nela instalado. Outros cursos foram surgindo e se apresentam com destaque no cenário nacional, sempre atendendo às necessidades regionais.

No PPP do curso, encontra-se um importante relato histórico, qual seja: objetivando atender à demanda por professores na área de Ciências, começa a ser ofertado em Erechim, no ano de 1971, o Curso de Licenciatura curta em Ciências, pela extensão da Universidade de Passo Fundo. Em 1985, surge a primeira turma de complementação plena em Ciências Biológicas. Em 1991, é criado o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, reconhecido pela Portaria N° 84/95 do Conselho Federal de Educação (CFE). O referido curso, teve início no campus de Erechim, em março de 1991. Em Santo Ângelo, em março de 1995; em Frederico Westphalen, em março de 1998 e, em Santiago, em março de 2000.

O contexto de inserção do Curso de Ciências Biológicas na legislação está contemplado no PPP e esclarecem quais os documentos legais que amparam, regulam e normatizam as atividades nessa área de ensino no país. Ressalta-se que a regulamentação dos Cursos na área de Ciências Biológicas, no Brasil, teve início em 1962, pelo Parecer N° 325 do Conselho Federal de Educação. Desde então, a regulamentação vem sofrendo alterações por pareceres e resoluções.

A regulamentação da profissão de biólogo deu-se em 1979, pela Lei N° 6.684/79. Mais tarde, em 1982, sofreu alteração pela Lei N° 7017/82, que foi regulamentada pelo Decreto N° 88.438, de 28 de junho de 1983. De acordo com o artigo 2° desse Decreto, o exercício dessa profissão é privativo aos portadores de diploma de Bacharel ou Licenciado em Curso de História Natural ou Ciências Biológicas, bem como do Licenciado em Ciências, com habilitação em Ciências Biológicas.

Tendo como referência o Parecer N° 1.301/01 (Resolução CNE/CES 7, de 11/03/2002) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas e o Parecer N° 009/01 (Resolução CNE/CP, de 18/02/2002) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena, foi construída a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da URI.

Os Fundamentos Metodológicos, pautados no PPP, asseguram que o Curso de Ciências Biológicas é constituído por conteúdos necessários para o desenvolvimento de competências exigidas ao exercício da profissão, que serão tratados nas suas diferentes dimensões: dimensão conceitual (teorias, informações, conceitos), dimensão procedimental (na forma do saber fazer) e na dimensão atitudinal (valores e atitudes) que estarão em jogo no

exercício da profissão do professor. A seleção dos conteúdos do curso levou em conta a sua relevância para o exercício profissional em toda sua abrangência e contribuição para o desenvolvimento de competências profissionais, considerando o licenciado como pessoa e como cidadão. Os conteúdos trabalhados, ao longo do curso, serão analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados.

A relação teoria-prática aparece no PPP, compreendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo, estará presente desde o primeiro semestre do curso, mediante projetos e atividades incluídos na carga horária semanal das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular.

Esse pressuposto ficou claro, na fala da professora indicada no curso, como motivadora de aprendizagens significativas, além dos depoimentos dos alunos reconhecendo a importância de experienciar teoria/prática ao longo das atividades vivenciadas no curso.

É importante ainda afirmar que, atendendo à resolução do CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, a prática na matriz curricular do Curso de Ciências Biológicas da URI não está reduzida a um espaço isolado e desarticulado do restante do curso. Ela estará acontecendo em diferentes tempos e espaços curriculares como: no interior das áreas ou disciplinas, em tempos e espaços curriculares específicos, nos estágios.

De acordo com o PPP, para tornar possível a construção de competências profissionais, a formação do professor de Ciências Naturais e Biológicas demanda estudos disciplinares, que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações. Sendo assim, além de aprofundar conhecimentos disciplinares, a matriz curricular da formação do biólogo professor contempla estudos e atividades interdisciplinares que serão propostas ao longo do curso por diferentes disciplinas, entre elas, pelas disciplinas de Laboratório de Ensino de Ciências Naturais.

A pesquisa também se manifesta no PPP como um pressuposto metodológico, reconhecida como um componente constitutivo tanto da teoria como da prática. A familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e

constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento.

O curso de Ciências Biológicas da URI, em seu PPP, divulga que irá garantir um ensino problematizado e contextualizado, integrando e assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Explicita ainda que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental no processo de produção do conhecimento, pois permite estabelecer um diálogo entre a Ciências Biológicas, a Educação e as demais áreas, relacionando o conhecimento científico à realidade social. Essa relação irá ocorrer, especialmente, por meio das disciplinas de Laboratório de Ensino de Ciências Naturais, trabalho de graduação e estágios.

As disciplinas do Laboratório de Ensino de Ciências Naturais, bem como as disciplinas de Didática, Metodologias, Planejamento e Gestão da Educação, Política Educacional e Organização da Educação Brasileira e Estágios Curriculares Supervisionados, estarão realizando atividades que permitam a integração do acadêmico com as escolas de educação básica, principais entidades de atuação do Biólogo professor.

Tanto no relato da Professora Bruna como nos depoimentos dos alunos, percebe-se como, efetivamente, essas atividades estão sendo desenvolvidas com relação à formação do docente, quanto ao enriquecimento e fortalecimento da caminhada pedagógica da universidade.

Além disso, é pontuado no PPP que, atualmente, de acordo com a legislação vigente, o biólogo professor também poderá exercer atividades em parques, museus, zoológicos, instituições de pesquisa, em empresas públicas e privadas, secretarias de meio ambiente, entre outros. Para que ele desenvolva conhecimentos, habilidades e competências necessárias à sua formação profissional complementar, o Curso de Ciências Biológicas da URI prevê a realização de atividades complementares de integração com esse mercado de trabalho.

Durante o tempo de realização da pesquisa, participou-se de uma palestra promovida pela coordenação e professores do Curso de Ciências Biológicas, a qual versou sobre o Reflorestamento. A bióloga Eliana Lucas, que atua em uma Secretaria do Meio Ambiente de um município vizinho de Santo Ângelo, proferiu a palestra, atividade importante para a consolidação da formação do biólogo.

Os pressupostos metodológicos para o estágio curricular supervisionado estão explicitados no PPP, esclarecendo que o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas prevê a realização de quatro estágios curriculares supervisionados, totalizando 27 créditos (405 horas) que estarão acontecendo, de forma continuada, a partir do 6º semestre do curso. Os estágios constituem-se em espaços bastante significativos de aprendizagem para a formação de professores de Ciências Naturais e Ciências Biológicas.

Os pressupostos metodológicos para o processo de avaliação estão contemplados no PPP e partem do princípio de que o processo avaliativo é considerado uma parte importante do processo de formação do biólogo professor pois, por meio dele é possível diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados, conforme os objetivos propostos ao longo do curso, e identificar mudanças de percurso, eventualmente, necessárias. Por meio do processo avaliativo, pretende-se analisar a aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e também certificar sua formação profissional. A avaliação também deve contribuir para que o futuro professor identifique suas necessidades de formação e empreenda o esforço pessoal necessário (sua parcela de investimento) para seu próprio desenvolvimento profissional.

Outro dado relevante do Projeto do curso refere-se ao perfil do profissional licenciado em Ciências Biológicas. A descrição prevê que, ao atuar em um mercado de trabalho tão complexo e diversificado, o biólogo deverá apresentar uma formação sólida e ampla dos princípios e teorias da Ciências Biológicas e da Educação; ser capaz de relacionar ciência, tecnologia e sociedade; ter domínio de metodologia científica; ser capaz de atender às exigências do mercado de trabalho com visão ética e humanística e analisar a realidade onde está inserido, de forma reflexiva e crítica.

Nesse sentido, o curso obedece, ainda, à obrigatoriedade estabelecida no Parecer CNE/CES 1.301/2001 do MEC, que trata das suas Diretrizes Curriculares. No que tange às competências e habilidades, o curso tem como base o Parecer CNE/CES 1.301/2001 e na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Nesse aspecto, o Curso de Ciências Biológicas da URI prevê que o biólogo professor, formado no curso, deverá conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados à área de Ciências Naturais e Ciências Biológicas, adequando-os às

atividades escolares das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, além de inúmeras competências e habilidades previstas pela legislação.

Conhecendo o Curso de História da URI

Entre os objetivos centrais do Curso de História destaca-se no PPP: formar um profissional apto para atuar tanto em sala de aula quanto no desenvolvimento de pesquisas voltadas para a compreensão do processo histórico; formar um profissional consciente de seu papel e importância enquanto cidadão responsável pela educação e desenvolvimento de mentes críticas e criativas.

De acordo com o Projeto, esse Curso de História está sendo construído dentro da premissa de que a História não é neutra, como aliás, a rigor, nenhuma História o é, já que todo o historiador está comprometido com uma dada visão de mundo. Assim, é importante romper com formas tradicionais de se conceber e processar a produção do conhecimento, dessacralizando o “saber universal” e desmontando modelos epistemológicos mecanicistas, idealistas, que primam por apresentar sujeitos individuais, desvinculados de suas determinações sócio-históricas.

Ouvindo a professora Helena e lendo os relatos dos alunos, constata-se que, assim como trata no PPP, as atividades acadêmicas do Curso enfatizam uma História do Tempo Presente, com articulações no processo de transformação social, cujo objetivo é mobilizar e conscientizar com o incremento de novos métodos, novos tipos de fontes, renovação conceitual pelos contatos interdisciplinares e a preocupação cada vez maior com a esfera cultural.

As obrigatoriedades instituídas pela legislação estão presentes e descritas no PPP. A URI, consciente de sua parte nesse processo e imbuída do desejo de atualizar suas instâncias e articulações, entrelaçando-se na (re) construção da História, propõe o presente Projeto Pedagógico para o Curso de História; apoiando-se nos aspectos legais e considerações a seguir:

As discussões sobre as desejáveis modificações no Currículo do Curso de História, em consonância com a Legislação vigente- Lei 9394/96, Parecer nº CNE/CP 009/2001 (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível*

superior, curso de licenciatura, de graduação plena); Resolução 1 e 2 do CNE/2002 (respectivamente - *Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* e *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*); Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, bem como da Organização Institucional da Formação de Professores na URI- Resolução nº 569/CUN/2003 (dispõe sobre *Organização Institucional da Formação dos Professores na URI- Coordenadoria das Licenciaturas*), Resolução nº 544/CUN/2003 e Secretaria Ministerial nº 508/72, publicada no DO de 3 de abril de 1992, que reconhece o Curso.

Os fundamentos epistemológicos também estão contemplados, centrados na construção do conhecimento de maneira global, ou seja, na consideração de que a interdisciplinaridade e o respeito à pluralidade teórica constituem um dos mais preciosos fundamentos para o constante processo de elaboração do conhecimento histórico. O pluralismo teórico também implica o reconhecimento da possibilidade – além do posicionamento por qualquer um dos dois paradigmas – do estabelecimento de sínteses entre os mesmos modelos teóricos haja vista a incursão de alguns intelectuais por essa alternativa.

Os Fundamentos Didático-Pedagógicos, presentes na proposta pedagógica, sustentam que, no processo ensino-aprendizagem, um novo paradigma de ensinar e aprender, na universidade, se faz mister, uma vez que esta é o lugar onde acontecem os experimentos pedagógicos e epistemológicos. Uma organização curricular que não priorize a forma linear de organização do conhecimento acadêmico abandona a visão positivista de construção do conhecimento e coloca a prática como estratégia que privilegia e supera a divisão teoria-prática. É urgente e salutar, no processo pedagógico, que se considere a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

No contato realizado com professores e alunos, observou-se o quanto esses pressupostos são valorizados e contemplados no cotidiano da prática educativa da universidade, pois atravessam as diferentes atividades realizadas, no processo de formação, no Curso de História.

Quanto à constituição do profissional, encontra-se, no PPP, a percepção de que o perfil do historiador a ser formado compreende o comprometimento social com a construção da

memória histórica por meio da compreensão teórica dos processos que envolvem os eventos cotidianos e a capacidade de articular tais fatores ao processo de ensino-aprendizagem.

Consta no Plano do Curso que o perfil do egresso desse Curso de História pauta-se nos elementos ressaltados nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, aprovadas como Parecer N° CNE/CES 492/2001, em 03/04/2001, que rezam que “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão”.

As competências e habilidades, previstas na formação do acadêmico de História estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, destacando-se entre elas a de dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas.

Em relação ao Campo de Ocupação Profissional, a organização do curso está orientada segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de História e, conforme já explicitado, o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão.

Quanto à relação do ensino com a extensão, o PPP explicita que ela supõe a transformação significativa do “fazer pedagógico”, possibilitando aos alunos e professores assumirem a condição de sujeitos do processo ensino-aprendizagem, levando à socialização e à democratização do saber acadêmico, estabelecendo assim uma dinâmica de intercâmbio e participação nas comunidades internas e externas da vida universitária

A relação do ensino com a pesquisa, abordada no projeto, torna claro que o desenvolvimento da pesquisa, no Curso de História, dá-se, basicamente, com a Iniciação Científica e as Monografias de Conclusão de Curso. O referido curso estimula pesquisas de caráter prático, inseridas regionalmente em programas amplos, assentados nas linhas de pesquisa do departamento tais como: Movimentos Sociais, Educação Popular e Cidadania, e promovendo sua articulação por meio dos Grupo de Pesquisas Geográficas e Históricas, do

Campus de Frederico Westphalen, e do Grupo de Estudos Missioneiros, do Campus de Santo Ângelo, entre outros em constituição.

Conhecendo o Curso de Pedagogia da URI

A denominação constante no PPP do Curso de Pedagogia é “Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais – Formação Pedagógica do Profissional Docente – Gestão Educacional”.

O curso tem como objetivo geral formar o pedagogo habilitado para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais da educação básica, na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional com sólida formação, capaz de diagnosticar problemas e apresentar soluções no campo da educação escolar, não-escolar e popular, de modo a garantir o desenvolvimento de múltiplas competências e saberes necessários à atuação profissional do pedagogo.

Um dos primeiros esclarecimentos encontrados observa que o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) foi construído com a ampla participação da comunidade universitária, adequado às mudanças preconizadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais par o Curso de Pedagogia, atendendo às orientações do Edital 003/2000, de 14 de julho de 2000, da Reitoria da URI, como também da Resolução CNE/CP/001/2002, de 18 de fevereiro de 2002, da Resolução CNE/CP/002/2002, de 19 de fevereiro de 2002 e da Resolução nº1054/CUN/2007 de 08 de agosto de 2007, da Reitoria da URI.

Outra abordagem importante refere-se aos aspectos históricos do curso, assim expressos: A história do Curso de Pedagogia na URI compara-se à evolução histórica do Curso no âmbito da URI e das demais Universidades Brasileiras. Seu início, no Campus de Santo Ângelo, em 1970, dá-se como Extensão da Universidade Federal de Santa Maria, momento de grande regionalização do ensino superior no Brasil. Em 1976, é autorizado o Curso de Pedagogia com Habilitação, para o Magistério, das Matérias Pedagógicas, Orientação Educacional e Supervisão Escolar para o Campus de Erechim. Em 1985, também é autorizado o funcionamento das Habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar, a serem oferecidas no Campus de Santo Ângelo.

Além disso, observa o documento que, atentos às discussões nacionais quanto à necessidade de reformulação no Curso de Pedagogia e a conseqüente necessidade de atuar na formação de docentes – e não apenas especialistas das áreas da Gestão – dá-se início a um processo de discussão sobre o assunto. No ano de 1985, década de intensos debates na área educacional, por conta de um processo crescente de abertura democrática, inicia a Habilitação para Magistério das Séries Iniciais concomitante com a Formação para Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º Grau, no Campus de Erechim.

A formação do pedagogo, na contemporaneidade, está significativamente contemplada no projeto, sustentando que aos profissionais da educação cabe fazer a leitura e a análise do cenário em curso, de modo a, tomando por base as circunstâncias concretas, construir alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas.

Os fundamentos norteadores do Curso de Pedagogia, descritos no PPP, esclarecem os pressupostos éticos, políticos e epistemológicos, que estão definidos a partir de uma opção declarada por uma formação em favor da humanização dos processos de vida coletiva (culturais, políticos, sociais e econômicos), para professores que atuam ou irão atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais, na Formação Pedagógica do Profissional Docente e na Gestão Escolar dos sistemas de ensino.

A identidade do Curso de Pedagogia descrita no Projeto Político-Pedagógico, prevê a busca de uma formação para o profissional da educação que atenda aos desafios colocados pela realidade atual, com capacidades/habilidades/condições de formação. Para tal, o curso precisa ser repensado do ponto de vista de superar a fragmentação das habilitações oferecidas propondo um currículo em que as habilitações, tradicionalmente desenvolvidas nos cursos de Pedagogia, dêem espaço a núcleos temáticos que visam não somente ao Ensino, mas que estejam articulados com a pesquisa, a extensão e a pós-graduação, num exercício interdisciplinar que permita o trabalho coletivo e uma visão integradora do curso.

Descreve o PPP que o perfil do profissional a ser formado no Curso de Pedagogia é o de um educador capaz de atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas e experiências educacionais escolares e populares, tendo as seguintes características: ser pesquisador, intelectual auto-reflexivo, sensível à multiculturalidade, com domínio de conhecimentos

teórico-práticos, políticos e sociais e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e democrática.

As competências e habilidades do pedagogo, expressas no projeto, baseiam-se na análise da atuação profissional, na legislação vigente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais não se constituindo em definitivas, mas possíveis de complementação e aperfeiçoamento.

As especificidades, em relação ao campo de atividade profissional, estão assim manifestadas no PPP: Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais da Educação Básica, nas disciplinas da formação pedagógica do profissional docente; Gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e populares; Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

A integração entre ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação também revelam-se no projeto, justificando que ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo. Nesse contexto, o conceito da indissociabilidade, requerido para o ensino da graduação, não se reduz nem ao processo de produção do saber novo, nem a negar a pertinência da pesquisa e extensão em si.

A modalidade de oferta do curso está assim caracterizada: tendo em vista o advento da nova LDB, lei 9394/96, e sua doutrina sobre a formação de professores, a vigência do Decreto 3276/99, Parecer CNE/CES/133/2001, além das Diretrizes para a Formação de Professores no Brasil, como também a Resolução CNE/CP 001/2002 e CNE/CP/002/2002, e a resolução CNE/CP/001/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Curso de Pedagogia da URI tem um ingresso anual, realizado no vestibular de verão (janeiro). Possui 50 vagas por Campus, com um total de 3200h/a, 176 créditos, 100h de atividades complementares e 460h de atividades formativas, funciona no Regime Regular noturno e no Especial (oferecido em caráter especial, em períodos de férias para professores em exercício) no diurno. O Estágio Supervisionado consta de 300 h/a e o período para integralização é 4 anos (mínimo), 5 anos (médio) e 7 anos como tempo máximo.

A pesquisa e a extensão no contexto do Curso de Pedagogia está presente no PPP, explicitando que a relação ensino/extensão supõe a transformação significativa do “fazer

pedagógico”. Ela possibilita aos alunos e professores assumirem a condição de sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem, leva à socialização e à democratização do saber acadêmico e estabelece uma dinâmica de intercâmbio e participação nas comunidades internas e externas na vida universitária.

Toda a organização curricular do curso está estruturada em Núcleos Temáticos. Cada núcleo possui suas especificidades e respectivos componentes curriculares, tendo presente que os núcleos temáticos organizam as disciplinas em temas que possibilitam e consolidam a integração e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Demonstra o exemplo abaixo.

Quanto à base legal da prática de ensino e estágio curricular supervisionado, encontra-se, no projeto, que ela fundamenta-se, inicialmente, no art. 82, da Lei 9.394/96, onde se lê: Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior de sua jurisdição (Lei 9.394/96), como também na Resolução CNE/CP 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a qual define no Art. 1º 300 (trezentas) horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso.

Outros referenciais legais estão orientando a ação pedagógica - estágios curriculares, assim expressos no projeto: Segundo o Parecer CNE 09/2001, “o planejamento dos Cursos de formação deve prever situações Didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares”. Nesse sentido, segundo o referido parecer “(...) o estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional”.

Sobre essa questão, a Resolução 02/2002, do CNE determina que “o estágio curricular supervisionado, definido por lei, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio”.

As experiências de estágio que estão sendo desenvolvidas nos cursos que se investigou, encontram-se, como oportunidade de construção de aprendizagens significativas de acordo com parecer dos próprios alunos.

Conhecendo o Curso de Letras da URI

Habilitação Português, Espanhol e Respektivas Literaturas

Quanto ao PPP do Curso de Letras, foram feitos alguns recortes destacando aspectos relevantes que contribuem com a presente pesquisa. Primeiramente destaca-se o objetivo do curso: Formar professores de Línguas Portuguesa e Espanhola e respectivas Literaturas para atuar no Ensino Fundamental (da 5ª à 8ª séries) e no Ensino Médio, capazes de usar seus conhecimentos, competências e habilidades.

O contexto de inserção do curso na legislação, apresenta-se no documento institucional. As atividades do Curso de Letras estão vinculadas à legislação vigente: Lei nº 9394/96 – LDBEN; Parecer nº 009/2001 CNE/CP que estabelece as Diretrizes Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

Na Universidade, o Curso de Letras é regido pelos seguintes documentos: a Resolução nº 569/CUN/2003 dispõe sobre Organização Institucional da formação de Professores na URI; Resolução nº 544/CUN/2003 dispõe sobre Normas para Regulamentação do Aproveitamento de Atividades Complementares nos Currículos dos Cursos de Graduação. A Resolução nº 030/CAEn/2004, constante no Parecer nº 1985.01/CAEn/2004, dispõe sobre a Reestruturação das Grades Curriculares dos Cursos de Licenciatura da URI. Ainda a estrutura do Curso fundamentou-se nas recomendações do Edital 003/2000 de 14 de julho de 2000 da URI.

Os fundamentos norteadores, enunciados no projeto, são: didático-pedagógicos, ético-políticos, epistemológicos, e que servem como diretrizes das ações previstas e vivenciadas no

espaço de aprendizagem e referem-se ao desenvolvimento das competências e habilidades de cada indivíduo.

De maneira sintetizada, poder-se-ia considerar que as competências e habilidades quanto à Língua Portuguesa estão assim expressas: na formação do acadêmico de Letras, devem ser consideradas as habilidades comunicativas, com especial atenção para as de leitura e de produção oral e escrita dos mais variados gêneros textuais – fundamentalmente no que diz respeito ao uso da norma culta da língua portuguesa. Com isso, aprofunda-se o conhecimento do graduando no sentido de desenvolver competências para atuar de modo eficiente nas mais variadas situações comunicativas.

No projeto, as competências, de modo geral, são interpretadas como o conjunto de práticas sintetizadas nos eixos: competência comunicativa: fala-escuta/leitura-escrita; competência analítico-reflexiva; análise lingüística; entre outras

Assim concebendo o desenvolvimento de habilidades e competências, as práticas estão orientadas pelos seguintes preceitos: competência comunicativa: desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas; competência lingüística: análise e reflexão acerca da língua; competência pedagógica: ensino da língua e respectivas literaturas.

Na abordagem em torno da Literatura, a idéia central é de que o conteúdo básico das disciplinas de literatura privilegia a história literária a partir dos chamados períodos literários contextualizados historicamente, propiciando, assim, uma base cultural. Para uma melhor compreensão da dimensão histórica, estudam-se as principais obras e autores visando destacar a presença das características próprias dos movimentos culturais presentes nos respectivos textos, amparados nos conceitos originários da teoria da literatura.

Ao fazer referência ao perfil do profissional a ser formado, a explicitação do egresso de Letras da URI deve contemplar os três grandes pilares de sustentação das competências do graduando: comunicativa, analítico-reflexiva e pedagógica. Ainda esclarece que o campo de atuação do profissional de Letras ultrapassa o domínio filosófico e científico dos estudos lingüísticos e literários para inserir-se no contexto mais amplo das relações sócio-político-culturais, que permeiam o ato da docência e a ação do pesquisador e do estudioso das Ciências da Linguagem. Essas ações demandam do egresso, consciência das conseqüências de

sua atuação no campo de trabalho, ou seja, ter uma atitude de responsabilidade política e social.

No que diz respeito à pesquisa na área de Letras, o Curso prevê, ainda, para seus alunos, a participação em pesquisas de iniciação científica. Esta é, segundo definição do CNPq, “um instrumento de formação que permite introduzir, na pesquisa científica, os estudantes de graduação potencialmente mais promissores”. É uma oportunidade de aprendizado sob orientação de pesquisadores mais experientes. A iniciação científica é também uma forma de: introduzir o aluno no mundo da pesquisa científica; estimular o pesquisador-orientador a formar grupos e redes de pesquisa; propiciar à Instituição um instrumento de formulação de políticas de pesquisa.

A extensão constitui um elemento estruturante da condição universitária. Ela consiste num processo desencadeador de ações de iniciativa e participação, de solidariedade e cooperação, de estímulo às ações culturais, de valorização do espírito comunitário e do trabalho. A extensão é decorrência das atividades de pesquisa e ensino oferecidas na universidade.

O trabalho realizado no Curso visa sempre integrar os âmbitos da atuação universitária - ensino, pesquisa e extensão - gerando uma constante produção do conhecimento, voltada para a realidade. Assim, foi concebida uma estrutura curricular fundamentada na inter e transdisciplinaridade e no incentivo à pesquisa e à extensão, bases de apoio ao trabalho do professor.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, consiste em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que norteiam a estrutura curricular do Curso de Letras. Esse currículo obedece, também, ao previsto na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga-horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior

A organização curricular do curso atende às orientações apresentadas nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Ciências Biológicas, nas Diretrizes Curriculares para a

Formação de Professores da Educação Básica e no Plano Pedagógico da URI para as licenciaturas.

Conhecendo o Curso de Letras da URI Habilitação: Português, Inglês e Respectivas Literaturas

De acordo com o PPP, o objetivo geral do respectivo curso é formar professores de línguas portuguesa e inglesa e respectivas literaturas para atuar no Ensino Fundamental (da 5ª à 8ª séries) e no Ensino Médio, capazes de usar conhecimento, competências e habilidades. No histórico do curso, há uma referência de que as particularidades que caracterizam essa instituição e que se manifestam na forma como desempenha seu papel fortalecem os interesses nacionais, ao estimular projetos inovadores em vários campos do conhecimento.

Há um indicativo de que o Curso de Letras almeja ser uma referência de excelência na sua área de conhecimento. Abrangendo estudos lingüísticos e literários, procura edificar um quadro teórico fundamentador da produção e da interpretação dos enunciados da linguagem. Na conscientização de tais intenções, o curso oferece práticas atualizadas e voltadas para a formação profissional, preparando o professor de Letras para o exercício das competências e habilidades inerentes à sua habilitação.

Quanto ao Contexto de inserção do Curso de Letras Curso na legislação, o projeto define que as suas atividades estão vinculadas à legislação vigente: Lei nº 9394/96 – LDBEN; Parecer nº 009/2001 CNE/CP que estabelece as Diretrizes Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

Igualmente acentua o projeto que, na Universidade, o Curso de Letras é regido pelos seguintes documentos: a Resolução nº 569/CUN/2003 refere-se a Organização Institucional da formação de Professores na URI; Resolução nº 544/CUN/2003 refere-se sobre Normas para Regulamentação do Aproveitamento de Atividades Complementares nos Currículos dos Cursos de Graduação. A Resolução nº 030/CAEn/2004, constante no Parecer nº

1985.01/CAEn/2004, dispõe sobre a Reestruturação das Grades Curriculares dos Cursos de Licenciatura da URI. Ainda, a estrutura do curso fundamentou-se nas recomendações do Edital 003/2000 de 14 de julho de 2000, da URI.

Em relação ao contexto de inserção do curso na área específica da atuação profissional, a compreensão é de que a população da região do Alto Uruguai e das Missões, visando estabelecer maiores contatos culturais e assim propiciar o desenvolvimento do espaço no qual está inserida, apresenta-se como uma cliente em potencial para o aprendizado da língua inglesa.

Economicamente, o domínio da Língua Inglesa mostra-se fundamental no processo de realização de transações comerciais entre todos os países do mundo. Já no que diz respeito aos âmbitos cultural e educacional, existem elementos de peso para sustentar a demanda por um Curso de Letras com habilitação em inglês, a saber: a permanente necessidade de integração cultural – evidenciada pelo processo de globalização – entre o Brasil e outros continentes, no que tange à inserção na comunidade internacional; a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa nas instituições estaduais e municipais de ensino fundamental e médio; o interesse crescente do mercado editorial, empresarial, de assessoria e de turismo por profissionais qualificados que dominem a Língua Inglesa.

Ao mesmo tempo em que atende às necessidades econômica, educacional e cultural da região na qual está inserido, o funcionamento do Curso de Letras – Habilitação em Português e Inglês – também servirá de apoio à pesquisa e a outras atividades de extensão aos demais cursos da área das Ciências Humanas. Tal prática torna-se possível diante da existência, no Curso de Letras, do estudo de aspectos vinculados à cultura dos países de Língua Inglesa, além dos aspectos lingüísticos. Nesse sentido, é de fácil aceitação a realização de atividades integradas a outros cursos já existentes na Universidade, tais como História, Pedagogia, Geografia e Direito, entre outros. Paralelamente, o funcionamento do Curso de Letras – Habilitação em Português/Inglês – também proporcionará uma ampliação do campo de estudo das Letras, integrando, na medida do possível, atividades e pesquisas de outras habilitações na mesma área como - por exemplo, a de Espanhol.

A oferta de uma Licenciatura em Língua Inglesa constitui-se em um esteio sólido para a constituição de um Centro de Idiomas, abrangendo cursos de línguas que são oferecidos à comunidade acadêmica em geral. Esses cursos são ministrados por docentes de Língua

Inglesa que podem contar com o auxílio de discentes que apresentem bom desempenho nesse idioma. Assim, a universidade torna-se agente disseminador de conhecimento lingüístico na sociedade em que está inserida.

Reitera o projeto que o Curso de Letras – Habilitação em Português/Inglês e Respektivas Literaturas – visa formar um profissional voltado para a atuação na área educacional, Ensino Fundamental e Médio, no ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas. Também abre possibilidade para que esse profissional atue na área editorial, empresarial, de turismo e de assessoria em tradução, elaboração, interpretação e revisão de textos.

Os fundamentos norteadores, assim como nos demais cursos, apóiam-se nas dimensões ético-políticas, epistemológicas e didático-pedagógicas e servem como diretrizes para as ações previstas e vivenciadas no espaço de aprendizagem, referindo-se ao desenvolvimento das competências e habilidades de cada indivíduo.

Está presente na concepção do curso, a idéia de que o Projeto Pedagógico é fruto de inquietações a respeito do ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Sendo assim, considerando o avanço na área das Ciências da Linguagem, ocorrido nos últimos anos e o fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecerem o texto como unidade básica organizadora da progressão e da diversidade no ensino, para o currículo de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, evidencia-se a necessidade de as instituições formadoras prepararem seus acadêmicos nessa mesma perspectiva, focalizando, simultaneamente, a teoria e a prática.

A integração entre ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação, também está prevista no PPP, compreendendo que as novas demandas da sociedade contemporânea exigem uma formação que articule, com a máxima organicidade, a competência científica e técnica, com a inserção política e postura ética. Dessa forma, a lógica dessa formação é a da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos, nos quais cada profissão se expressa em seu próprio processo evolutivo.

A pesquisa, no contexto do Curso de Letras, constitui-se como uma prática constante da atuação do profissional em Letras. Isso significa que as atividades de pesquisa não se identificam exclusivamente com a investigação acadêmica, vinculada, geralmente, às agências de fomento em pesquisa (CNPq, CAPES, FAPERGS).

A pesquisa é uma atividade essencial à vida da universidade como instituição produtora e disseminadora de conhecimento em todas as suas áreas. No que diz respeito à pesquisa na área de Letras, o curso prevê, ainda, para seus alunos a participação em pesquisas de iniciação científica. Essa atividade é, segundo definição do CNPq, “um instrumento de formação que permite introduzir na pesquisa científica, os estudantes de graduação potencialmente mais promissores”. É uma oportunidade de aprendizado sob orientação de pesquisadores mais experientes.

A Extensão constitui um elemento estruturante da situação universitária. Assim, ela consiste num processo desencadeador de ações de iniciativa e participação, de solidariedade e cooperação, de estímulo às ações culturais, de valorização do espírito comunitário e do trabalho. A Extensão é decorrência das atividades de pesquisa e ensino oferecidas na universidade.

Os preceitos em relação à estrutura curricular descrevem que o Curso de Letras – Habilitação em Português/Inglês e Respectivas Literaturas, visa formar um profissional voltado para a atuação na área educacional - ensino de Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas - sem, no entanto, deixar de abrir caminho para que esse professor atue em outras áreas relacionadas com a linguagem. Permeando todo o processo ensino-aprendizagem, busca-se promover o ensino inter e transdisciplinar.

Esclarece ainda que o trabalho realizado no curso visa sempre integrar os âmbitos da atuação universitária - ensino, pesquisa e extensão - gerando uma constante produção de conhecimento voltada para a realidade. Assim, foi concebida uma estrutura curricular fundamentada na inter e transdisciplinaridade e no incentivo à pesquisa e à extensão, bases de apoio ao trabalho do professor.

Uma ressalva presente no documento, em relação às práticas de ensino e estágios supervisionados, é de que tais experiências possibilitam ao futuro professor oportunidades de integrar e transpor o conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem para o conhecimento na

situação de ensino e de aprendizagem, constituindo-se em momentos de reflexão coletiva e sistemática sobre o processo de ensinar e aprender. Também é incentivada a produção de conhecimento pedagógico pela investigação, reflexão, seleção, planejamento, organização, integração, avaliação, articulação de experiências, criação e recriação de formas de intervenção Didática com os alunos.

Por se concretizarem em períodos contínuos, no decorrer do curso, as práticas de ensino e os estágios supervisionados possibilitam dimensionar o desenvolvimento das propostas didático-pedagógicas, a dinâmica do grupo e da escola, o funcionamento administrativo da escola e os aspectos conteudistas. As práticas de ensino podem ser realizadas não só em sala de aula do ensino regular, mas também em outras instâncias como órgãos assistenciais, entidades comunitárias, grupos multiculturais e outros que contemplem situações de ensino- aprendizagem.

A concepção adotada nessa proposta legitima as práticas e os estágios tanto na perspectiva de aplicação de conhecimento no mundo social e natural quanto na perspectiva da Didática. Assim, estes se constituem em espaços reservados à compreensão do sentido do aprendizado em cada área, além do domínio dos conhecimentos e das competências específicos em cada saber disciplinar.

1.13 SISTEMÁTICA DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No espaço da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Santo Ângelo, mais precisamente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, História e Ciências Biológicas, ocorreu a coleta dos dados da presente pesquisa. Tanto que os alunos em formação docente como os professores universitários envolvidos na pesquisa, por estarem enquadrados nos critérios da investigação previamente definidos, foram notadamente receptivos colaborando significativamente para se atingir os objetivos propostos. Houve sempre, muita disponibilidade dos alunos em formação para participar do trabalho, pois acreditam ser relevante para a melhoria das ações que a universidade vem realizando em prol da formação dos professores.

Todos os dados coletados foram analisados e organizados de maneira que pudessem dar sustentação ao estudo. Com as entrevistas concluídas, esquadriharam-se os dados, empregando os princípios de análise de conteúdos. Esse tipo de análise tem como objeto

aparente a linguagem. Pêcheux considera que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (1973, p.43). Nesse sentido, a mensagem é apontada pelos teóricos como sendo o ponto inicial da análise de conteúdo.

Esse enfoque, de acordo com Bardin:

Refere-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção dessas mensagens (1979, p. 42).

A pesquisadora Franco (2005) declara que uma relevante finalidade da análise de conteúdo é gerar inferência a respeito de qualquer elemento presente no decurso de comunicação. Observa ainda que, no processo de análise de conteúdo, a etapa inicial é a descrição, relacionando aquilo que essencialmente caracteriza e assinala o texto. A fase final é a interpretação, explicando e explanando o sentido facultado às características. Sendo assim, a segunda fase, ou procedimento interposto, é a inferência “que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação” (2005, p.26).

Minayo faz uma recuperação histórica da análise do conteúdo, implicando a evolução e ressignificação de seus aspectos ao longo das últimas décadas, especificamente quando passou a ser uma conduta usual nas pesquisas qualitativas. Assevera a autora que:

Na busca de atingir os significados latentes e manifestos no material qualitativo têm sido desenvolvidas várias técnicas dentro da Análise de Conteúdo que privilegiam a expressão, as relações, a temática e a anunciação do conteúdo (1998, p. 204).

Sendo assim, é possível inferir⁶² que são importantes tanto as expressões declaradas pelos sujeitos como os sentidos que eles atribuem a elas. Por esse motivo, deu-se especial atenção a esse conjunto de significados, que se revela em cada palavra proferida pelas professoras. Concluiu-se, também, que é necessário compreendê-las, no contexto em que se produzem, e perceber como revelam condições culturais, inseridas na perspectiva da memória coletiva.

⁶² Inferência. Diríamos que produzir inferência em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores, acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (FRANCO, 2005, p.27).

Segundo Franco, ao traçar as linhas gerais de um plano de pesquisa, o planejamento e a definição de estratégias são fundamentais, ou seja, “um bom plano garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integrados” (2005, p.33).

É oportuno acentuar que esses referenciais orientaram o trabalho de análise dos dados. Além disso, intento sintetizar, conforme recomendação objetiva de Prodanov (2003), ao enunciar que na realização de análise e interpretação dos dados o pesquisador precisa considerar, essencialmente, a procura minuciosa de respostas e explicitações ao problema de pesquisa proposto pelo trabalho, independente da maneira que se utilizou para fazer a coleta de dados.

COMPREENDENDO O CAMPO E OS SUJEITOS PESQUISADOS

A pedagogia universitária vem, progressivamente, ocupando espaços nas pesquisas nacionais e internacionais, tendo em vista que a universidade é concebida como a principal fonte de produção de conhecimentos⁵³ científicos e tecnológicos de um país. Diante desse contexto, optou-se por compreender melhor esse tema tão importante e complexo, realizando a pesquisa sobre os saberes docentes do professor universitário para, a partir disso, evidenciar experiências positivas que ofereçam novas possibilidades de pensar a ação desse profissional.

Nas práticas educativas do ensino superior, um campo que se encontra fortemente tencionado é o que se ocupa dos processos de ensinar e aprender. Ou seja, há muitas questões que não estão claras, exigindo respostas como: situações, processos e resultados de aprendizagem são desejados, referindo-se ao ensino superior? Como se ensina na universidade? Sabe-se que a pedagogia universitária é uma questão relevante do sistema educacional, sendo assim, compreender o cotidiano da prática universitária na formação do profissional da educação, a lógica de sua organização, a disposição do conhecimento e as questões pedagógicas presentes na universidade é de extrema relevância social.

Com a finalidade de esclarecer certos pontos deste estudo, discutem-se algumas questões pertinentes à compreensão do tema em pauta como: O que é ensinar e aprender significativamente para alunos e professores? Isso tem influenciado a construção de aprendizagens significativas por parte do estudante universitário? Que formação docente existe e que formação docente se quer quanto à aprendizagem significativa? Como os sujeitos organizam seu trabalho docente de forma a promover a aprendizagem significativa no aluno?

Por meio desses questionamentos busca-se conhecer a questão dos saberes docentes de professores universitários, que promovem aprendizagens significativas no aluno em formação docente, e que já exerce a docência e/ou experenciou a prática docente nos estágios supervisionados e/ou estágios extra-curriculares.

Acreditando que a pesquisa beneficia a formação e, além disso, produz conhecimentos e explicita referenciais para a melhor qualidade da prática, buscou-se conhecer nos docentes universitários suas experiências, suas concepções a respeito do processo de ensinar e aprender. Segundo Pimenta, “produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos

de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas” (1999, p. 29).

Para se chegar até os professores, optou-se por iniciar ouvindo os alunos, pois, por estes serem os sujeitos que vivenciam as ações desencadeadas pelos docentes, são fonte privilegiada de informações. A partir de seus depoimentos, pôde-se entender melhor suas concepções de aprendizagem significativa, e chegar aos professores.

1.14OS DISCENTES: SUJEITOS PARCEIROS

1.14.1 Os alunos: sujeitos iniciais da pesquisa

A primeira etapa da investigação, de acordo com o que foi projetado, tratou da aplicação de um instrumento de pesquisa aos alunos concluintes dos cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia, História e Ciências Biológicas, que já atuam como docentes e/ou realizaram a experiência docente nos estágios supervisionados e estágios extra-curriculares.

Na URI, foram quatro cursos noturnos de licenciatura analisados, envolvendo os alunos que, nos anos de 2008 e/ou 2009, concluem ou concluirão o curso.

Responderam ao instrumento de pesquisa 77 alunos, representando um percentual de 56,6% dos estudantes que estava finalizando seus cursos de licenciatura. Todo o trabalho de aplicação do instrumento realizou-se na sala de aula, previamente planejado com a coordenadora de cada curso, as quais fizeram contato com as professoras para que concedessem espaço para tal. As tarefas foram preparadas e executadas a partir de cronograma previamente proposto.

1.14.2 Conversando com os alunos

No primeiro contato com os alunos, houve a preocupação de esclarecer os objetivos do trabalho, a sua finalidade, a proposta do estudo, quais os pontos que poderiam contribuir com a universidade como um todo, considerando as questões pedagógicas presentes na contemporaneidade, nos cursos que formam professores. Procurou-se evidenciar aspectos importantes do projeto, em especial, o conceito construído de aprendizagem significativa, aliado às definições de teóricos que hoje pesquisam a pedagogia universitária.

Os alunos responderam, por escrito, às perguntas abertas contendo o seguinte questionamento: (Anexo G).

1. Durante o curso de licenciatura em (.....), destaco como aprendizagens mais significativas vivenciadas por mim e que foram ou serão úteis para o exercício da docência.

2. Escolho essas experiências, por quê?

3. Destaco como professores do meu curso de licenciatura em (.....) que melhor desenvolveram essas experiências.

Praticamente não se teceram comentários específicos durante a aplicação do instrumento, objetivando deixar que as considerações dos alunos se revestissem de espontaneidade e liberdade. Para a análise do material coletado, reuniram-se as respostas dos alunos que eram recorrentes em cada uma das questões propostas. Assim, logo foi possível constatar as diferentes naturezas dos depoimentos. Os relatos permitiram, ainda, evidenciar a riqueza das concepções que construíram, positivamente, ao longo dos Cursos.

1.14.3 Analisando o Depoimento dos Alunos: Dimensões de Análise – Aprendizagens Significativas Construídas na Universidade

Ao realizar a análise dos depoimentos dos alunos dos cursos de licenciatura, envolvidos na pesquisa, percebeu-se que são inúmeras as experiências destacadas por eles. Na medida em que as descreviam, explicitavam as disciplinas e os campos de conhecimento que as envolviam, os principais autores estudados e as temáticas mais marcantes. Embora os indicadores de experiências significativas vividas se manifestassem de formas diversas e nos diferentes cursos, pôde-se aglutiná-los nas dimensões que seguem.

Quadro 5 - Dimensões de Análise – Alunos

1 Aprendizagens significativas construídas na Universidade	2 Perfil do professor que desenvolve aprendizagens significativas
<p>a) Temáticas marcantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação popular • Construtivismo • Inclusão • Multiculturalismo <p>b) Componentes curriculares destacados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos Teórico-metodológicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem facilidade em relacionar a teoria à prática; • Didático e organizado; • Domínio de sua área de conhecimento; • Exigente e experiente; • Utiliza metodologias dinâmicas;

<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento – Didática – Metodologia c) Pensadores lembrados: <ul style="list-style-type: none"> ○ Emilia Ferreiro ○ Paulo Freire ○ Piaget ○ Vigotsky ○ Wallon d) Atividades relevantes: <ul style="list-style-type: none"> • Projetos construídos na universidade e aplicados nas escolas e comunidade • Estágios supervisionados • Aulas práticas nos laboratórios • Aulas planejadas e simuladas com os colegas • Palestras • Semanas acadêmicas • Seminários de leitura • Viagens de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensa criticamente. • Incansável na busca pelo aperfeiçoamento e atualização; • Apresenta visão prospectiva; • Estimula autonomia nos alunos; • Possui jeito descontraído e divertido de ser; • Amoroso no modo de ensinar e agir; • Verdadeiro; • Justo; • Atencioso; • Carinhoso e • Paciente.
---	--

1.14.4 Compreendendo o Processo de Construção de Aprendizagens Significativas

Com base nas respostas dos alunos, constata-se que, nos cursos de Letras e Pedagogia, foram contempladas quase a totalidade das dimensões de análise indicadas no quadro. O Curso de História aproxima-se dessa compreensão, sendo que foi o que mais intensamente abordou a importância da contextualização no ensino, aproximando passado e presente. Também é fundamental referendar que foi o curso em que os alunos indicaram mais temáticas de cunho pedagógico. Entretanto, na dimensão das atividades relevantes que favoreceram aprendizagens significativas, destaca-se o curso de Ciências Biológicas que apresentou, de forma recorrente, as aulas práticas em laboratório, assim como o desenvolvimento de outras tarefas, planejamento e simulação de aulas com os colegas. Ao lado do Curso de Pedagogia, o de Ciências Biológicas foi o que mais desenvolveu projetos envolvendo a comunidade. Outro dado que chamou a atenção e que se manifesta nas respostas dos alunos em formação, de todos os cursos pesquisados, é a consciência e a clareza nas argumentações de que o educador necessita permanentemente buscar atualização, mantendo-se informado, numa atitude de pesquisador. Um pressuposto para uma boa aula que, segundo os próprios acadêmicos, ouvem e observam muito presente nos seus professores. Igualmente é imprescindível salientar que as justificativas das escolhas das aprendizagens significativas, que construíram ao longo do curso, são muito bem fundamentadas e explicitadas pelos universitários de todos os cursos investigados.

Num esforço para sistematizar os dados, buscou-se, com base nos referenciais teóricos pesquisados, explicitar as dimensões da análise. Tendo em vista que os alunos são sujeitos

colaboradores e que o objetivo central dos questionamentos, além de entender suas concepções de aprendizagem significativa, foi de que eles indicassem nomes de professores a serem entrevistados, fez-se um breve estudo sobre seus depoimentos, detendo-se, mais sistematicamente, em examinar as dimensões dos professores, pois eles são, na verdade, os sujeitos centrais da pesquisa.

Como início da análise, destacam-se algumas **temáticas** que foram **recorrentes** nos depoimentos dos alunos:

- Educação Popular ⁶³
- Construtivismo
- Inclusão
- Multiculturalismo

Considera-se importante o fato de que os alunos participantes da pesquisa, entre as aprendizagens significativas que construíram ao longo do curso, destacavam em termos gerais, temáticas que julgavam interessantes e atuais.

Nessa dimensão, distinguem-se especialmente os alunos de Pedagogia e História que fizeram múltiplas referências, como: “*tivemos mais clareza do que é o construtivismo e colocamos em prática nossas aprendizagens junto aos alunos da Escola Básica*” (Aluna do Curso de Pedagogia).

É relevante mencionar o quanto as parcerias da universidade com os estabelecimentos de ensino, oportunidade em que o aluno em formação se aproxima do meio escolar, são marcantes e valorizadas pelos graduandos.

Assim afirma Gadotti, ao esquadrihar a temática do construtivismo:

A teoria de Emilia Ferreiro⁶⁴ nasce do bojo da América Latina, onde a evasão e a retenção escolares progridem de forma alarmante. Como uma importante saída para essa problemática, Emilia Ferreiro repensa o processo de aquisição da escrita e da leitura. A autora pesquisou a psicogênese da língua escrita, verificando que as atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização, e que a aprendizagem dessa escrita se insere em um sistema de

⁶³ Sem que o educador se exponha inteiro à cultura popular, dificilmente seu discurso terá mais ouvintes do que ele mesmo (FREIRE, 1992, p.108).

⁶⁴ Pelo que se pode observar, as principais obras da pesquisadora Emilia Ferreiro são: *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura* (1982), *Reflexões sobre alfabetização* (1985) e *Psicogênese da língua escrita, Alfabetização em processo* (1986).

concepções, elaborado pelo próprio educando, cujo aprendizado não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras (2006, p. 224-225).

Tendo em vista que a criança já possui conhecimento sobre a escrita antes mesmo de ingressar na escola: Ferreiro alerta para o desnecessário uso de cartilha no processo de alfabetização. Considerando esse pressuposto e atentando para os estágios de conhecimentos do educando, o professor precisa concretizar esse saber em sua prática pedagógica.

Ao explicitar a teoria de Emília Ferreiro em torno do construtivismo, percebe-se por que ela é tão significativa para os alunos em formação docente, fazendo-se presente nos cursos de formação de professores, oferecendo amplas abordagens para apoiar a prática pedagógica.

Assim como os estudos em torno do construtivismo, os alunos destacaram a temática da Educação Popular. Segundo uma das alunas do Curso de Pedagogia, a Educação Popular cria soluções democráticas a partir da realidade dos educandos e pode indicar um caminho para transformar a escola e exercitar a autonomia. Uma outra aluna desse mesmo curso declara: “também registro a disciplina de educação popular (...), que foi significativa, pois tive o primeiro contato com as obras de Paulo Freire, que considero fundamentais para o desenvolvimento de qualquer prática pedagógica”.

Nessa mesma linha, Martí (2001) esclarece: “A educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre; mas, que todas as classes da nação, que é o mesmo que o povo, sejam bem educadas. Assim como não há nenhuma razão para que se eduque o rico e não o pobre, que razão há para que se eduque o pobre, e não o rico? Todos são iguais” (p.375).

Com isso, vai-se compreendendo, juntamente com as declarações dos alunos ouvidos, que a educação popular significa a produção de um senso crítico que leva os sujeitos a entender, comprometer-se, elaborar propostas, cobrar e transformar (-se), construindo alternativas solidárias. Tal temática é particularmente relevante para integrar o currículo da formação de professores.

As questões referentes à inclusão e ao multiculturalismo⁶⁵ foram também trazidas pelos estudantes como preocupações que nortearam seus estudos e que muito contribuíram para uma melhor compreensão sobre as diferenças e a pluralidade de culturas que habitam as salas de aula.

Dando prosseguimento à análise dos depoimentos dos alunos, pôde-se observar um número expressivo de **atividades** destacadas como **significativas** para o exercício da docência. Ações inovadoras e diretamente vinculadas à prática docente foram recorrentemente indicadas; entre elas, destacam-se os projetos construídos na universidade e aplicados nas escolas da rede de ensino e em outros espaços da comunidade, os estágios supervisionados e as aulas planejadas e simuladas com os colegas.

Os projetos, envolvendo a comunidade escolar e outros espaços educativos, foram mencionados pelos alunos como uma das mais significativas experiências realizadas dentro da universidade, e que, sem dúvida, proporcionaram a construção de muitos conhecimentos.

Uma aluna de Pedagogia exemplifica a questão acima declarando que: “...os projetos construídos na universidade e que foram aplicados nas escolas e comunidade foram experiências maravilhosas, pois descobrimos que através da contação das histórias, podemos vivenciar momentos mágicos, que é o que a literatura transmite, sem falar no crescimento pessoal e profissional que essa experiência nos proporcionou” A aluna ainda relata que, a partir dessa experiência, puderam vivenciar muitas outras, como o momento de contar histórias no hospital e na praça.

Ao referendar a formação com trabalhos práticos, desenvolvidos com a comunidade, menciona-se Nóvoa, que, como pesquisador experiente na formação de professores, assim se pronuncia:

Sabemos hoje que esse modelo escolar - espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, formas arcaicas de organização do trabalho - está

⁶⁵ A expressão *multiculturalismo* designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades “modernas”. Rapidamente, contudo, o termo de tornou um modo de descrever as diferenças culturais em um contexto transnacional e global (SOUZA SANTOS, 2003, p.26).

irremediavelmente condenado. A escola deverá se definir como um espaço público, democrático, de participação, funcionando em ligação com as redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência. Por uma curiosa ironia do destino, seu futuro passa pela sua capacidade de recuperar práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e educação. É por isso que é preciso reforçar as estruturas sociais ou associativas de apoio à educação. Delas depende, em grande parte, a renovação do espaço público da educação (NÓVOA *apud* TARDIF; LESSARD, 2008, p.226).

Percebe-se que, na URI, há uma intencionalidade inserida na proposta de formação de professores, que busca desenvolver inúmeros trabalhos com a comunidade, abrindo-se, assim, experiências que contemplam as necessidades e expectativas dos alunos em formação, bem como compartilham com a comunidade os saberes construídos no espaço universitário.

Com relação aos estágios, transcreve-se o depoimento de aluna do Curso de História: “O estágio numa turma do NEJA⁶⁶, me mostrou o quanto a educação é valiosa para alguns, pois numa turma em que só havia adultos estudando, eu percebi que estavam ali porque realmente necessitavam daquilo para seu crescimento interior e não para adquirir algum tipo de status.”

Ao identificar os estágios como uma das aprendizagens significativas, construídas na formação universitária, Tardif (2007) afirma que a formação prática é um dos princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino.

As coordenadoras dos cursos informaram que, desde os primeiros semestres dos cursos de licenciatura, os alunos são orientados e acompanhados para fazer observações, monitorias, desenvolvimento de projetos e, posteriormente, os estágios. Isso é positivo para a formação docente, pois constrói certo saber do cotidiano da prática educativa, um importante processo para compreender o trabalho docente.

Quanto à análise dos depoimentos dos alunos, chamou a atenção o fato de os aspectos teóricos serem destacados como essenciais para a sua formação. Ilustraram isso ao apontar os seminários de leituras, as palestras assistidas, os teóricos que mais os marcaram, como aprendizagens relevantes.

⁶⁶ Núcleo de Educação de Jovens e Adultos.

Um dos depoimentos indica isso: *“vivenciei formas diferenciadas de olhar para a formação educativa dos sujeitos, a partir de diferentes teorias e práticas que contemplam esses pontos”*.

Ao justificar a escolha da aprendizagem de teorias como significativa, construída no curso de formação docente, uma outra aluna explica: *“porque oferecem suporte para a prática de experiências na educação e também porque passa a certeza que o ato educativo só ocorre na medida em que se privilegia o diálogo, o respeito, e o amor pelo semelhante, entre recíprocas trocas de conhecimento”*.

Com mais ênfase, os teóricos foram apontados pelas alunas de Pedagogia, manifestando que conhecer esses referenciais traduz-se em experiência relevante, refletindo sobre suas contribuições para a educação. *“Se destacam esses autores por coincidirem com a realidade da educação, com as mudanças que vem ocorrendo hoje”*. E acrescenta a aluna que focou a educação popular e os estudos de Freire: *“Criar soluções democráticas a partir da realidade dos educandos, é o caminho para transformar a escola com autonomia”*. Há, pois, uma consciência e um saber constituídos da importância da articulação necessária dos saberes teóricos e práticos.

Como afirma o próprio Freire: *“(...) as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre o que devemos pensar constantemente. Que bom seria, aliás, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também”* (1994, p.55).

Embora a convivência entre professores e alunos seja, muitas vezes, complicada, sabe-se que a aprendizagem se constrói na interação. Nesse sentido, Freire propõe que os educadores procurem melhorar suas práticas pedagógicas, considerem e determinem o valor dessa relação enquanto professores, estimulando no aluno também essa reflexão enquanto aprendentes/ensinantes.

No livro, *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) declara que não há docência sem discência. Esclarece, nessa obra, sobre os saberes necessários à prática educativa, entre eles, que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; consciência do inacabamento do ser humano; compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Em “*Medo e Ousadia – o Cotidiano do Professor*”, Freire (1986) pesquisa os receios e os possíveis riscos da transformação. Nessa obra, descreve igualmente pontos de vista a respeito do cotidiano do educador.

Portanto, abordar a teoria freireana, no processo de formação de professores, é fundamental, tendo presentes às profundas reflexões produzidas em torno do processo educativo que indica e orienta a necessidade de pensar a prática, retornando sempre a ela para modificá-la e qualificá-la.

Nos seus depoimentos, os alunos foram, espontaneamente, pontuando algumas disciplinas que, no seu ponto de vista, contribuíram muito para sua formação docente. Entre elas, os Fundamentos Teóricos Metodológicos e alguns enfoques pedagógicos como planejamento, Didática e Metodologia. Transcreve-se, a seguir, alguns depoimentos de alunos em relação aos fundamentos teórico-metodológicos.

“Os Fundamentos Teórico-Metodológicos estão diretamente ligados ao nosso trabalho e nos proporcionam viver algumas experiências importantes em nossa vida” (Aluna do Curso de Pedagogia).

Outra acadêmica, assim se manifesta:

Os FTM são o ponto mais significativo do curso, pois é agora, nos estágios, que precisamos desse conhecimento. Mas o desenvolvimento dessas disciplinas precisa ser melhorado, com explicação mais clara e objetiva. O Curso de Pedagogia deve ser reformulado para cinco anos, porque assim terá mais tempo para as aulas serem melhor desenvolvidas obtendo-se melhores resultados”. Segundo essa aluna, “os FTM são indispensáveis no Curso de Pedagogia, pois é o momento que o aluno tem para aprender realmente a prática dentro da instituição (Aluna do Curso de Pedagogia).

Uma terceira discente afirma que: *“Com as disciplinas de práticas de ensino conhecemos melhor experiências educacionais e aspectos voltados à profissão docente* (Aluna do Curso de História).

Quanto à indicação de Planejamento, Didática e Metodologia, assim se manifestam as universitárias em formação: *“sendo sabedora da necessidade de planejar e aplicar aulas diferenciadas que, além de interdisciplinares, contribuem no estímulo de habilidades cognitivas, sociais e até mesmo físicas, é preciso que a atuação docente seja pautada em*

variadas modalidades Didáticas e se utilize de diferentes recursos". (Aluna do curso de Ciências Biológicas).

De acordo com a justificativa das alunas, as professoras relacionadas às disciplinas didático-pedagógicas, diretamente ligadas ao ensino das ciências, proporcionam, em suas aulas, momentos em que podem ser conhecidas algumas teorias ligadas aos assuntos estudados, testando as modalidades Didáticas e discutindo técnicas apresentadas. Com isso, os acadêmicos foram estimulados a conhecer, produzir e utilizar diferentes recursos.

Por sua vez, uma aluna do Curso de História, nessa dimensão, assim se expressa: *“Os seminários, os estágios, as metodologias, a gestão educacional e a Didática, contribuíram muito para realizar, na prática, os estágios e minha formação”*.

Essencialmente, na formação docente, a Didática enfatiza a integração de conteúdos específicos do campo profissional, com conteúdos teóricos e práticos. Daí a justificativa pelo seu prestígio e sentido para as docentes em formação.

A Didática diz, pois, das finalidades de ensinar, dos pontos de vista político-ideológicos (da relação entre conhecimento e poder, conhecimento e formação das sociedades), éticos (da relação entre conhecimento e formação humana, direitos, igualdade, felicidade, cidadania), psicopedagógicos (da relação entre conhecimentos e desenvolvimento das capacidades de pensar e sentir, dos hábitos, atitudes e valores) e os propriamente didáticos (organização dos sistemas de ensino, de formação, das escolas, da seleção de conteúdos de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 67).

A Didática assume assim um dos importantes campos da Pedagogia e vai-se firmando como teoria do ensino. Ela realiza investigações acerca dos fundamentos, das condições e dos modos de executar a educação relativa ao ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Nesse sentido, as aulas de Didática revelaram-se altamente significativas para os alunos em formação docente. Com o estudo dessa disciplina e de suas particularidades, compreende-se que é um campo relevante na formação dos professores, o qual proporciona inúmeros subsídios aos alunos, amplia e organiza os conhecimentos fundamentais para a formação e prática dos educadores, dentro de uma perspectiva crítica. Embora em muitos dos depoimentos esse campo do conhecimento didático seja destacado numa visão aplicacionista ou instrumental, há clareza sobre sua importância para os alunos ouvidos.

1.14.5 Quem é o professor que Promove Aprendizagens Significativas na Percepção dos Alunos

Examina-se, a seguir, o que se considerou mais relevante nos subsídios trazidos pelos alunos. Por meio de seus escritos, pode-se de certa forma, constituir um *perfil* do que eles *consideram um professor promotor de aprendizagens significativas* (grifo nosso).

Estudar esse perfil do professor que promove aprendizagens significativas é buscar conhecer suas habilidades, conhecimentos, atitudes, requisitos reconhecidos e valorizados pelo próprio aluno em formação docente. Ou seja, resulta em vislumbrar um conjunto de saberes que o professor universitário possui e que favorece a construção de aprendizagens significativas por parte do aluno.

A ordem apresentada anteriormente (Quadro 5), ‘das qualidades’ do professor que desenvolve aprendizagens significativas, reflete a importância dessas reflexões para os estudantes ouvidos. A *facilidade em articular a teoria com a prática* foi um saber reconhecido pelos acadêmicos, o que demonstrou sua preferência pelo professor que promove aprendizagem significativa, sem desconsiderar outros importantes indicativos que seguem. Ficou evidente que, quando indagadas sobre os motivos pelo quais julgavam terem sido indicadas como professoras que promovem aprendizagens significativas pelo aluno, elas também referendaram esse indicador - a capacidade de articular a teoria com a prática.

É importante destacar que os alunos do Curso de História, Pedagogia e Letras foram os que mais se referiram à questão da *organização e Didática* dos mestres, como aspecto diferenciador do professor formador que facilita a aprendizagem significativa. A narrativa da professora Helena, do Curso de História, foi uma das que mais tornou explícito a forma como organiza o trabalho cotidiano de formação.

Quanto à questão da *exigência e da experiência*, esta tornou-se mais repetitiva entre os discentes em formação dos cursos de História e Letras. O testemunho de uma aluna do Curso de História justifica a escolha da professora que mais promove aprendizagem significativa: “*é muito experiente e exigente na sua disciplina. Para fazer o estágio na sua disciplina, não é fácil, a base treme quando ela chega para fazer a visita*”. Assim como os alunos, as professoras indicadas acreditam que, por serem exigentes, haviam sido indicadas pelos alunos.

O fato de os professores terem experiência docente e *conhecimento de seu campo de atuação* levou esses educadores a pautar essa condição como valor para caracterizar sua qualidade docente. Sobre essa questão, Tardif (2007) declara que os saberes da experiência oferecem sustentação à ação docente, e contribuem para a promoção de aprendizagens significativas no aluno.

Um dos depoimentos que também se sobressaiu, nessa dimensão foi o de uma aluna do Curso de Letras, que acrescenta outros indicadores além do domínio da matéria. Segundo ela,

As aprendizagens mais significativas que adquiri no curso foram através das aulas de Literatura e de Inglês, pois ambas as disciplinas foram ministradas por professores que sempre buscaram, com entusiasmo, com amor, a valorização do aprendizado dos educandos. Desde o primeiro semestre nos ensinaram a ter postura e ética na prática da docência. Também nos contagiaram com seu amor pela docência (Aluna do curso de Letras).

Essa estratégia de ação do professor universitário está respondendo àquilo que é absolutamente essencial ao aluno em formação. De acordo com Freire: “O distanciamento frio entre aluno e professor afasta os estudantes do material de estudo” (1986, p.23).

Sendo assim, pelo depoimento da aluna, articulado com as declarações de Freire, compreende-se que esse *vínculo do professor com o aluno* é um dos elementos que entra em cena no processo de construção de aprendizagens, além de dar sentido e significado para o aluno dessa competência do professor formador.

Outro depoimento significativo é o de uma aluna do Curso de Pedagogia que destaca o quanto um professor formador, incansável na busca pelo *aperfeiçoamento e atualização*, contagia a todos, motivando e incentivando a turma para a continuidade da formação, para a atitude de pesquisador, de dedicação e de persistência que todo o profissional da educação precisa empreender. Ela relata: “*hoje revendo, relembramos desde o início do curso, procurando planejar minha atuação como estagiária e futuramente como profissional tenho a convicção que estou melhor preparada para atuar; a partir das reflexões que fizemos ao longo do curso, sei que é preciso buscar sempre...*”.

Essa *visão prospectiva*, apontada pela aluna, é também destacada nos professores que promovem aprendizagens significativas. A visão utópica, a possibilidade de pensar além, de

gerar outros tempos e outros novos espaços, nutrindo-se de questionamentos que suscitam buscas constantes, parecem aproximar e inspirar professores e alunos.

Um último destaque a ser feito refere-se ao *estímulo à autonomia discente*, indicador apontado pelos alunos e que se reputa como fundamental na docência. Na opinião de uma aluna da Pedagogia, “a autonomia para planejamento, execução e avaliação dos projetos, estimula a criatividade e a iniciativa individual e coletiva”.

Com essa compreensão, os alunos reconhecem que a autonomia é elemento fundamental no processo de formação docente, valorizando o espaço de que dispõem para planejar, executar e avaliar os projetos com seus pares. Outra aluna do Curso de Letras complementa, afirmando que “*disciplina, criticidade, planejamento de aulas, criatividade, responsabilidade, pontualidade, são requisitos indispensáveis e fundamentais para a docência*”. Registra-se que a professora, indicada pelos alunos do Curso de Letras como a que mais promove aprendizagens significativas, afirmou, na entrevista, que “*essa autonomia eles (alunos) têm que começar a conquistar dentro da universidade, não quando eles já estão dentro da sala de aula. Então eu penso isso, para que eles se sintam responsáveis (...)*” (Professora Laura do Curso de Letras).

Professores formadores e alunos em formação conjecturam que a autonomia subsiste uma vez que concede o devido valor ao professor e ao aluno como sujeitos/protagonistas da ação que desenvolvem. Contreras esclarece que essa visão sobre autonomia não se limita à competência do professor acerca do trabalho que realiza.

A autonomia do professor na sala, como qualidade deliberativa da relação educativa, constrói-se na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de convertê-las nos eixos reais do transcurso e a relação de ensino. Mas tal possibilidade de realização só pode dar-se se os estudantes entendem seu propósito e seu plano, e se o professor entende as circunstâncias e expectativas daqueles. A possibilidade de tal conversação reflexiva, só no âmbito do diálogo, baixo a busca de entendimento, é possível um julgamento profissional deliberativo; e só compreendendo as circunstâncias do caso e as conseqüências dos processos que se iniciam pode o docente construir e reconstruir sua atuação autônoma, aquela que reflete sua compreensão da situação e suas possibilidades de defender e ela suas convicções profissionais. Ou inclusive, conduzir-lhe à modificação ou releitura de suas próprias convicções, compreendendo de nova maneira em que consiste ser docente nesse contexto, aprendendo, portanto, sobre seu ofício e de suas possibilidades pedagógicas (1997, p. 151, tradução nossa).

Assim, percebe-se que a autonomia é uma ação permanente de buscar e construir a identidade profissional, juntamente com outras pessoas envolvidas no contexto educativo. Segundo as considerações de Contreras, a autonomia é uma qualidade determinada no espaço educativo. É um valor humano que merece ser explicado e minuciosamente estudado, a partir de um debate cujos interesses sejam educativos. Ao contatar-se com a obra *La Autonomía del Profesorado*, de Contreras (1997), compreende-se que a autonomia profissional é uma construção que mostra tanto a forma em que se atua profissionalmente como os modos desejáveis de relação social. A autonomia não consiste em definir as características dos indivíduos, mas a maneira como estes se constituem pela forma com que se relacionam.

Enfim, um verdadeiro leque de saberes que constitui o professor universitário foi sendo examinado e destacado pelos graduandos, ficando evidente o quanto ele vem interferindo em suas aprendizagens da formação profissional. Pelo que se observam nas declarações dos universitários, os saberes profissionais docentes, promotores de aprendizagens significativas, são de natureza diversa, mas giram, fundamentalmente, em torno de questões instrumentais, pedagógicas e atitudinais. O valor desses saberes está intimamente vinculado à concepção de aprender/ensinar de quem o explicita, o que, na verdade, significa dizer, reflete a visão, o sentido e o significado que alunos e professores têm de mundo, de sociedade, de universidade, de escola.

A seguir, analisam-se os depoimentos dos professores que promovem aprendizagens significativas.

1.15 OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: Meus Sujeitos

1.15.1 Conversando com os Docentes Universitários que Promovem Aprendizagens Significativas

A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz (HOUSSAYE, 1995, p.28).

Após a análise dos questionários respondidos pelos alunos das licenciaturas, iniciou-se a nova etapa da pesquisa que consistiu-se em entrevistar os professores, apontados pelos alunos, como os que mais promoviam aprendizagem significativa ao longo do curso.

O objetivo central desta pesquisa, como já explicitado, centrou-se na compreensão dos saberes adquiridos e construídos no processo de formação dos docentes universitários, que contribuíram e contribuem para a promoção de aprendizagens significativas no seu aluno. Procurou-se analisar os saberes profissionais docentes, construídos ao longo da formação inicial e continuada, que dão sustentação para, na docência, promover aprendizagens significativas aos estudantes. É indispensável pontuar que se concebe a aprendizagem significativa como aquela que faz sentido para o sujeito que aprende e é capaz de vincular e ressignificar a prática docente.

A intenção foi, também, além de estudar os saberes docentes do professor universitário, conhecer as experiências por eles realizadas, os desafios e as possibilidades que encontram no cotidiano de seu trabalho, sua organicidade, suas concepções, valores e princípios que tornam sua atuação reconhecida pelos seus alunos. Nesse sentido, constata-se que os docentes são os artífices principais da pesquisa desenvolvida, porém, esta não ocorreria, com resultados positivos, sem a parceria dos estudantes convidados a integrar o presente estudo. A intenção da pesquisa foi localizar alguns professores que, de alguma maneira, protagonizavam experiências positivas no processo de ensinagem⁶⁷, nos cursos de formação de professores.

Os entrevistados foram ouvidos na própria instituição universitária em que atuam, com exceção da professora Laura que, por ser horista⁶⁸, não disponibilizava de tempo para conceder a entrevista naquele espaço. Realizamos, então, o diálogo com essa professora em uma escola da qual é diretora e proprietária.

O processo de entrevista transcorreu amistosamente, talvez por tratar-se de um assunto pertinente à docência, do qual todas as pessoas envolvidas possuíam larga experiência. As quatro professoras entrevistadas atuam nos cursos de licenciatura, trabalhando com disciplinas específicas e pedagógicas.

⁶⁷ A expressão *ensinagem*, foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L.G.C., resultante da pesquisa de doutorado: *Metodologia do Ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998, 193-201. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professores e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p.20).

⁶⁸ “A legislação em vigor, a carga de trabalho na instituição pode ser de vínculo integral, parcial e horista” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.119).

Outro dado importante é que as professoras entrevistadas desfrutam de reconhecida experiência nos sistemas de ensino fundamental e médio, da rede estadual e privada, dedicando-se ao trabalho docente por mais de duas décadas. Uma delas também possui mais de duas décadas dedicadas ao trabalho docente e tem ampla experiência no ensino fundamental da rede estadual de educação, especialmente com alfabetização.

1.15.2 O Fazer do Professor Universitário que Promove Aprendizagens Significativas

No início da conversa com as professoras, foi-lhes perguntado sobre por que achavam que foram indicadas por seus alunos como docentes que promovem aprendizagens significativas. O momento foi de extrema emoção e todas manifestaram alegria pela indicação dos alunos e algumas delas mostraram-se surpresas. Transcreve-se o que disse a professora Bruna em meio a um sorriso largo, expressando um momento de muita felicidade: “Puxa, nunca tinha pensado nisso”! Foi diante da reação das professoras que emergiu o pensamento de Dolto “os sujeitos querem ser reconhecidos uns pelos outros, amados, notados, eles desejam ter valor para os outros. Cada um deseja ser engendrado, reconhecido e revelado pelo outro como merecedor de sua estima” (1981, p.88).

Nesse sentido, é necessário compreender que a construção da identidade profissional docente é gerada na interação, construída na realidade do educador, que é extremamente sensível ao olhar do outro. Daí, porque esse reconhecimento do aluno pelo trabalho do professor é fundamental.

Dando continuidade ao processo, solicitou-se a cada docente que descrevesse a sua experiência, relatando como trabalha. Posteriormente, em que medida essas experiências, propostas aos alunos, produzem aprendizagens significativas. E, para finalizar, que falassem do planejamento de seu trabalho e de como dão conta disso.

Quanto aos questionamentos feitos, houve boa receptividade por parte dos professores, o que demonstra haver profundas reflexões sobre a educação.

Em seguida, tomaram-se as considerações que poderiam dar sustentação às interpretações das narrativas dos professores, analisando-as para identificar as constâncias e as dissidências, as semelhanças e as diferenças, articulando-as com diálogos epistemológicos que dão amparo à pesquisa. Na terceira etapa, socializaram-se os achados e as reflexões produzidas com a orientadora e foram construídas as dimensões de análise, ora apresentadas.

Sendo assim, apresentam-se a seguir os saberes docentes que constituem a professora promotora de aprendizagens significativas, indicadores apontados pelas professoras que integraram a pesquisa.

Quadro 6 - Dimensões de Análise – Professores

1. Relação teoria-prática	- Habilidade de estabelecer relações entre a ação /reflexão/ teórico/ prático
2. Ênfases atitudinais	
a) Em relação à docência	- A identidade e a paixão pela docência.
b) Exigências em relação a si próprios e aos seus alunos	- Exigência de um trabalho de qualidade e sério - Rigor, competência, ética e qualidade na organização do trabalho e no trato com os alunos
c) Em relação a valores e princípios	
d) Entrelaçamento, cognição e afetividade	
3. Atualização e pesquisa	- Grupos de Estudo
4. Interdisciplinaridade	
5. Organicidade	- Saberes Pedagógicos e didáticos
6. Estímulo à autonomia do aluno	
7. Visão Utópica	

1.15.3 Analisando os saberes docentes que promovem aprendizagens significativas no processo de formação de professores

(...) o professor, ao ser instigado a falar sobre suas concepções e experiências, organiza seu pensamento e utiliza a narrativa como processo reflexivo (CUNHA; FORSTER, 2006b, p.18).

Pela análise das considerações feitas pelas professoras, sobre os motivos que levaram os alunos a indicá-las como mestras que promovem aprendizagens significativas, observa-se que, ao definir sua concepção acerca do tema, falam de si, de sua identidade, de seus saberes, de suas habilidades e conhecimentos e muito, também, de como cada uma delas se vê nesse processo de construção e reconstrução, enquanto sujeitos que encontram-se historicamente situados. Além disso, a profissão de professor, como tantas outras, manifesta-se em dado

contexto e momento histórico, como resultado a exigências que estão marcadas pela sociedade, passando a ter regulamento de legitimidade (PIMENTA, 1999).

Essa afirmação encontra anuência em Rios, ao referendar que,

A identidade aparece, assim, como algo *construído* nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque *estamos numa determinada circunstância*. E não podemos deixar de ressaltar que essa circunstância se configura de uma determinada maneira porque *estamos nela*, e a construímos de maneira peculiar. Somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos (2006, p.121).

Assim, a identidade docente provém dos referenciais do professor, dos conhecimentos conquistados ao longo de sua formação acadêmica, graduação e pós-graduação, e do empreendimento de cada atividade profissional que desenvolve no cotidiano de sua prática docente. Igualmente, é imprescindível considerar aspectos relevantes e que interferem decisivamente nesse processo de construção da identidade docente como: o contexto, as relações interpessoais e intrapessoais.

Inicia-se a interpretação dos dados a partir das dimensões de análises identificadas.

Relação teoria-prática:

Um das dimensões mais marcadas, nas falas das docentes, foi a de que haviam sido escolhidas por seus alunos porque são capazes de estabelecer relações entre a teoria e a prática. A professora Bruna, por exemplo, explica que foi indicada porque, durante o curso, trabalha, ao mesmo tempo, com disciplina de conteúdo específico e as práticas de ensino. Durante esse trabalho, procura sempre associar a teoria à prática. “*Acredito que me escolheram pela minha capacidade de articular a teoria com a prática*”. Em seguida, argumentou que o fato de trabalhar, há vários anos, com o ensino fundamental e médio, facilita muito sua atividade, pois ao abordar um tema específico, no curso de Ciências Biológicas, imediatamente aponta as possibilidades de como trabalhar com ele na educação básica.

A professora compreende que, ao fazer essa relação teoria-prática, fica mais interessante para o aluno, pois dá sentido ao que aprende. É essencial, como afirma Cunha (2006a), revigorar a concepção da relação teoria-prática, em que esta última não se prende à

tradicional probabilidade de ser suporte da teoria, mas, ao contrário, é sua fonte de discussão e produção. A prática, portanto, pode ser entendida como fonte da teoria, do conhecimento, da formação.

Nessa linha, orienta Souza Santos que “o paradigma emergente é intersticial no modo como se pensa, e pensa-se sempre afogado na realidade dos contextos em que se pratica” (1994, p.93). O conhecimento, considerado nesse aspecto, é redimensionado pela realidade e sustenta em si a força de também modificá-la.

A reconfiguração do conhecimento, na perspectiva aqui explicada, é ponto central, positivo, das aprendizagens significativas e categoria fundamental da prática pedagógica, como permanece evidente na verbalização dos respondentes.

Já a professora Priscila justifica a escolha *‘pelo fato de fazer muitas referências às experiências, às diferentes experiências que eu vivenciei enquanto alfabetizadora’*. Essa afirmação denota a pertinência da prática para arbitrar a teoria e da teoria para rever a prática, gerando a articulação teoria-prática nas experiências pedagógicas, vivenciadas ao longo da formação de docentes.

Portanto a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar. Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria na sua interface constitutiva se constitui num eixo fundante da inovação paradigmática (CUNHA et al., 2006a, p.67).

A pesquisadora argumenta que a recomposição da conexão teoria/prática manifesta-se nas práticas pedagógicas que quebram com paradigmas acadêmicos tradicionais. Nesse sentido, a prática requer uma intervenção reflexiva, à luz da teoria, na qual a discussão epistemológica é que suscita razão à nova perspectiva de ação.

Ênfases atitudinais em relação à docência

As ênfases atitudinais também são destaque no estudo. Inicialmente far-se-á referência à forte identificação dos entrevistados com a profissão e a paixão pela docência. A identidade com a docência foi recorrente na verbalização das professoras. A professora Priscila esclarece que *“essa minha identidade com o processo em si, com a aprendizagem, com a questão da docência, eu vejo assim..., que não tem como ser professor, se você não se identifica. Não adianta você ter um capital de conhecimento, se você não tem algo que te movimente muito mais do que simplesmente repassar informações. Eu vejo que você tem que passar emoção também”* (Professora do Curso de Pedagogia).

É uma inclinação presente, entre as professoras entrevistadas, a afirmação de que gostam muito do trabalho que realizam, e que traduzem isso no cotidiano quando, na tentativa de contagiar os alunos, desenvolvem-no com alegria, paixão, vontade permanente de realizar o melhor possível.

A paixão, o gosto e o entusiasmo despertado pelo professor na busca pelo conhecimento, bem como a possibilidade de através dele o estudante se auto-conhecer, evidenciam-se como dimensões fundamentais de inovação (FORSTER et al *apud* CUNHA, 2006a, p.57).

O professor que está intimamente comprometido com a ação de educar, especialmente, consciente de sua trajetória na formação de professores, capaz de revelar em seu jeito de ser e ensinar amorosidade, afeto e contentamento pelo que faz, tem sido apontado pelas pesquisas como um profissional inovador da educação. Resta saber se será capaz de formar também profissionais entusiastas, apaixonados pelo que fazem e inovadores. Certamente as possibilidades são maiores em relação àqueles que são incapazes de ter essa atitude, essa postura de encantar e estimular seus alunos em formação docente, sem desconsiderar que essa paixão pelo fazer poderá animar a paixão em *saber como fazer* (grifo nosso).

A professora Helena refere que faz *“com que eles (os alunos) saibam e sintam como é lindo e gratificante ser apaixonada pela História e atuar nesta área”*. Nesse sentido, acredita-se que manter como estratégia de ensino, um conjunto de atitudes vinculadas e organizadas aos conhecimentos pedagógicos e específicos traduz-se em método de trabalho inovador, que não só se poderá facilitar a convivência cultural e social entre educador e educando, mas promover aprendizagens que façam sentido.

Ênfases atitudinais: Exigências em relação a si próprias e aos alunos

As professoras, como já se observou na dimensão anterior, enfatizam um conjunto de atitudes que reputam serem necessárias para o desenvolvimento de um bom trabalho. Chama atenção, a preocupação quanto ao nível de exigência que estabelecem para seus alunos e para si própria. Exigências essas que demandam posicionamentos, atitudes, busca, avaliações e, muitas vezes, revelam um certo perfeccionismo, por um lado e, por outro, um olhar controlador sobre si e sobre o aluno.

Afirma a professora Laura: “(...) *eu vejo elas (alunas) como futuras professoras e futuras colegas. E isso é uma preocupação, até pode ser utopia minha, mas eu vejo elas daqui prá frente ao meu lado como minhas colegas, que colegas eu gostaria de ter comigo? Eu acredito que eu sou uma professora que eu cobro demais, eu sou muito exigente*”.

É importante dizer que os alunos não apontam como melhores professores os chamados “bonzinhos”. Ao contrário. O aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que esta é também uma forma de interesse se articulada com a prática cotidiana da sala de aula (CUNHA, 1989, p.71).

Pesquisas realizadas vêm apontando que os professores exigentes impõem mais seriedade ao trabalho e requerem de seus alunos hábitos e atitudes que os levam a envolverem-se, a esforçarem-se e a comprometerem-se integralmente e, conseqüentemente, perceberem que a construção de aprendizagens significativas se efetua na interação com esse profissional que faz exigências.

A professora Laura segue justificando que também não aceita qualquer projeto. “*Alguns alunos acham que podem fazer de qualquer jeito os projetos solicitados, mas eu os oriento para que façam da melhor maneira.*” Assim como a professora Laura, a professora Helena confirma “*sou muito exigente e cobradora*”.

O pesquisador canadense Tardif, que estuda os saberes docentes, acrescenta que:

De acordo com as concepções contemporâneas do ensino e do aprendizado, nós temos a intenção de formar um docente exigente, que favorecerá a participação dos alunos em seu próprio processo de aprendizado e que os ajudará a estabelecer laços entre seus conhecimentos anteriores e os conhecimentos que devem ser aprendidos (2007, p.34).

Esse aprender constante é referendado pelos entrevistados na medida em que se preocupam em apresentar um trabalho qualificado, em que se questionam sobre seu desempenho, como afirma a professora Laura: “*Jamais penso que sei tudo, ou que sou detentora do saber, sempre questiono minha metodologia*”.

A professora, em seu relato, explicita que não se sente detentora do saber, ou fonte única de saber, compreende ser necessário refletir constantemente sobre seu trabalho. Enquanto questiona a metodologia, intensifica e diversifica as ações com os acadêmicos.

Aqui serve de exemplo a idéia do inacabamento que Freire (1996) fala em suas obras, ou seja, o inacabamento do ser, ou sua incompletude, que é natural na experiência da vida. Essa é uma compreensão e um saber fundamental que precisa estar presente no cotidiano de professores e alunos, tornando-os conscientes da necessidade desse movimento de busca exigente pela qualificação e aperfeiçoamento da prática educativa.

As professoras ouvidas manifestaram preocupação com a responsabilidade que têm em manter acesos os motivos pelos quais foram escolhidas por seus alunos, conforme comprova o relato da professora Bruna: “*tudo isso te leva a ser cada vez mais exigente contigo mesma*”.

Nesse aspecto, é preciso fazer referência a Rios quando defende “que o trabalho docente e competente é um trabalho que faz bem” (2006, p.107).

O trabalho a que se refere a filósofa é o que se traduz num conjunto de esforços por parte do docente, aquele que movimenta todas as dimensões de sua ação, com o propósito de apresentar algo valioso para si mesmo, para seus alunos e para a comunidade.

Como confirma Contreras Domingo:

A competência profissional se refere não só ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõem com objeto de fazer possível a ampliação e o desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos ensinantes. (...) só reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, assim como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, podem os ensinantes desenvolver sua competência profissional (1997, p. 58-59).

A sugestão que propõe esse autor é exatamente a reflexão ética. Nessa linha segue atestando que:

a competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social porque proporciona os recursos que o fazem possível. Mas é, ao mesmo tempo, consequência desses compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais se devem afrontar situações dilemáticas e conflitos em que estão em jogo o sentido educativo e as consequências da prática escolar (CONTRERAS, 1997, p. 59).

É essencial mencionar que a competência profissional é destacada pelos teóricos como um saber fundante da prática educativa. É uma capacidade que precisa ser desenvolvida, pensando no conjunto de competências que o estudante precisa granjear ao concluir sua formação docente, na graduação. Logicamente, cabe ao grupo de docentes, em parceria com seus alunos, definir e elencar o que será objetivamente priorizado nesse processo de formação inicial.

É necessário analisar o processo que se dá em sala de aula, mediado pelo professor que programa e organiza estratégias, objetivando uma atuação cada vez mais planejada e ordenada. Isso envolve os estudantes, estimulando uma apropriação intensa e consciente dos conhecimentos, fundamentados na ciência e articulados nas exigências da prática. (ANASTASIOU; ALVES, 2007).

As exigências do trabalho do professor formador, aqui analisadas, demonstram virtudes presentes no cotidiano do docente universitário que reflete, programa, avalia pressupostos, favorece a formação e desenvolve competências profissionais, media a elaboração de conhecimentos articulados aos contextos e aproxima o discente em formação do conhecimento das ciências em educação, e sua proficiência para a prática pedagógica.

Com o propósito de aprofundar a reflexão em torno das exigências, no processo de formação de professores, considera-se tratar das exigências gerais que obrigatoriamente precisam direcionar as práticas individuais e coletivas do importante processo de formação inicial e continuada dos professores. Certamente conclui-se que há um leque de demandas requeridas para formar-se um professor exigente, reflexivo, comprometido, pesquisador e inovador. Complexidade à vista, pois não há receitas, nem linearidades!

Ênfases atitudinais em relação a valores e princípios

Tanto nos depoimentos dos profissionais envolvidos na tarefa de formar professores como dos docentes universitários, percebem-se aspectos morais e afetivos, presentes em sua atuação. Todos os professores entrevistados baseiam seu trabalho em valores e princípios, acreditando que constituem sustentação a uma formação profissional de qualidade. Quanto à pedagogia universitária, constata-se que a aprendizagem colaborativa e compartilhada é um valor presente nesse movimento de esforço coletivo, cujo objetivo é incluir o educando na sociedade, para ser capaz de atuar significativamente nos contextos nos quais venha a integrar-se enquanto profissional da educação.

Do ponto de vista teórico, princípio, no Projeto Político Pedagógico Institucional da URI, é a origem de algo, de uma ação ou de um conhecimento. Um princípio apresenta uma razão que orienta as decisões, que apontam para uma direção.

No XIV ENDIPE⁶⁹, o pesquisador Tardif, durante pronunciamento, declarou que pensar a formação, a partir de princípios, é pensar nos ideais pelos quais lutamos e trabalhamos, defendendo os princípios em que acreditamos que devem regular nossa ação. Um docente trabalha com, sobre e para seres humanos em desenvolvimento e em aprendizado. Trata-se, num sentido mais amplo, de um trabalho de interações humanas⁷⁰.

Sendo assim, compreende-se que, muito além da preocupação com os temas a serem abordados, os conteúdos precisam ser pesquisados e aprofundados no processo de formação de professores. É necessário analisar os princípios nos quais se pauta a prática educativa, entendendo-se que princípio é uma convicção, é uma sentença na qual se acredita, que irá dar sentido à ação docente. Deve-se ter presente que as interações que se dão, no ato educativo, são mediadas por humanos. Tardif reforça a importância de se fazerem presentes valores e princípios como preceitos benquistos e mantidos pelos indivíduos.

Ao fazer esse comentário por associação, vale ainda referir o que escreveu uma aluna ao responder à primeira pergunta do questionário aplicado, no que se refere às aprendizagens

⁶⁹ O XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizou-se em Porto Alegre/RS de 27 a 30 de abril de 2008, com o seguinte tema: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas.

⁷⁰ Pronunciamento de Maurice Tardif, reitor – HEP BEJUNE, durante o XIV ENDIPE, realizado na PUC/RS, em Porto Alegre, no dia 30 de abril de 2007, ao abordar a temática: A organização da formação docente - Princípios para uma formação profissional de qualidade.

significativas que construiu ao longo do curso de licenciatura em História. *“As aprendizagens mais significativas foram aquelas que direta e indiretamente contribuíram para a formação acadêmica. Elas vão muito além daquelas que referem-se ao ensino de um conteúdo somente”*. Ao justificar sua resposta, acrescenta: *“Pois são as que fazem com que crescamos como alunos e futuros educadores”* (Aluna do Curso de História).

Pelo depoimento da discente, percebe-se o que representou, em sua vida, o curso de graduação. Numa dimensão pessoal e profissional, o que foi expresso nas inúmeras aprendizagens que construiu, demonstrando exatamente o que argumentam nossos teóricos, ou seja, que na ação de ensinar e aprender, são muitos os saberes atravessados, não se limitando ao objeto em estudo.

Em geral, as professoras mencionaram que, no encaminhamento de suas ações, inúmeros valores e princípios estão evidentes. Quando instigadas a falar sobre o seu trabalho, alguns aspectos relevantes foram apontados como: comprometimento, responsabilidade, paixão pelo que fazem, muito bem situadas no cotidiano das relações. Apontam como experiências marcantes no desenvolvimento de seu trabalho, seja individual ou coletivo, e que esse processo serve de apoio para a sistematização de princípios e valores norteadores de exequíveis ações.

A professora Helena declara acreditar que *“todo o profissional da educação, que atua na formação de novos e futuros profissionais, deva pautar pela ética, dedicação, entusiasmo e paixão pelo que faz”*. Além disso, acrescenta que dá aos alunos a certeza de que, enquanto aprendentes e profissionais, podem contar sempre com a sua orientação. E continua: *“considero e respeito meus alunos como pessoas e acadêmicos, desenvolvendo o companheirismo e a amizade sempre presente em nossa atuação”*.

O respeito ao educando manifesta-se, na narrativa da professora, como um saber imprescindível para a prática docente, referência necessária a ser considerada em face de um trabalho conseqüente de formação docente que se pretende concretizar. *“Meu bom senso me diz saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades”* (FREIRE, 1996, p. 62).

Partindo de uma concepção progressista, reafirma-se que, na universidade, as professoras contribuem com seus saberes, seus valores, para a complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização no ensino superior, em especial, da formação de novos professores.

Assim como a professora Helena, outra de nome Laura acredita na humana docência. Diz ela: “*O fundamento é a valorização do indivíduo, do aluno, acreditar nele e valorizá-lo*”.

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva (TARDIF, 2002, p.129).

Tardif enfatiza que o trabalho dos professores é essencialmente realizado com sujeitos, que pertencem a um grupo. Esse é um pressuposto elementar que necessita ser analisado, pois o coletivo é formado por indivíduos, e são essas particularidades de que se necessita observar, para, concretamente, cada qual sentir-se animado e encorajado a construir aprendizagens relevantes.

A professora Helena observa ainda “*creio que mais do que as minhas experiências, os conteúdos organizados e articulados com a metodologia, os recursos e os conhecimentos, é o lado humano, do relacionamento no ambiente de educação e a verdadeira paixão pelo que se faz, que está promovendo aprendizagens significativas*”.

De forma intrínseca, vinculado aos valores do professor universitário, destaca-se um princípio didático do papel condutor e organizador do professor no decorrer do processo formativo docente. Assim, é preciso observar que a atividade profissional do professor universitário contém, em si, uma natureza pedagógica, isto é, une-se igualmente a propósitos educativos de formação humana, implicando compromissos éticos. Como observa Rios “*Não somos livres isoladamente. A liberdade e a autonomia de professores e alunos são construídas na relação, na reciprocidade, articulando-se sempre com a responsabilidade. Os princípios éticos, mais uma vez, são a referência para esta construção*” (2008, p. 87).

Assim, constata-se que o professor que promove aprendizagens significativas valoriza as relações que estabelece com seu aluno, esforça-se, interessa-se e cuida da dimensão ética da existência humana. Demonstra uma responsabilidade ética que atravessa a formação docente, marcando, positivamente, a identidade do professor formador, que não se deixa contagiar pela deterioração ética da sociedade contemporânea, ensinando que a dignidade é necessária e possível.

A interferência da professora Priscila, em relação a essa dimensão, é de que é necessário fazer com que o espaço de aprendizagem seja efetivamente de construção coletiva, no qual cada um traga um pouco de si para dentro dele, para que possa ser ressignificado. Diz a professora:

Então, as histórias de vida eu trabalho quando iniciamos as atividades dos fundamentos teóricos metodológicos de leitura e escrita. Se faz assim, um resgate bastante emocionante em que elas viajam no tempo e resgatam essa criança, seu processo de alfabetização... Hoje o mundo é muito competitivo, muito individualista, ninguém quer ouvir falar, não tem tempo para o outro.

Temos, então, uma necessidade educacional, exemplarmente colocada. É preciso refletir o significado de uma atitude como essa no contexto da universidade, no qual o aluno, repleto de expectativas, tem esse outro que o escuta⁷¹ e o acolhe. Um formador de formadores que consegue contemplar o aluno em formação, como um sujeito pleno de construções históricas, é imprescindível.

Anastasiou (2007), pesquisadora em formação de professores, assegura que a prática social do aluno, inicialmente examinada e considerada, traduz-se num princípio ativo, em direção à construção do conhecimento.

Tendo o pensamento mobilizado, o processo de construção do conhecimento já se iniciou. É preciso estar atento para que a elaboração da síntese do conhecimento, momento destacado na metodologia dialética, não fique desconsiderada. Ela possibilita a volta à prática social já reelaborada, uma vez que o aluno construiu, no pensamento e pelo planejamento, a evolução do objeto de estudo pretendido (ANASTASIOU, 2007, p. 81).

⁷¹ “Se, na verdade, o sonho que nos aproxima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (FREIRE, 1996, p.113).

No que se refere à importância de conduzir o trabalho de formação docente, tendo por base princípios e valores, Tardif pontua alguns deles para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. Tais princípios, segundo ele, devem sustentar uma formação profissional de qualidade.

Um programa sobre a responsabilidade coletiva dos formadores; parcerias fortes com o meio escolar; formar profissionais do ensino e do aprendizado; a formação prática no centro do programa; o ensino como práxis cultural; o ensino como ofício moral; a formação profissional: um continuum; a formação contínua: uma obrigação profissional (TARDIF, 2007, p.17- 46).

O papel dos pesquisadores de educação é conhecer e explicitar, com profundidade, as teorias que aí estão, referendando uma prática educativa, alicerçada em princípios e valores, e que colabore na definição de pressupostos que possam concretamente fortalecer esse processo de formação inicial de professores, no espaço da universidade.

Ênfase atitudinal: Entrelaçamento, cognição e afetividade

O entrelaçamento entre cognição e afetividade foi evidenciado na fala das professoras entrevistadas, condição que precisa estar intensamente presente no ato de educar, segundo Freire (1996).

De acordo com depoimento da professora Priscila *“não tem como constituir um professor que não seja amoroso, porque a afetividade e a cognição, elas estão entrelaçadas, juntas, elas caminham juntas. Esse é um ponto importante. E assim, no momento em que as meninas saem para fazer os projetos, a gente vai até lá, a gente vibra com elas”*.

O educador, que é capaz de vibrar junto com seus educandos, está simultaneamente comunicando entusiasmo, emoção, vida, alegria, contagiando e animando a todos. Isso, que num primeiro momento parece como algo natural, *foi construído*, nada surge do íntimo inesperadamente. O valor ao outro, no processo educativo, em si, é uma forte ferramenta de solidariedade. Como lembra Cortella, *“é uma manifestação de esperança. Animar a esperança é preciso, nos inspirando em Florestan, em Paulo Freire, em vários pensadores”*⁷².

⁷² Pronunciamento do professor Cortella PUC/SP – durante XIV ENDIPE, realizado na PUC-RS, em Porto Alegre, no dia 28 de abril de 2007.

Sendo assim, o formador de formadores que anima, encoraja, estimula, vai gradativamente desenvolvendo melhor cada atividade, motivando os seus alunos em formação para que também se constituam em mulheres e homens da educação, esperançosos, confiantes no futuro. Como afirma Cunha, “percebi que rir junto torna as pessoas mais próximas. É este um dos fenômenos que, ao ter lugar entre o professor e o aluno, contribui para desmistificar as relações autoritárias” (1989, p.147).

É importante vincular-se diretamente com os educandos em momentos em que ambos possam sorrir, comemorar, divertir-se com o êxito de seus feitos, é uma forma de livrar-se da mitificação existente a respeito de posturas impositivas na relação professor-aluno. É verdadeiramente uma forma de fortalecer laços e desenvolver mútua confiança nesse trabalho conjunto, em que, constantemente, o professor é um mediador, investindo nas relações sócioafetivas como categoria básica na promoção de aprendizagens significativas.

Quanto à mediação e às peculiaridades nesse processo, Cunha et al. enfatiza que,

Pressupõe relações de respeito entre professor e alunos, a dimensão de prazer de aprender, do gosto pela matéria de ensino e do entusiasmo pelas tarefas planejadas. A mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a ele por cada indivíduo e a compreensão da historicidade de sua produção (2006a, p.67-68).

Portanto, essa habilidade de unir trabalho cognitivo e afetivo precisa perpassar pela sala de aula universitária, como uma das inúmeras formas de criar um ambiente de aprendizagem, no qual o aluno se arrisca, pois sabe que o professor, que ali está, carrega em si a confiança na sua capacidade, respeitando sua individualidade, consciente de seu papel intercessor.

A professora Bruna explica que trabalha com muitos projetos, porém acredita que *“para o sucesso do projeto, tem que haver afinidade, trabalho com o coração, não só com o conteúdo. A afetividade tem que estar junto com o cognitivo”*.

Há uma sensibilidade docente na declaração acima, em que a relação pedagógica é vista como um conjunto de relações humanas, sociais, históricas e profissionais, que se estabelecem entre o professor, o aluno e o conhecimento (conteúdo cultural). (...). “Os professores mobilizam o técnico, o político e o afetivo em razão do processo de aprendizagem dos alunos” (VEIGA, 2008, p. 294).

Muitos são os pesquisadores que acreditam na afetividade como energia que impulsiona a ação e lhe dá sentido, obviamente articulada com um trabalho docente, consistente no seu saber e no seu fazer diário, flexível e aberto para ampliação e transformação de sua prática.

Um componente emocional manifesta-se, inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2002, p.130).

Poder-se-ia afirmar que a base do trabalho docente são as interações humanas. A vivência profissional do educador se dá com humanos, planejando, educando, trabalhando cotidianamente com seres que conhecem, pensam, se emocionam, desejam. Nessa interação concreta, muitos saberes são mobilizados com as marcas dos seres humanos. É importante que isso esteja sendo percebido pelos professores que atuam nos cursos de graduação. Como recomenda Tardif, é uma abordagem extremamente relevante fomentar esse olhar para o sujeito, enquanto indivíduo, com suas particularidades. Isso demanda disposição do educador para tal e essa sensibilidade pode advir naturalmente, pelo fato de o professor saber da importância e da repercussão disso no processo ensino-aprendizagem. Verificou-se que, no contato com os alunos, foram várias as manifestações de que eles se tornaram mais humanos ao longo do curso. Acredita-se ser isso resultado dos investimentos realizados pelos docentes ao longo da formação.

Atualização e pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

As professoras, durante seus relatos, buscando justificar a indicação dos alunos como educadoras que promovem aprendizagens significativas, ressaltaram, por unanimidade, a importância da pesquisa, inserida no delineamento de sua metodologia. Argumentam que, cada vez mais, é imprescindível intensificar ações que favoreçam o 'aprender a investigar'.

De acordo com Anastasiou & Alves (2007), o ensino com pesquisa⁷³ propõe circunstâncias para que os acadêmicos passem a ter maior autonomia, assumindo deveres e obrigações, progredindo em disciplina, tomada como capacidade de organizar e estabelecer o tempo preciso, na procura de solução de problemas a serem investigados, num intenso trabalho intelectual que fica sob a supervisão do professor.

A mesma autora segue afirmando que, nesse contexto do ensino com pesquisa, há alguns princípios de apoio que precisam ser considerados:

(...) o conteúdo é tomado como provisório, datado e resultado de investigação; novos estudos podem reformular o existente com novas perspectivas. Os critérios para a validação do conhecimento são os de probabilidade, plausibilidade, demonstração, evidência lógica e empírica. Procura-se construir com o estudante a disciplina persistindo na busca de dados ou informações, na observação, leitura, redação, análise e síntese, até esgotar o problema (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 105).

A pesquisa manifesta-se, assim, como estratégia para qualificar a prática profissional, na qual o incentivo, a orientação e a justificativa do professor são imprescindíveis. Como reitera Tardif (2007), se a contribuição da pesquisa para a formação inicial funda-se em proporcionar aos docentes em formação um conjunto de conhecimentos organizados a partir do estudo da própria prática dos professores, a colaboração da pesquisa para o desempenho da profissão e para a formação continuada dos professores procede de sua competência em responder às demandas deles e de auxiliá-los a resolver as circunstâncias duvidosas com as quais possam se defrontar.

A Professora Priscila afirma:

Em primeiro lugar é sempre importante a gente saber que de alguma forma foi lembrado, mas o que eu vejo e o que eu penso é..., que além de toda a busca que a gente faz constantemente, enquanto professor acadêmico, dessa constante apropriação e reflexão sobre as novas pesquisas que estão acontecendo, eu vejo que o mote principal que acredito que tenha dado essa... que tenha sido lembrado pelos alunos, eu penso que é efetivamente a paixão pelo que se faz.

⁷³ A pesquisa que o professor realiza com os alunos e o incentivo que ele faz para que os alunos produzam conhecimento, constitui-se numa alternativa confiável para fazer progredir a idéia de uma educação dialógica, onde o aluno seja o principal sujeito da aprendizagem (CUNHA, 1989, p.170).

Ao expor verbalmente essa afirmativa, a professora revela a importância que dá à pesquisa, apropriando-se dos saberes por ela produzidos, atualizando-se e qualificando-se enquanto formadora de professores.

Nesse sentido, Charlot (2006) alerta que é necessário conhecer (...) os resultados das pesquisas que estão sendo desenvolvidas, para identificar temas que estão sendo e foram investigados, para não se refazer sucessivamente as mesmas teses e dissertações.

Tendo em vista que a professora orienta trabalhos de conclusão de curso, é extremamente importante essa busca constante, pois, com isso, poderá qualificar sua ação.

A pesquisadora Marilena Chauí (1999) também faz importantes revelações ao estabelecer indicativos ao trabalho com pesquisa. Assegura que a pesquisa, como inquirição de alguma coisa, dirige-nos a indagações, exigindo reflexão, crítica, confrontando-se com o instituído, a descoberta, a inventividade e produção. Estabelece, ainda, como sendo pesquisa:

É um trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, uma visão compreensiva de totalidades, ação civilizatória contra a barbárie social e política, em que a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos possibilitam sua mudança e sua superação (CHAUÍ, 1999, p. 222).

O trabalho com pesquisa, no processo de formação de professores, é fundante na produção permanente de novos conhecimentos e possíveis respostas aos problemas que a contemporaneidade impõe. É um exercício de busca de novas referências que, unidas à prática de ensino, complementam-se, explicitando teorias e articulando-se com as determinações da realidade. É oportuno referendar que são encontrados no PPI da universidade pesquisada, dentro do marco referencial, alguns princípios que direcionam as suas ações educativas, como a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento e a arte” (2006, p.19).

Nos depoimentos de alguns dos entrevistados, como se pode observar, a pesquisa, explicitada pela busca e reflexão constante, apresenta-se como orientadora de suas ações. Isso pode apontar professores que buscam romper com modelos tradicionais de ensinar.

A reflexão vem sendo analisada por muitos estudiosos como fator imprescindível na prática docente. Compreende-se que o professor que reflete, diretamente reflete sobre sua

ação, busca idéias, observa e pondera sobre o que é possível avançar; logo, refletindo sobre si e seu trabalho, pesquisa.

Nas considerações de Alarcão (2007), a concepção de professor reflexivo apóia-se na consciência do poder de pensamento e reflexão que distingue o ser humano com imaginação criativa e não simplesmente aquele que reproduz idéias e práticas que lhe são exteriores.

É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Na concepção shöniana (SHÖN, 1983, 1987), uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença (ALARCÃO, 2007, p. 41).

A idéia de professor reflexivo⁷⁴ de Alarcão firma-se na consciência de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como inventivo, e não como aquele que reproduz planos e práticas. A sua proposição parte do princípio de que acredita na possibilidade do paradigma do professor reflexivo, apesar das tantas críticas já manifestadas em relação a essa proposta. Reconhece que é um paradigma que pode ser muito valorizado se transpor o nível de formação individual para o nível de formação coletivo no contexto da instituição. O valor dessa concepção pode ser compreendido se houver crença na competência de profissionais, pois embora seja difícil e trabalhoso formar bons professores, isso é possível.

O exercício de formar novos professores, a atualização constante é uma exigência. Nesse sentido, observa-se, na interferência da professora Laura, esforços conjugados no sentido de adaptar conceitos da contemporaneidade no seu dia-a-dia: *“embora eles estejam fazendo aula comigo, outro desafio que eu tenho a conquistar é fazer com que eles sejam bons alunos”*.

É importante chamar a atenção para o esforço de superar a tendência tecnicista e desenvolver um processo dialético – de trabalho, rompendo com a velha idéia de *dar aulas* – trata-se agora de *fazê-las* junto com os alunos, de maneira dinâmica e criativa, num movimento em que os saberes e os sabores, (...) possam ser realmente socializados, criados e recriados (RIOS *apud* ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 7).

⁷⁴ Na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos seus alunos, o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de auto-formação e identificação profissional. Costumo dizer que tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva. (ALARCÃO, 2007, p.32)

O fazer aula, nessa concepção, abrange a operacionalização de um plano cooperativo, no qual, pela veemente interlocução dos sujeitos envolvidos, institui-se uma comunicação ativa em direção à estruturação do processo pedagógico, em que professor e aluno socializam saberes norteadores, imprescindíveis no decorrer da formação docente.

Percebe-se, na recomendação, de que o dar aulas necessita ser substituído pelo movimento conjunto do *fazer aulas*. Assim, é no fazer aulas que despontam as imprescindíveis formas de comportamento do professor com o estudante, estabelecendo a ligação do objeto de estudo com estratégias efetivas que possibilitam esse novo fazer (ANASTASIOU; ALVES, 2007).

Na ocasião em que o professor organiza sua aula, necessita ponderar as exigências e expectativas de seus alunos, oportunizar espaço para a participação, valorizar os conhecimentos que possui em relação à temática que está sendo abordada, e sempre que possível contextualizá-la, tendo a realidade como ponto de partida. Precisa definir estratégias de ação, vinculadas aos seus objetivos, ressaltando que é no comprometimento de cada um dos envolvidos que se concretiza um trabalho pedagógico de qualidade, orientado para efetivar aprendizagens significativas.

Há ainda outros importantes indicadores que precisam ser observados na organização da aula, como sugere Veiga:

O conteúdo é um dos elementos estruturadores da organização Didática da aula. É também elemento-chave para concretizar as intenções educativas. (...) O conteúdo⁷⁵ relaciona-se com os objetivos, uma vez que é elemento adequado para o desenvolvimento das capacidades do aluno (2008, p.277).

Ao abordar aportes em torno da aula universitária, a referida professora aponta um leque de pressupostos que concretizam essa prática. Inicialmente chama a atenção para esse olhar investigador que solicita observação em relação a conteúdos, metodologia, recursos, avaliação, organicidade do espaço da sala de aula, tempo e agentes envolvidos nesse momento de experiência de aprendizagens.

Assim como Veiga, Gimeno Sacristán faz algumas referências em torno da abordagem de conteúdos e das atividades em aula. Argumenta que despertar o interesse para os conteúdos

⁷⁵ O conteúdo educativo é entendido como “um conjunto de saberes ou formas culturais, cuja assimilação e apropriação pelos alunos é essencial para a formação integral das pessoas (ORTEGA; MATA, 2002, p. 132).

e as ações não é algo possível de manter-se como infalível, nem costuma despontar de forma natural; precisa-se desafiá-lo com um ensino agradável. “É preciso procurar e promover as motivações permanentes para a aprendizagem e as atitudes positivas para a cultura, como forma de ensinar e *aprender e querer aprender*” (2007, p. 130).

Sendo assim, numa prática educativa conveniente, é essencial despertar o interesse do aluno firmando a aprendizagem de conteúdos, bem como o seu envolvimento nas atividades em sala de aula. É um processo permanente de motivação, que precisa ser direcionado pelo professor, para que, muito além da aprendizagem de conteúdos, efetive-se o desejo de querer aprender sempre. É, na verdade, uma ressalva apropriada quanto ao papel mediador do professor nesse processo de construção de conhecimento.

Entre tantos aspectos que merecem atenção em relação às impressões mencionadas até aqui, destaca-se:

Considero que um projeto de organização Didática da aula significativa, que ultrapasse a concepção mecanicista de planejamento de ensino, é resultante de um processo integrador entre a instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e seus alunos. A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar –, preparado e organizado pelo professor e seus alunos (VEIGA, 2008, p. 267).

E nesse sentido, a autora faz um destaque para a organização da aula como um projeto colaborativo⁷⁶, desobstruindo vias para um debate polêmico que presume envolvimento e intensa participação de professores e alunos. Nessa perspectiva, é que se gera um ambiente favorável para a construção de conhecimentos, em que as interações têm expressiva repercussão na aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos participantes. Nessas interações, é que emerge a possibilidade da motivação permanente que defende Gimeno Sacristán, rumo ao aprender e querer aprender.

A professora Laura, educadora atualizada, além de fazer aula com seus alunos, essa profissional também está atenta às exigências do mercado. Sendo assim, ainda acrescenta que

⁷⁶ O projeto colaborativo de organização da aula é um projeto de ação imediata. É mais dinâmico, pois nos remete para a reflexão da aula em sua totalidade, no bojo da relação processo-produto. É um meio para favorecer a unidade, que se vai construindo no próprio processo de elaboração e em razão de princípios teórico-metodológicos que o fundamentam. A organização da aula objetiva evitar a improvisação das tarefas docentes articuladas com o projeto político-pedagógico da instituição educativa e, mais especificamente, com o projeto pedagógico do curso (VEIGA, 2008, p. 268).

procura “*mostrar que embora a opção dele (falando do aluno), seja pela língua materna ou pela literatura, a língua estrangeira pode ser uma opção futura de trabalho. Tem mercado que hoje não é o plano dele, mas a gente nunca sabe quais serão as ofertas que vamos encontrar no futuro. Então eles têm que estar preparados para isso*”.

Essa educadora, conhecendo as exigências da contemporaneidade, está preocupada com a colocação de seu aluno no mercado de trabalho, esclarecendo que, hoje, esse acadêmico pode gostar de ensinar a Língua Portuguesa ou Literatura, porém, alerta aos seus discentes que o mercado, continuamente em transformação, poderá demandar professores de idioma. É a capacidade do professor universitário que, com visão aguçada, orienta seu aluno, desejando possibilitar-lhe um futuro mais promissor.

Para Gimeno Sacristán, o aluno precisa ser orientado sobre as opções de futuro, por isso:

configurar e imaginar a perspectiva de um curso mais ou menos preciso para o futuro que cada qual vê ou deseja para si é algo essencial para dar um sentido à vida. Para a criança e os jovens, esse futuro imaginado, em desigual medida infundido pelos adultos, especialmente os familiares, é uma narrativa essencial no desenvolvimento da personalidade, fonte de motivações a longo prazo e um móvel muito concreto para escolher especialidades, matérias opcionais e dirigir a auto-aprendizagem (2007, p. 168).

Informar, ensinar, mostrar os caminhos a prosseguir, seja em relação à continuidade dos estudos e/ou ao ingresso no mercado de trabalho, é um componente essencial, indispensável para a vida do aluno que, perfeitamente, pode ser realizado no espaço da universidade, compreendida como compromisso de responsabilidade social da instituição para com o desenvolvimento local e regional da comunidade.

A tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser, de verdade, pessoas felizes. Este é seu objetivo último (RIOS, 2006, p.26).

As demandas do contexto político, social, educacional, econômico, precisam estar atravessadas nas inúmeras atividades que são desenvolvidas na universidade, no sentido de preparar o professor em formação para que também venha a se comprometer com esse pressuposto básico, seja qual for o contexto em que irá atuar como profissional da educação.

No entanto, há uma polêmica, na universidade, referente à sua missão formativa.

A universidade brasileira vem enfrentando desafios de todas as ordens e debate-se entre o sonho do bem comum social e os chamamentos do mercado, cenário que incita a necessidade de criar e lutar por estratégias onde a tônica não seja a valorização da competitividade ou da eficiência, prioritariamente, mas a da construção de redes de convivência, de saber, e solidariedade (FORSTER *apud* CUNHA et al., 2006a, p. 46).

Isso posto, quanto às contribuições da universidade na formação das futuras gerações indaga-se: ela deve investir na formação de pesquisadores e pensadores e/ou promover e facilitar a constituição de cidadãos preparados para atuar no mercado de trabalho?

Talvez, seja oportuno apresentar as idéias de Tardif sobre o tema em questão:

Pessoalmente, não tenho a menor dificuldade em assumir as dimensões e as repercussões econômicas do trabalho de professor junto aos alunos. Sabemos que nossos estudantes esperam encontrar um dia um emprego e que sua formação constitui uma alavanca importante nessa procura. Mas não creio que nosso próprio trabalho se limite ao de agentes econômicos (2007, p.26).

Tardif evidencia que a finalidade do trabalho docente é formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades diante da realidade social, política e econômica, vivenciada nos dias atuais. Precisa-se buscar instigar os educandos a fim de que construam conhecimentos significativos para que ressignifiquem sua condição enquanto cidadãos. Dessa forma, estarão preparados para entrar no mercado de trabalho, configurados não como mão-de-obra barata, mas, como sujeitos capazes de transformar os paradigmas atuais.

Entretanto, o primeiro passo para que isso aconteça é, justamente, o professor não entender-se como parte dessa máquina, que tenta transformar agentes da mudança social em agentes econômicos. Portanto, é preciso “reativar a luta política e cultural contra a redução da educação à economia” (TARDIF, 2007, p.26).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade em que foi realizada a pesquisa, os universitários, que ali iniciam seus cursos, irão terminá-los em uma realidade cuja sociedade, situações e fenômenos serão muito diferentes; no entanto a universidade prepara-os para a complexidade e para o enfrentamento dos problemas e desafios nesse contexto de mudanças. Dessa forma, a função da universidade, relacionada à formação profissional, impõe uma redefinição que permite acompanhar a evolução

tecnológica dos contornos contemporâneos, considerando que a formação acadêmica se efetiva num tempo diferente daquele em que acontecem as inovações, ao lado de outro fator complexo, qual seja, o de que não se concebe mais um exercício homogêneo durante o período de inserção no mundo do trabalho. A decorrência desse processo parece ser a adoção de uma nova abordagem na formação profissional, de modo a ensinar aos egressos a capacidade de investigar e de aprender continuamente (2006, p.22).

O trabalho com pesquisa também foi mencionado pela professora Bruna, a qual afirma que trabalha com projetos de pesquisa, de extensão e pesquisa de campo. *“(...) é um conjunto de fatores que têm que ser olhado. Toda uma caminhada de fazer pesquisa, ensino e extensão. Isso temos muito claro aqui. Temos bolsistas de pesquisa, bolsistas de extensão e bolsistas voluntários”*.

Sobre essa questão, assim se manifesta Anastasiou:

A construção social do conhecimento e dos sujeitos dela participantes evidencia-se ao se colocar o ensino, a extensão e a pesquisa como funções da universidade e como atividades mutuamente dependentes, gerando e possibilitando um fazer atualizado (2007, p. 47).

No Plano de Desenvolvimento Institucional da URI, encontram-se referenciais em torno das políticas de pesquisa e extensão assim apresentados: A pesquisa, definida como princípio científico e educativo, constitui-se no desafio essencial da universidade e da educação nos tempos atuais. Institucionalizada pelo Parecer nº. 438.03/CUN/96, ela é a matéria-prima do ensino e do conhecimento. Como princípio educativo, “perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória que é o questionamento sistemático crítico e criativo da realidade” (DEMO, 1991, p.33).

Nesse sentido, há uma compreensão de que a formação dos acadêmicos não pode prescindir da pesquisa como ferramenta na produção de conhecimentos e do fazer ciência. Há coerência entre o discurso dos professores, o depoimento dos alunos e os documentos legais da instituição no que tange à pesquisa.

A professora Bruna segue atestando que *“nossos alunos da graduação todos trabalham dentro de projetos. Nos projetos de pesquisa realizamos coletas para produzir artigos de iniciação científica”*. Há uma visível preocupação com a produção, mas muito mais que isso, o incentivo ao aluno em formação docente, o espaço para a realização e

elaboração de artigos, desenvolvendo a capacidade criativa do aluno, a sua relação com o conhecimento e com o ato da escrita em si.

As intervenções da professora Bruna remetem às idéias do estudioso e pesquisador Miguel Arroyo (2007) que, ao abordar a questão da indigência das teorias pedagógicas na contemporaneidade, fez um chamamento aos educadores presentes: *“Docentes! Temos responsabilidade social, é hora de pesquisar e avançar! As teorias empobrecidas, também têm responsabilidade nossas”!*. Contempla-se assim, no trabalho dessa professora, um movimento importante em resposta ao convite deflagrado por Arroyo⁷⁷.

Quanto à realização de trabalhos com projetos, Anastasiou destaca:

Projetar é lançar idéias, intenções, utilizando-se de esquema preliminar, plano, grupo, definição de tarefas, etapas, divisão e integração de trabalho, questão ou problema, identificação das questões norteadoras, definição de abrangência, de fontes, definição de instrumentos de coleta dos dados, validação de dados e respostas, etapas e cronograma. Requer assim identificação, comparação, resumo, observação, interpretação, busca de suposições, aplicação de princípios, decisão, imaginação e crítica (ANASTASIOU, 2007, p.33).

Desse modo, trabalhar com projetos pressupõe amplas aprendizagens num processo permanente de mobilização de saberes, possibilitando a programação e execução de ações com vistas à inserção do docente em formação na realidade educacional. Percebe-se, então, que, na opinião das professoras universitárias, essa é uma oportunidade ímpar na construção de aprendizagens significativas.

É louvável a atitude do grupo de professores do curso de Ciências Biológicas que, em vários momentos, relata os inúmeros projetos que vêm desenvolvendo, priorizando temáticas como educação ambiental, questões ligadas à saúde do homem, entre outros. Os referidos projetos são desenvolvidos em escolas da rede pública do município, bem como em instituições locais; por exemplo, o Lar do Menino. Posteriormente, as experiências são compartilhadas com colegas e professores no âmbito universitário. Essa professora reconhece que apesar de ser uma atividade extremamente intensa, que exige dedicação e esforço dos envolvidos no processo, aprendem muito.

⁷⁷ Pronunciamento do pesquisador Miguel Arroyo durante o V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes, realizado pela UNISINOS – São Leopoldo – Rio Grande do Sul, nos dias 20, 21 e 22 de agosto de 2007. A apresentação de Miguel Arroyo foi realizada no dia 21 de agosto de 2007, cujo painel era: Desafios para a docência na complexidade da prática pedagógica institucional.

Grupos de estudo

Além dessas experiências positivas, presentes nos cursos de formação de professores, a professora Bruna continua:

Sentimos necessidade e iniciamos em agosto um grupo de estudo. O nosso grupo do curso de ciências biológicas reúne professores do curso de ciências biológicas e também professores da rede pública (são convidados os professores de ciências daquelas escolas que recebem nossos alunos para observações, monitorias e estágios). Alguns professores (as) da rede pública vêm voluntariamente, mais os alunos bolsistas das professoras da graduação. Os artigos estudados são científicos, diversificados, publicados e relacionados ao ensino de ciência.

É muito positiva a iniciativa de organizar um grupo de estudo, que aponta para o encontro de professores e alunos da instituição. Fazer a ponte entre universidade e escola é importante, pois:

Participar de grupos de estudo permite o desenvolvimento de uma série de papéis que auxiliam na construção da autonomia, do autoconhecimento do aluno, do lidar com o diferente, da exposição e da contraposição, do divergir, do sintetizar e do resumir, enfim, habilidades necessárias no desempenho do papel profissional, para o qual o aluno se prepara na universidade como local de ensaio, de acertos e erros (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p.84).

É fundamental a organização de grupos de estudo⁷⁸ no sentido de renovar, avançar e desenvolver um trabalho compartilhado com os pares, obviamente com objetivos e responsabilidades compartilhadas. Acredita-se ser possível realizar essa atividade coletiva desde que haja comprometimento dos integrantes do grupo. Para isso é necessário que cada um assuma as atribuições que lhe são confiadas, enquanto sujeito atuante do processo, oriente-se por pressupostos de estudo, pesquisa, construção do conhecimento, socialização, procure desenvolver habilidades como, por exemplo, expressar idéias pra contribuir com os demais e, ao mesmo tempo, ouça as considerações e, a partir delas, proponha alternativas para o enriquecimento e fortalecimento do grupo de estudo que pode, aos poucos, vir-a-ser um grupo de pesquisa.

O trabalho em equipe eficaz opera no mundo das idéias; analisa criticamente as práticas existentes, busca melhores alternativas e une esforços para produzir melhoras e medir seu valor. (...) Construir a cultura do trabalho em equipe supõe um

⁷⁸ Na URI há um grupo de estudo que se reúne mensalmente para estudar as obras de Paulo Freire. O grupo é coordenado pelo professor Dr. Cênio Back Weyh, coordenador da área de Ciências Humanas. Os alunos são convidados a participar, e a receptividade dos mesmos tem sido animadora, sendo que, o grupo se mantém ativo há mais de três anos.

longo itinerário evolutivo. Os atalhos não existem (FULLAN; HARGREAVES, 2006, pp. 98-101).

É o coletivo de uma equipe genuína de formadores de docentes, que estabelece uma unidade no programa, na expectativa de definir estratégias congruentes com os objetivos e componentes curriculares do curso. Essa premissa remete ao que relatava a professora Priscila, ao afirmar que estão se estruturando grupos de estudo com a finalidade de contemplar um trabalho interdisciplinar, é um trabalho embrionário, mas que está evoluindo. Esse é o caminho!

Interdisciplinaridade

Ao entrevistar as professoras, percebe-se que há uma intencionalidade de trabalhar de forma interdisciplinar, tanto é que algumas experiências já se concretizam no espaço da universidade. Segundo a professora Bruna, *“eu e a minha colega de Zoologia, sempre trabalhamos separadas. Um dia nos damos conta que a zoologia tinha tudo a ver com a ecologia. Deu certo! Pretendemos ainda nos juntar com a botânica. Então, nosso trabalho aqui não é individual, relaciono como um trabalho coletivo, interdisciplinar. Um trabalho sozinho não convence os indivíduos”*.

Na exposição da professora Bruna há uma certeza: a de que precisam se unir, pois ensinar pressupõe um trabalho coletivo, certamente mais rico, mais significativo, com o comprometimento de uma equipe que se une para inovar no processo de ensinar e aprender.

Para que os resultados sejam satisfatórios, há necessidade de pontes entre as inúmeras disciplinas, conforme citação,

Na interdisciplinaridade, estabelecemos uma interação entre duas ou mais disciplinas. (...) O ensino baseado na interdisciplinaridade proporciona uma aprendizagem mais estruturada e rica, pois os conceitos estão organizados em torno de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas (AUDY *apud* ENGERS E MOROSINI, 2007, p.33).

Acredita-se que todos se beneficiam realizando um trabalho de forma interdisciplinar. Os educandos porque vivenciam novas experiências, intensificando relacionamentos, os professores por sentirem-se forçados a ampliar conhecimentos em outras áreas, qualificando sua formação, e a instituição inova com uma programação ágil e eficiente.

Em um de seus pronunciamentos, durante o XIV ENDIPE, Tardif (2007) revela que “Há muita fragmentação nos cursos de formação de professores, não há coerência nem unidade, nossos programas são um amontoado de temas cuja unidade nunca é discutida”. Esse estudioso fez essa observação ao se referir a um dos princípios que defende na formação inicial dos professores, ou seja: a abordagem no programa – uma visão integrativa da formação.

A partir dessa concepção, Tardif defende que é o programa que presume ou demonstra a unidade de apoio da formação, é nessa unidade que estão relacionados e integralizados os diferentes cursos, os componentes curriculares, as áreas de intervenção, ou os assuntos abordados pela programação. Nessa perspectiva, há a possibilidade de esgotar a fragmentação em direção à interdisciplinaridade; é imprescindível encontrar espaço na universidade para esse importante debate.

Embora cada professor, em sua sala de aula, possua autonomia para desenvolver sua disciplina, esta é parte integrante de um percurso formativo dos alunos. Os saberes do conhecimento específico da área de formação, de sua atuação profissional, de seu campo de pesquisa revestem-se de novas perspectivas, quando confrontados com os dos demais colegas de outras disciplinas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.217).

Percebe-se, na fala das professoras, que há essa consciência de que os componentes curriculares podem mutuamente favorecer um ao outro, complementando-se e beneficiando o processo de aprendizagem dos alunos em formação. Verifica-se que já se articulam dentro dessa lógica de organização, buscando, no coletivo assegurar a cooperação e a articulação entre as disciplinas.

A professora Priscila enfatiza que das disciplinas fragmentadas estão caminhando em direção à interdisciplinaridade:

Olha, o trabalho coletivo a gente sempre sabe que é um desafio bastante grande, então eu hoje fazendo uma análise do que já se passou, eu vejo que hoje em termos de grupo, o grupo da pedagogia ele está bem mais consolidado, afinado, harmonioso. Logo que eu ingressei no ensino superior, as disciplinas eram todas desvinculadas, fragmentadas. Hoje, nós fazemos reuniões por semestre, cada professor coloca quais são os conteúdos que serão trabalhados, as competências que vão ser perseguidas para a gente atingir, como é que daí então... E a gente procura assim, é ainda bastante embrionário? É sim, porque a gente sabe o quanto é difícil isso. Porque todo professor tem toda uma história de vida onde as coisas sempre foram muito fragmentadas. Nessa caminhada vejo que estamos conseguindo avançar.

Nas narrativas dessas professoras, há uma idéia clara de que existe uma história de vida docente, construída de forma fragmentada, porém, admitem a importância de avançar, de fazer diferente, reconhecendo as dificuldades, mas também constatando que há possibilidades. Vive-se um tempo em que a esperança está a caminho.

Nas palavras de Rios (2006), a superação da fragmentação precisa ser encarada para que se estabeleça a felicidade⁷⁹. Sugere que a felicidade se estabelece quando exercemos uma tarefa da melhor qualidade. Assegura que a melhor qualidade se evidencia na seleção do melhor conteúdo, compreendido na significação contemporânea que nos recomenda a conceitos, procedimentos, conduta. O fundamento que guia a nomeação do melhor conteúdo é o que indica para a probabilidade do exercício da cidadania, da inserção criativa na sociedade.

O ensinar pressupõe uma visão macro do educador. Nas considerações de Rios, as habilidades do professor que se esforça em educar para a cidadania são examinadas. Há uma lista de exigências que perpassam pela vontade de suplantar a fragmentação, em querer aperfeiçoar sua atuação, estruturando e prosperando na escolha dos conteúdos, pelas demandas do social, tendo como base a efetivação da cidadania em direção à felicidade. Resumindo, não é tarefa fácil preparar esse professor. Há uma exigência de estudos, reflexão, análise e comprometimento. Mas é nessa dialética que se acredita e por isso se investe em pesquisa.

No Seminário Intensivo: Investigação da Identidade Docente: Teorias e Métodos, com a pesquisadora Amélia Lopes, ela salientou que: “A mudança implica numa aprendizagem coletiva, propondo mudanças que dêem continuidade, mudando o que acham que tem competência para mudar, sendo pontual na mudança, ‘precisamos mudar isso’! Há coisas que não se pode prescindir, escutando um ao outro percebendo o que realmente desejam fazer”.

Não se pode desconsiderar que, além dos esforços individuais, precisa haver comprometimento do coletivo rumo ao que é imprescindível e prioritário mudar. E Lopes ainda acrescenta: “A formação inicial como prática da universidade, não tem todos os saberes, é uma responsabilidade coletiva, o salto é para uma mudança coletiva”. Sendo assim, o

⁷⁹ A Felicidade é explicitada como sendo “um elemento recorrente que se coloca como algo a ser construído pela ação do professor. Para buscar instalar a felicidade é preciso superar a fragmentação, enfrentar criticamente uma organização social, problemática, valorizar o conjunto de capacidades do ser humano em sua inteireza. Como fazer isso? Desenvolvendo um trabalho da melhor qualidade” (RIOS, 2006, p. 136-137).

compromisso na busca da inovação individual necessita encontrar força para prosseguir e melhorar na inovação do coletivo, refletindo, estudando, fazendo e aprendendo simultaneamente.

O trabalho integrado e coletivo, na formação, também tem sido foco de estudos para Gimeno Sacristán,

Para trabalhar pelos objetivos de melhorar e tornar mais justo o sistema educacional é necessária a colaboração de todos – um pacto pela qualidade para todos – em torno de um projeto cultural sólido, adequado aos estudantes, capaz de atraí-los, válido para entender e participar na vida e na sociedade atual, que esteja em processo de melhora e atualização constantes e em que fique clara a responsabilidade de cada um (2007, p. 164).

Há um chamamento tanto de Amélia Lopes quanto de Gimeno Sacristán para a necessidade de uma maior cooperação entre os pares, na realização de projetos na universidade. É preciso sair do âmbito individual, rumo a um planejamento integrado, analisar com o coletivo as ações que precisam ser priorizadas, direcionando-as para a construção de aprendizagem de qualidade no processo de formação de professores. Deve-se lutar por uma genuína comunidade educativa fortalecida, que busque outras perspectivas de trabalho, de metodologias, que se inspire mutuamente, para melhor planejar e avaliar os saberes da prática e da teoria docente.

A professora e pesquisadora Ivani Fazenda também desenvolve estudos sobre a consolidação de uma prática docente interdisciplinar, assunto defendido em sua tese: Interdisciplinaridade - Um projeto em parceria. Para Fazenda,

A parceria, portanto, pode constituir-se em fundamento de uma proposta interdisciplinar, se considerarmos que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpenetração dela (1994, p.84).

Nas considerações de Fazenda (1994), observa-se que, embora haja uma relutância em trabalhar de forma interdisciplinar, essa união é primordial. Representa um aspecto indispensável à permanência do conhecimento melhor organizado. Quando se trabalha de forma interdisciplinar, há o fortalecimento da capacidade de realizar um projeto interdisciplinar. Dessa forma, as produções, na área da educação têm sua qualidade desenvolvida e fortalecida.

De acordo com os estudos de Fazenda (1994) numa aula, cuja proposta é interdisciplinar, a autoridade é alcançada, a imposição é revezada pela alegria; a presunção, pela modéstia; o isolamento, pela colaboração; a especialização, pela generalidade; a associação homogêneo, pela heterogêneo; a cópia, pela criação do conhecimento. Ou seja, “numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e que nela a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar” (FAZENDA,1994, p. 86).

Constata-se que Fazenda, assim como outros estudiosos, acredita e confia no trabalho interdisciplinar, na unidade, no vínculo entre o coletivo, como pressuposto básico na tentativa de concretizar a integralidade do conhecimento. Obviamente, deve-se considerar a particularidade da ordem de cada componente curricular. Em se tratando de formação de professores. Esse aspecto precisa estar presente nas discussões dos formadores para que o processo de formação docente realmente se dê na sua totalidade.

A organicidade (saberes pedagógicos/didáticos)

Ao explicitar a maneira como trabalham, as professoras relataram o valor do planejamento para o pleno desenvolvimento de suas ações. A professora Helena considera que o planejamento das aulas e de cada atividade a ser desenvolvido é fundamental. Das quatro professoras entrevistadas, duas mencionaram que geralmente organizam dois planos para a aula a ser feita, pois muitas vezes os alunos não estão plenamente motivados para uma determinada aula, porém, envolvem-se melhor em outra proposta de trabalho.

Quanto à questão de ordenação e disposição das aulas, Nóvoa, assim se manifesta:

*Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula? Obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional* (1992, p. 16).*

O envolvimento, a ação especificamente e o saber dos professores no trato com a elaboração e programação de suas atividades pedagógicas com os alunos, revelam preferências, estilo, jeito, na sua maneira de ser educador, marcas de sua formação, de experiências, e do próprio zelo com a docência. São características peculiares que cada mestre

sustenta no encaminhamento das aulas, na maneira de interagir com seus acadêmicos, na escolha dos recursos, concepções constituídas na vida profissional.

Ao se referir aos limitantes no trabalho docente, a professora Helena salienta que “os acadêmicos muitas vezes têm deficiência no nível de formação anterior (fundamental e médio), dificuldades de acesso a bibliografias, novas tecnologias, além da falta de hábito de leitura e busca de novos conhecimentos”. Porém, diz estar atenta a tudo isso.

Quanto mais se penetra no universo da realidade educacional da universidade mais encontram-se obstáculos e resistências. Analisar o que os educadores apontam como dificuldade é importante para reconhecer o seu ponto de vista sobre as experiências que exigem cuidado no interior da universidade. Mesmo sabendo que o ponto desta pesquisa é detectar situações positivas, não se pode, de forma alguma, desconsiderar que a trajetória de formação dos professores esteja repleta de obstáculos.

Nas pesquisas, os professores apontam para problemas decorrentes do baixo nível de conhecimentos e a ausência dos pré-requisitos necessários para acompanhar a graduação. Também mencionam a falta de domínio da língua e as dificuldades na interpretação, redação e leitura de textos. Para além da constatação, é necessário diagnosticar com certa precisão como esses aspectos se manifestam e se propor ações a serem conjuntamente efetivadas pelos professores e alunos em vista da superação das insuficiências, além de rever as próprias exigências que emanam das diversas disciplinas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 234).

Nesse sentido, há um reconhecimento de que são muitas as investigações que indicam questões de pré-requisitos básicos, bem como o hábito de ler, e pesquisar dos acadêmicos. Fica claro que, em se tratando de curso de formação de professores, é fundamental que o mestre fique atento a isso e que além de constatar, proponha atividades efetivas, objetivando superar as lacunas, para desenvolver no graduando plenas habilidades e conhecimentos que rigorosamente um curso de formação docente impõe.

A professora Priscila também se manifesta em relação à organicidade docente, comentando: *“Eu vejo que na mesma medida que nós temos um espaço de discussão, têm muitas questões que são inquietações individuais. O que te garante é a tua inquietude enquanto ser humano, a tua percepção de mundo (...). Temos hoje posicionamentos diferentes nas discussões, mas nem por isso o grupo se fragiliza”*.

A afirmação da educadora manifesta o quanto as inquietações individuais de cada mestre mobiliza e impele as ações do docente e as repercussões disso nos espaços de discussão, no grupo dos docentes.

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (LABORIT, 1992, p.55). Eis-nos de novo face à *pessoa e ao profissional*, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar e a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu profissional do eu pessoa* (NÓVOA, 1992, p. 17).

Verifica-se, então, como são intensos os respingos da identidade docente em relação às escolhas e diferentes atividades que desenvolvem. A sua constituição como pessoa gera enorme influência na maneira como exerce a prática educativa. Ao defender essa premissa, Nóvoa, apóia-se em Laborit, no intuito de que se reflita profundamente o quanto o autoconhecimento e o conhecimento do componente curricular estão mutuamente implicados com nossa maneira de ser e de ensinar e vice-versa.

Da mesma forma, é relevante ressaltar o pensamento da professora Laura, com relação à maneira como estrutura seu trabalho docente: “*Lanço perguntas. Oportunizo espaço para que questionem e duvidem daquilo que eu digo; espaço para a dúvida e o questionamento.*”

No posicionamento dessa mestra, evidencia-se o desejo de um espaço que instiga a participação do aluno no apresentar das tarefas. Uma postura filosófica de quem acredita que, pelo questionamento, o educando irá paulatinamente aprendendo, explicitando teorias, avançando em seu posicionamento.

Essa compreensão também encontra respaldo nas palavras de Anastasiou,

O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os estudantes na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os a tomar consciência nas necessidades socialmente existentes numa formação universitária. Isso somente será possível num clima favorável à interação, tendo como temperos a abertura, o questionamento e a divergência, adequados aos processos de pensamentos crítico e construtivo: um clima do compartilhar (2007, p. 37).

Essa autora, em seus escritos, propõe uma formação que abrace dúvidas e incertezas. Argumenta que é imprescindível oportunizar espaço ao aluno para que pergunte e instale um paradigma de pesquisa, na tentativa de orientar a ação pedagógica como encontro crítico, que aproxima a capacidade do mestre em interagir com a de seus alunos, em formação, de intervir, traduzindo-se em um momento único de compartilhar saberes.

A professora Helena também fez importantes abordagens em relação à forma como organiza seu trabalho, declarando:

Além da sala de aula, trabalho com os alunos nos laboratórios de informática, com a elaboração de projetos e relatórios, com apresentações do resultado de pesquisa, de análise de mapas e imagens, entrando nos sites de museus,, fazendo linha de tempo, pesquisas de campo, observações, in loco, entre outros. Tais medidas irão prepará-los para contextos interdisciplinares, multidisciplinares e, também, multiculturais.

A atuação da formadora está voltada para a diversificação de metodologias de trabalho, com a preocupação de enriquecer, variar e inovar sua ação.

A professora Laura também fez referência ao uso da metodologia de projetos e a dificuldade dos alunos em relação à sua formatação. Acredita que está fazendo falta uma orientação mais precisa em relação à elaboração e organização de projetos. *“É um empecilho que nós encontramos e que faz parte do nosso cotidiano, da nossa profissão, e que a gente tem que saber lidar com essa multiplicidade”*.

Chama a atenção que essa professora, ao mesmo tempo em que coloca os limites na organização dos projetos, defende que, nessa relação com o outro, encontra possibilidades de mudança.

Ao relatar ainda sobre sua organização de trabalho, a professora Helena comenta que desenvolve *“nos alunos a prática da localização temporal e a contextualização de todos os conteúdos, com exemplos que relacionem e “aproximem” passado e presente, despertando o gosto pelo estudo dos conteúdos e pela própria História”*.

A história oportuniza a apropriação de uma síntese de conhecimentos dos períodos de organização da humanidade. Essa professora, preocupada em criar um ambiente de aprendizagem, permite ao aluno interagir, coletar dados, realizando a mediação entre os significados dos saberes da docência no mundo atual e aqueles contextos nos quais foram

gerados. Para Gimeno Sacristán, “A contextualização da aprendizagem em pessoas concretas é um imperativo pedagógico” (2007, p. 83).

É imprescindível reportar-se à história contextualizada, pois o conhecimento não emerge do nada. Passaram-se séculos para haver a aproximação daquilo que está além do pensamento. Não se pode abrir mão do conhecimento, sem esquecer da abordagem de ‘ensino’ da própria formação docente.

Para ser cidadão, é necessário que o indivíduo tenha acesso ao saber que se constrói e se acumula historicamente e ter condições de recriar continuamente esse saber. Eis aí o que se demanda às instituições sociais e, mais particularmente escolas: desenvolver seu trabalho no sentido de colaborar na construção da cidadania democrática (RIOS, 2006, p.125).

Para Rios (2006), a construção da cidadania decorre do acesso ao saber, produzido ao longo da história da humanidade. É necessário munir os futuros professores de perspectivas de interpretação desses saberes, para que compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, como possibilidade de nela interferir enquanto educadores cidadãos.

Outro aspecto interessante, ainda em relação à organicidade do trabalho das professoras indicadas por seus alunos como as que mais promovem aprendizagens significativas, é um olhar diferenciado da professora Bruna, quando esclarece que: *“também o fato de saber que muitos alunos querem a licenciatura e outros querem a carteira de biólogo, fico então fazendo a relação entre a licenciatura e também os conhecimentos específicos para a pesquisa, pois muitos querem ser pesquisadores, porque é importante olhar para tudo isso, fica interessante para eles”*.

Muito além da abordagem do conteúdo, simplesmente, está a preocupação da professora em abordar o conhecimento de *maneira que fique atraente e cativante para seu aluno*. É valiosa essa capacidade de se colocar no lugar do aluno, dispondo-se a intervir de forma que se traduza como meio mais conveniente e agradável; isso é visão, compreensão do processo. É uma iniciativa que parte da professora. Ela agiliza uma comunicação cuja visão é macro, percebendo que, assim, os alunos estarão mais atentos, participativos, traduzindo-se em interação entre os conteúdos, a professora e o contexto para o qual estão se preparando. Por outro lado, traz à tona a dicotomia ensino/pesquisa, em que aquele parece prescindir desta.

A forma de que se reveste a comunicação pode favorecer ou afastar a possibilidade de uma aprendizagem realmente significativa. A linguagem é o instrumento de que dispõe o professor para entrar em relação com os alunos, sua realidade e suas experiências. E são múltiplas as linguagens: a corporal, a escrita, a falada (RIOS, 2006, p.128).

É imprescindível e necessário haver um esforço em estabelecer uma forma de diálogo como pressuposto fundamental no trabalho de formação docente. O professor da contemporaneidade precisa saber dialogar, perceber que é um recurso de que dispõe para ensinar, socializar idéias, conceitos, opiniões, motivar, informar, envolver e atrair a atenção do aluno, para o trabalho que está sendo proposto. Como lembra Rios: “A palavra do professor conduz a aventura de pensar o mundo e apropriar-se dele de uma maneira peculiar” (2006, p.128-129).

Enfatiza-se também a organização da professora Laura em relação à avaliação, quando afirma: “*Eu faço propostas (...) então, eu gosto de trabalhar assim, de ter vários tipos de avaliações, não sempre o mesmo tipo, o mesmo padrão, e nós decidimos juntos*”.

O decidir juntos diz respeito a uma professora formadora de professores que discute abertamente a avaliação, buscando um consenso com os seus alunos quanto aos instrumentos de avaliação de que irá se servir. Porém, sabe-se que a capacidade de decidir do educador vai muito além da avaliação, ela é capaz de inúmeras mudanças.

Nesse sentido, Pimenta (1999) pontua que há uma compreensão de que a democratização do ensino passa pelos professores, pela sua formação, pelas suas reais condições de trabalho. Nessa perspectiva, a autonomia para decidir e refletir, comparando suas atividades cotidianas em relação aos referenciais teóricos, é necessária. E segue complementando que:

As transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a de escola como um todo. Entendem que os professores colaboram para transformar as escolas em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não se concretizam (PIMENTA, 1999, p.7).

De acordo com Pimenta, os educadores são os verdadeiros protagonistas das mudanças na prática educativa, seja em sala de aula, ou da escola em sua totalidade. Para ela, os professores precisam ser aceitos como companheiros e colaboradores que cooperam para

modificar concretamente, nos estabelecimentos de ensino, aspectos como a administração escolar, a organização curricular, a construção de projetos relevantes em conformidade com a demanda e interesse da comunidade escolar, além de diferentes configurações de experiências pedagógicas.

A professora Helena ainda destaca que, na intenção de que seus alunos construam aprendizagens significativas, *os incentiva “a assistir filmes, ler e saber sobre os livros de história, os paradidáticos, as revistas, os jornais. Destaco e motivo a participação em seminários, ciclo de palestras, semana acadêmica do curso.”*

Vale ressaltar que as semanas acadêmicas foram inúmeras vezes relatadas pelos alunos como um momento de construção de aprendizagens significativas. Isso demonstra que são muito bem programadas com a comunidade acadêmica. Seriedade do planejamento, acrescida do incentivo da professora, formam uma parceria perfeita em direção à construção de conhecimentos relevantes para a formação dos graduandos. Enfocando as demais ações referidas pela professora como assistir a filmes, aproximar-se de revistas e jornais, reputam-se aspectos formativos importantes, pois, possivelmente, os alunos irão criando o hábito e, além de um incentivo não só à formação inicial, também contribuem para a sua formação permanente, ou seja: de estar conectado com o que acontece e se pesquisa no mundo.

Estímulo à autonomia do aluno

O desenvolvimento da autonomia foi outra das dimensões destacadas pelos professores entrevistados; acreditam na autonomia do aluno enquanto necessidade de desenvolvimento, de auto-formação. De acordo com a professora Laura,

(...) estímulo a autonomia do aluno. Deixo claro que eles tenham a consciência de que são os responsáveis pelo aprendizado. A decisão de qual é o tipo de trabalho que eles vão fazer, qual é o tema que eles vão abordar, isso é por conta deles, total autonomia deles. E eu acho que essa autonomia eles têm que começar a conquistar na universidade, não quando eles já estão dentro da sala de aula. Então eu passo isso para eles, para que eles se sintam responsáveis e que eles são donos dos trabalhos e dos projetos que eles estão fazendo, não sou eu. O projeto não é meu, é deles.

Já há um entendimento, por parte dos docentes universitários, de que a autonomia permite que os alunos coloquem suas energias em prol de suas aprendizagens, façam escolhas, definam ações, autorizando-se a construir a sua trajetória acadêmica, percebendo o quanto

esse conjunto de decisões está intimamente ligado com seu processo de formação e auto-formação.

Para Anastasiou(2007), atualmente, as proposições Didáticas salientam a relevância da constituição de um decurso de unidade em sala de aula, transferem o centro da ação docente e do ensino para a aprendizagem e direcionam o aluno ao espaço do aprendiz.

Menos maturo que o professor, o aluno necessita da condução deste no processo, mas precisa participar dele ativamente; a aprendizagem é uma ação intencional, direcionada e deliberada por parte do aluno, exigindo esforços conjuntos com o professor para o domínio do conhecimento (p. 64- 65).

Sendo assim, na pedagogia universitária, é estabelecida a necessidade de interações férteis entre o professor e o aluno, nas quais o estudante dispõe de possibilidades para fazer escolhas, assumindo com determinação as inúmeras tarefas que lhe são recomendadas, rumo à construção de aprendizagens significativas. Em resumo, a mudança atravessa a ação dos professores que, permeada de limites e possibilidades, toma a autonomia do aluno como parte da formação.

Nesse sentido, Contreras (1997) tem o seguinte entendimento sobre autonomia:

A autonomia, entendida como não ingerência de estranhos, tende a construir-se fundamentalmente como um direito que defende uma capacidade que se possui individualmente para tomar decisões competentes, um atributo pessoal que, uma vez possuído, autorizaria a tomar decisões que se sustentariam no reconhecimento e aceitação públicas de tais capacidades (1997, p. 149).

Na concepção de Contreras, a autonomia é uma capacidade que cada indivíduo possui. Nessa perspectiva, o formador de formadores necessita ficar atento e intencionalmente organizar e traçar estratégias, objetivando que o aluno em formação se oriente autonomamente e estructure sua identidade ética.

A autonomia vai, então, constituindo-se em exigência e finalidade da formação docente. A formação inicial e continuada necessita contribuir na sua discussão e exercício, ampliando e entendendo sua complexidade. No novo dicionário Aurélio, a autonomia é entendida como a faculdade de se governar por si mesmo, o direito de se reger por leis próprias, condições pelas quais o homem pretende poder escolher as leis que regem a sua conduta. Para tanto, a proposta é educá-lo para que reflita verdadeiramente, permitindo que

tenha iniciativa e confie na capacidade de se autogovernar. De toda forma, por mais que entendida na perspectiva individual, não podemos reduzir a concepção de autonomia a isso e muito menos confundí-la com isolamento.

A pesquisadora Cunha, ao realizar estudos com os professores universitários sobre os processos de inovação, relata que a autonomia no processo de estudo e construção do conhecimento também tem sido analisada como uma experiência inovadora, pois “envolve os alunos em atividades em que eles atuam em direção à produção de conhecimento”(…) (2006a, p. 70).

Essa dimensão da autonomia, como inovação, pode ser percebida nas falas das entrevistadas, como um movimento que precisa ser constantemente construído. Há uma iniciativa das professoras envolvidas na pesquisa, de estarem unindo esforços, no sentido de inovar, visto que há um desejo intrínseco e uma clareza de que a autonomia necessita ser construída e conquistada ao longo da formação.

De resto, poder-se-ia afirmar que, ao examinar a totalidade das dimensões apontadas pelas professoras entrevistadas, muitas delas remetem à inovação, porque procuram caminhar na direção de um outro modelo de ensinar e aprender.

Na acepção de Cardoso, inovação não é uma mudança qualquer. Implica numa ruptura com a situação vigente, sendo uma ação deliberada e conscientemente assumida, algo que muda o instituído no seu essencial. De acordo com a autora, apesar de abranger os conceitos de mudança, de renovação ou de reforma, é necessário estar atento à condição de que:

A inovação pedagógica traz algo de “novo”, ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação (1997, s/p).

Assim, formar um professor numa perspectiva inovadora significa conhecer os pressupostos que orientam esse princípio. De acordo com estudiosos e pesquisadores, a inovação implica mudança proposital e persistente. Faz prosperar a prática educativa, une e reorganiza a analogia, teoria e prática, concedendo nova forma aos saberes, proporciona aos sujeitos envolvidos no processo ensinar e aprender ampla participação.

Outro importante depoimento da professora Priscila, “*o aluno precisa se sentir autorizado para fazer de forma diferente, se propor a correr riscos*”. Ou seja, aparentemente está sendo possível animar o aluno para transgredir, ultrapassar o que é colocado e sugerido, ao mesmo tempo encorajar, acreditando e apostando na capacidade e criatividade do aluno. Ou seja, as possibilidades de mudanças substanciais manifestam-se no seio das relações humanas, animadas pela demanda da qualidade do processo educativo.

O que poderia estimular o aluno a se arriscar, ousar e fazer diferente é a crença de que seu mestre confia nas suas potencialidades, e em alguma situação já manifestou isso. Para tanto, é necessário um trabalho de instauração de confiança mútua, em que o professor sustenta seu trabalho no diálogo, interagindo com seu aluno, mutuamente, na construção do conhecimento. Essa confiança recíproca constrói-se com diálogo. Como destaca Freire, “a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo” (1987, p.96).

Ao aprofundar os saberes necessários à prática educativa, é recorrente, nas obras de Freire, a disponibilidade ao diálogo, o respeito ao educando, o reconhecimento, o bom senso, a alegria, a esperança, implicando amorosidade nas relações educativas, requisito necessário para organizar um ambiente propício para a aprendizagem.

Nesse sentido, assevera Freire que “se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele” (1987, p.96). A fé, assim entendida, é como uma convicção de que é essencial essa confiança na potencialidade do aluno. Serve de apoio para seu desenvolvimento autêntico, em direção a um comprometimento com a justiça social, com a superação das lacunas do sistema educacional e vislumbra possibilidades que podem ser exercidas rumo a uma sociedade mais humana e íntegra.

Portanto, pensar a inovação no espaço da universidade, implica em aprender a ensinar melhor, num processo contínuo. Inovar concentrando energia num conjunto de ações cujo foco sejam as aprendizagens, pois o que interessa é essencialmente que o aluno aprenda, produzindo capacidades, toda uma pretensão e disposição centrada na aprendizagem.

Visão Utópica

A utopia felizmente se faz presente entre o grupo de educadoras entrevistadas. Constou-se que não foi por acaso a indicação de que são promotoras de aprendizagens

significativas. A utopia manifesta-se como um compromisso do coletivo que atua no ensino superior, no qual há o encontro educativo de limites e possibilidades.

Selecionaram-se dois depoimentos marcantes quanto à questão em foco, um deles é o da professora Priscila que afirma: “(...) *apesar de eu ver que nós temos uma caminhada muito grande a ser feita, e não somos ideais, nem nunca vamos ser, e nem tem como, a utopia nos remete a sempre ir mais a frente, mas eu vejo que a gente já deu um passo bem importante*”.

Diante da declaração dessa mestra, é impossível deixar de vinculá-la às sábias palavras de Freire quando ele destaca que:

É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil, mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica (1996, p. 79).

É pertinente, na teoria de Freire, a afirmação de que mudanças significativas na ação educativa são trabalhosas, árduas, complicadas, mas exeqüíveis, desde que haja intencionalidade, esforço, dedicação, vontade de avançar de cada sujeito envolvido. Tendo isso muito claro, essa professora universitária considera e reconhece que mesmo não realizando um trabalho fantástico e/ou perfeito, estão permanentemente caminhando e realizando o melhor, aperfeiçoando e prosperando na ação docente.

Outro depoimento significativo é o da professora Laura, ao afirmar: “*eu acho que é pessoal meu, eu acho que as barreiras existem para serem transpassadas*”.

Há uma determinação em fazer o melhor, apesar das dificuldades que poderão se apresentar. O professor que promove aprendizagem significativa não vê empecilhos para desenvolver, de forma competente, seu trabalho. Muito além de pensar nos limites que se impõem no cotidiano docente, acredita na possibilidade de concretizar o viável, o possível. E, dentro dessa lógica, se organiza.

É exatamente neste sentido que ensino não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido

na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 26).

Uma análise dessa afirmação de Freire, leva a pensar na grandiosidade e complexidade do ato de educar, que necessariamente não se consome nos procedimentos que envolvem conteúdo e/ou objetos de estudo, mas se prolonga na criação de circunstâncias que facultam a aprendizagem. Nessas condições, almeja-se a presença de professores e alunos virtuosos, pesquisadores, estudiosos, interessados, modestos e perseverantes. Em situação de genuína aprendizagem, os educandos tornam-se autênticos sujeitos da organização e reorganização do conhecimento no processo de aprender, juntamente com seu mestre, que também é sujeito nesse decurso. Nessa perspectiva, conseguir-se-á, notadamente, fazer referência ao que os alunos aprenderam significativamente do que lhes foi ensinado. Sabe-se que, isso muitas vezes, nem sempre poderá ser percebido imediatamente, mas é preciso acreditar nisso!

Acerca disso, Gimeno Sacristán, alerta que:

Hoje, temos de ser modestos e pensar que nem as esperanças devem ser supervalorizadas nem o fracasso ou a crise generalizada. Onde está o ponto até onde podemos chegar a imaginação de esperanças e a partir do qual as aspirações levam à frustração? Nunca sabemos com certeza. Portanto, é preciso se arriscar a incrementar o nível de aspirações para aproveitar as possibilidades que possam aparecer. Se a política é a arte do possível, a educação e suas reformas também o são. Não cabe esperar soluções milagrosas e rápidas para os males detectados. Assim como diagnosticar uma enfermidade não leva automaticamente à cura, detectar o mau funcionamento da educação não significa ter clareza das soluções (2007, p.156-157).

Na verdade, o pesquisador faz um chamamento de que expor-se e aventurar-se é preciso. Promove o desenvolvimento de certo grau de sonhos e desejos, valendo-se das probabilidades que possam acontecer. Apresentar a cura para a educação, essencialmente, está em saber selecionar e assinalar, de acordo com as necessidades, o que verdadeiramente se impõe e merece atenção na importante trajetória de intervenção.

1.15.4 Outras Perspectivas Apontadas pelos Professores que Promovem Aprendizagens Significativas

Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender (FREIRE, 1996, p. 84).

Além das dimensões apresentadas pelos interlocutores, algumas outras perspectivas foram apontadas na direção de possíveis aperfeiçoamentos, quais sejam: prática docente individual, condições de trabalho, formação docente e o esvaziamento dos cursos de licenciatura.

Os professores declararam, que, embora muitas das atividades realizadas, como planejamento das práticas de ensino e dos estágios supervisionados, se processem coletivamente entre docentes e coordenação de curso, o planejamento das aulas ainda é muito individual, dependendo de suas iniciativas, as articulações entre disciplinas e profissionais que atuam no curso.

Constata-se que há, entre os docentes, sujeitos que pesquisam o desejo e esforços em prol de um trabalho socialmente relevante e pedagogicamente significativo, porém, não há como não concordar com Zeichner⁸⁰ quando afirma que “ainda existe muita concentração de experiências individuais dos professores”.

Algumas professoras entrevistadas também se referem à necessidade de boas condições de trabalho para que possam realizar, com qualidade, seu ofício. Fazem referência às excelentes condições de trabalho que a universidade oferece, apontadas como um fator que favorece, incluindo local adequado, material disponível, carga horária de quarenta horas, laboratórios aparelhados, biblioteca com excelente acervo bibliográfico, entre outros recursos.

Considerando-se que essas profissionais vivem um momento da história da educação brasileira marcado por greves, reivindicações e descontentamentos pelas condições de trabalho, essa realidade da universidade é realmente animadora, pois procede de opiniões de professoras universitárias que atuam nos cursos de licenciatura.

Quanto aos cursos de licenciatura, os professores manifestaram certa preocupação com a pouca procura pelos mesmos. A professora Laura fez referência a isso, mostrando que o “*grupo de docentes dos cursos de formação de professores, têm discutido a pouca procura dos alunos pelos cursos de licenciatura, que estão se ‘esvaziando’;*” segundo ela, isso pode ser “*reflexo da pouca remuneração que hoje os professores recebem*”.

⁸⁰ Pronunciamento de Kenneth Zeichner: Análise crítica sobre a formação do professor reflexivo, durante o XIV ENDIPE, Porto Alegre, RS, 27 a 30 de abril de 2008.

Hoje, constata-se um esvaziamento dos cursos de licenciatura, em razão do pouco reconhecimento da carreira do magistério. Sem dúvida, a questão dos vencimentos é um dos muitos problemas a serem resolvidos na área do ensino no país.

Com o objetivo de conhecer a situação, hoje, nos cursos de licenciatura na URI, contatou-se com o professor Dr. Cênio Back Weyh a respeito. Ele informou que os Cursos de Licenciatura da URI, nos últimos anos, sofreram um declínio significativo quanto à procura. Declarou ser uma tendência que vem se fazendo presente tanto nas universidades públicas como nas privadas.

O professor ainda acrescentou que definiram uma equipe da universidade para visitar as escolas do ensino médio do município e da região, com vistas a informar sobre a profissão docente e o programa de desconto que a universidade implantou para todos os cursos de licenciatura. A URI, campus de Santo Ângelo, estabeleceu um desconto de 50% para o Curso de Licenciatura em Pedagogia e de 15% para as demais licenciaturas. Ele destaca que a preocupação central da universidade é com a qualificação do profissional. Explicita que, nas licenciaturas, há grupos de iniciação científica, e acrescenta que a pesquisa é um desafio para universidade.

O professor informou que todo ano a história se repete, nenhum curso de licenciatura preenche todas as vagas oferecidas. Apesar disso, os mais procurados são: Educação Física e Ciências Biológicas. O Curso de Licenciatura em Geografia foi fechado no campus de Santo Ângelo, em razão da pouca procura, há alguns anos. No ano passado, não foi preenchida a turma para o Curso de Pedagogia, porém, no ano de 2009, para o Curso de Pedagogia trinta e seis candidatos se inscreveram para um total de cinquenta vagas oferecidas. No entanto, no vestibular de verão/2009, os cursos de Licenciatura em Química, História e Letras, com habilitação em Espanhol e em Inglês, não obtiveram número mínimo de candidatos, assim novas turmas, nos respectivos cursos, não se iniciam no corrente ano.

Questionou-se o professor, sobre quais os motivos fundantes dessa realidade. E, em sua opinião, considera a ampliação de vagas e outras opções de cursos nas redes pública e privada, no município e região, das dificuldades financeiras da população santoangelense e regional, com as freqüentes frustrações de safra, visto também, da implantação de cursos a distância no município e na região, e do desprestígio da profissão de professor.

Portanto, ao examinar os conhecimentos e as práticas verbalizadas pelas professoras, situadas num contexto nem sempre favorável, consegue-se compreender, os saberes que promovem aprendizagens significativas no aluno em formação docente e a constituição de cada uma delas. De acordo com as primeiras impressões, há um entendimento de que as práticas educativas resultam de intenso planejamento, por parte de professoras que se identificam como experientes, exigentes, pesquisadoras, reflexivas e inovadoras, que estão, aos poucos, organizando-se para, no coletivo, projetar ações interdisciplinares.

Como já mencionado anteriormente, a discussão das aprendizagens significativas exige a análise da dimensão de valor, relacionada ao papel da educação, da escola e do professor. Os depoimentos dos interlocutores da pesquisa revelam posições, indicando compreensão quanto à missão da universidade na formação de profissionais, em especial dos professores como mediadores de processos que formam a essência da cidadania no aluno, direcionando seu trabalho para formar novos docentes.

Além disso, os docentes indicados como os que promovem aprendizagem significativa revelam conhecimento do PPP do respectivo curso com o qual trabalham e cotidianamente procuram articular sua prática com os princípios pautados no PPP do curso em que atuam. Exemplifica-se a relação teoria-prática que aparece em todos os PPPs, vista como eixo articulador da construção do conhecimento, no dinâmico processo de organização do currículo e que apareceu muito forte no depoimento dos professores e alunos.

Outro aspecto que também se evidencia nos PPPs é a pesquisa como pressuposto metodológico, compreendido como um componente constitutivo tanto da teoria como da prática. Ao descrever a forma com que organizam sua prática, as professoras, em sua unanimidade, relataram suas experiências com o trabalho de pesquisa na trajetória de formação de professores. Os alunos, por sua vez, reconhecem que o trabalho com pesquisa, desenvolvido no processo de formação, constitui-se em importante ferramenta para a concretização de aprendizagens significativas.

Poderíamos pontuar como disparidade presente entre os cursos investigados a questão do trabalho interdisciplinar que está previsto em todos os PPPs. Observou-se que, em alguns cursos, as ações concretas e as articulações entre os professores, para que essa proposta coletiva se concretize, são mais fortes e persistentes do que em outros, acreditando nas

possibilidades de fortalecimento do programa ao empreender e organizar, de forma conjunta, o processo de formação docente.

Em geral, os professores revelam conhecer o Projeto Político-Pedagógico do seu curso e atuar em consonância com ele, considerando os princípios e valores nele referendado, vinculando-os com seus saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência.

Nesse contato com as professoras indicadas por seus respectivos alunos como as que promovem aprendizagens significativas, tomou-se conhecimento dos saberes docentes que fundamentam a prática dessas mestras universitárias, assim com o que favorece a inserção de seus alunos que já atuam na prática docente e/ou fizeram experiências com monitorias, estágios supervisionados e estágios extracurriculares. Esses saberes estão ajudando os alunos em formação a construir aprendizagens significativas, vinculando-as à sua prática educativa.

As inúmeras reflexões aqui apresentadas resultaram em questões que encaminham para possibilidades de qualificação do processo de formação de professores. Esse processo teve início a partir do olhar das professoras para os saberes profissionais docentes que construíram, ao longo da formação inicial e continuada, os quais lhes dão suporte para, na docência, promover aprendizagens significativas nos seus alunos.

De qualquer forma, é preciso compreender que as profissionais indicadas, como sujeitos, para esta pesquisa traduzem o pensamento presente, hoje, no contexto da universidade, a respeito do processo ensino-aprendizagem. Para aqueles que estão implicados e comprometidos com a educação, é uma análise que assume considerável importância.

CONSIDERAÇÕES: ACHADOS E SABERES

É chegada a hora de relatar as aprendizagens significativas e os saberes construídos nessa trajetória de pesquisa. O sentimento que se tem é de que a tarefa não é fácil, pois é necessário apoiar-se em um conjunto de elementos e estabelecer uma infinidade de relações, para que se possa analisar e compreender determinada realidade. Enfim, exige-se síntese.

É possível afirmar que tanto no que se refere à tarefa da universidade com a formação de professores, como quanto aos saberes da profissão docente e as aprendizagens significativas, há referenciais teóricos relevantes, que explicitam e apontam caminhos para a qualificação acerca de como ensinar e aprender na universidade. Ou seja, não faltam teorias, nem idéias, nem princípios em que possam ser sustentadas as práticas docentes facilitando a aprendizagens no aluno.

Este estudo permitiu também compreender o quão complexa é essa tarefa, pois exige muito mais do que conhecer teorias e ouvir professores e alunos. Exige intencionalidade de acertar e compromisso com o novo, coragem de correr riscos e crença na possibilidade da mudança.

1.16 SABERES DOCENTES QUE PROMOVEM APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Em diálogo com as professoras universitárias, conheceram-se os saberes que as constituem e possibilitam a promoção de aprendizagens significativas em seus alunos. Entre eles, destacaram-se:

- A habilidade do professor universitário de estabelecer a relação entre a teoria e a prática que, segundo os próprios docentes, é um saber que construíram na experiência da profissão docente.

- A importância de posicionamentos, propósitos e procedimentos claros em relação à docência, em especial:

- A identidade docente construída no exercício profissional e a paixão pela docência.

- A exigência e a rigorosidade consigo mesmo e com sem seus alunos, enquanto professor-formador de professores, comprometendo-se, assim, com um trabalho de qualidade, estruturando, planejando e definindo as peculiaridades da organização do seu trabalho, com competência e ética profissional.

- Além da busca pelo conhecimento, a preocupação em apoiar seu trabalho em valores e princípios: comprometimento, seriedade, responsabilidade.

- O apoio de seu trabalho de formação na pesquisa fomentando a construção, produção de conhecimentos, explicitação de teorias, além de organizar grupos de estudo para que, na socialização de conhecimentos e experiências, novos saberes sejam produzidos rumo a uma formação docente articulada aos contextos escolares e não escolares.

- O esforço em desenvolver um trabalho interdisciplinar, em que o coletivo dos componentes curriculares se une para propiciar aprendizagens relevantes, apoiadas em solos epistemológicos e estratégias metodológicas, das quais várias disciplinas tomam parte.

- A importância da organização do trabalho, em que saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e didáticos e saberes da experiência são mobilizados continuamente.

- O estímulo constante à autonomia dos alunos, de forma que se assumam como autores/construtores de suas aprendizagens.

- A capacidade de articular o trabalho envolvendo cognição e afetividade, pois são referenciais complementares e fundantes da prática educativa.

Além desses saberes, é importante ressaltar que, ao tecer comentário a respeito dos processos de ensino-aprendizagem, partindo da análise didática da teoria de Ausubel, Pérez Gómez (2000) assim se pronuncia: “a aprendizagem significativa requer condições precisas quanto a três dimensões: lógica, cognitiva e afetiva” (p.38).

É preciso concordar com Pérez Gómez, partindo do princípio de que mesmo sendo a aprendizagem significativa na sua dimensão teórica, um conceito aproximado das habilidades cognitivas, chama a atenção à ênfase dada pelos alunos e professores à dimensão atitudinal e afetiva no processo ensino-aprendizagem. Há uma estreita relação entre essas dimensões que se fortalecem mutuamente na concretização de aprendizagens, isto é, não há uma dicotomização entre essas dimensões. Ao mesmo tempo em que o aluno reconhece a

capacidade do professor em articular a teoria e a prática, além de ter domínio de sua área de conhecimento como pressupostos que colaboram com a promoção de aprendizagem significativa, igualmente reconhece o fato de que atitudes desse professor, como por exemplo, ser atencioso e amoroso no modo de ser e agir fazem parte de um conjunto de ‘virtudes’ desse profissional que facilitam e favorecem a promoção de aprendizagens. Ao comentar a respeito de fatores afetivos e sociais na aprendizagem, contempla-se que:

Com respeito à influência das variáveis de personalidade sobre a eficiência dos professores, parece que apenas duas variáveis são significativamente relacionadas com a eficiência do professor. O “calor” do professor aumenta significativamente os resultados da aprendizagem nos alunos. [...] O entusiasmo, a imaginação ou a excitação do professor em relação ao assunto que leciona é outra variável que está significativamente relacionada com a eficiência do professor (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p.416).

Compreende-se, assim, que aspectos cognitivos e afetivos precisam caminhar juntos na concretização de uma prática docente de qualidade, pois o ser humano é essencialmente movido por razão e emoção. Se a aprendizagem é fruto de interações, em que a bagagem cognitiva do indivíduo exerce influência na vinculação de novas aprendizagens e, ainda, por ser um processo ativo, necessita igualmente de ambiente em que condições afetivas aí presentes indicam possibilidades, colaborando na concretização de novas aprendizagens. Cada indivíduo responde, de forma diferenciada, a tudo isso, porém, pelo depoimento de alunos e professores, os aspectos afetivos e cognitivos articulados favorecem a aprendizagem significativa.

Ao analisar as narrativas das professoras que promovem aprendizagem significativa, percebe-se que direcionam sua prática a partir de um aprendizado que as constitui, seja ele teórico e/ou prático. Percebeu-se que esse formador de professores, que atua na universidade, orienta e guia suas ações a partir de um conjunto de processos integrados. Ou seja, é uma mistura de saberes que formam o professor e contribuem para que promova aprendizagens significativas no seu aluno. E é essa combinação natural, lógica e harmoniosa dos saberes que fundamentam o trabalho competente e zeloso do professor. Acredita-se que esses saberes procedem de várias fontes conforme diz Tardif (2002), entre elas: da formação profissional do professor, dos saberes disciplinares que construiu, resultantes dos componentes curriculares que trabalha, dos saberes curriculares derivados dos programas, guias e manuais escolares que acompanha e, ainda, dos saberes experienciais, próprios da experiência de sua prática

educativa. Analisa-se igualmente que o conhecimento profissional docente possui também dimensões éticas, reconhecidas pelos alunos, como um posicionamento do educador que colabora amplamente para dar sentido e significado às ações formativas.

Portanto, a pesquisa revela que os acontecimentos do cotidiano universitário indicam que os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos constituem o professor que promove aprendizagens significativas. Assim, como argumenta Pimenta (2005a), os saberes da experiência não bastam para que aprendizagens significativas se processem na formação de professores.

Nesse sentido, é importante recordar que (...) “o professor é realmente um sujeito do conhecimento e um produtor de saberes, é preciso, então, reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa” (TARDIF, 2002, p.238).

Destaca-se, também, a visão utópica dos entrevistados que acreditam ser possível inovar, avançar no processo de formação, unindo-se ao coletivo de educadores e fomentando nos alunos a esperança de que precisa estar presente no ato de ensinar e aprender. Mesmo sabendo que o cotidiano do professor apresenta limites, condicionantes, porém, com visão utópica, somos capazes de contemplar possibilidades.

Em muitos dos saberes profissionais docentes, promotores de aprendizagem significativa, foram identificadas características de processo de inovação. Creio mesmo que posso afirmar que o professor que promove aprendizagens significativas é inovador, procede com consciência de que precisa estar aberto ao novo, ser flexível, recorrer a novas aprendizagens e, nesse processo, vai se constituindo como professor.

1.17A UNIVERSIDADE E AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A pesquisa revelou que a universidade contribui, de forma relevante, com a construção de aprendizagens significativas, de acordo com as declarações dos próprios alunos que estão em formação docente.

A partir da compreensão de que aprendizagem significativa é aquela que faz sentido para o sujeito que aprende, capaz de vincular e ressignificar a prática docente, os acadêmicos

destacaram como aprendizagens significativas, que construíram ao longo de sua formação na universidade, as advindas de:

- Atividades experienciadas e vivenciadas em projetos construídos na universidade e aplicados nas escolas e comunidade, nos estágios supervisionados, nas aulas práticas nos laboratórios, nas aulas planejadas e simuladas com os colegas, nas palestras, nas semanas acadêmicas de que participaram e auxiliaram na organização, nos seminários de leitura e nas viagens de estudo.

Destacaram também:

- Temáticas estudadas, selecionando, entre elas, a educação popular, o construtivismo, a inclusão e o multiculturalismo como as que mais contribuíram, proporcionando a ampliação de conhecimentos e reflexão em torno daquilo que consideram essencial no trabalho docente.

Pensadores que, ao longo do curso, foram (pesquisados) estudados e que proporcionaram o conhecimento de novos referenciais no campo educacional, citando Emília Ferreira, Paulo Freire, Piaget, Vigotsky e Wallon.

Abordagens realizadas nos componentes curriculares, cujo enfoque é pedagógico, distinguindo os Fundamentos Teórico-Metodológicos e as Didáticas.

Além disso, manifestaram saberes, competências e habilidades das professoras que desenvolvem aprendizagens significativas, agregando um valor a mais na pesquisa. Sintetizaram, que o professor que promove aprendizagem significativa é aquele que:

- Tem facilidade em relacionar a teoria à prática;
- É didático e organizado;
- Conhece sua área de conhecimento;
- É exigente e experiente;
- Utiliza metodologias dinâmicas;
- Pensa criticamente;
- Busca aperfeiçoamento e atualização;
- Apresenta visão prospectiva;
- Estimula autonomia nos alunos;

- Possui jeito descontraído e divertido de ser;
- Amoroso no modo de ensinar e agir;
- Verdadeiro;
- Justo;
- Atencioso;
- Carinhoso
- Paciente.

Ao investigar o processo de construção de aprendizagens significativas, que se dá no espaço da formação de professores, percebe-se, o que esclarecia Bernstein (1988), que a maneira como comunica-se o conhecimento pode produzir mais sentido que o próprio conhecimento em si. É na forma de transmitir, produzir o conhecimento, que se cria a consciência dos sujeitos, na associação entre o coletivo e o individual, fazendo relação entre o macro e micronível. Portanto, não são os conteúdos ou as informações que conduzem as relações sociais que provocam a reprodução social ou cultural, mas o modo de propagá-las, percebendo a trama de relações de poder e de subjetividades que nelas se atravessam.

A partir dessa compreensão que elucida o currículo como espaço de reprodução cultural, associam-se ensaios e estudos que recuperam o sujeito da aprendizagem, considerando sua historicidade e subjetividade. Acredita-se ser essa outra descoberta propiciada pelos achados da presente investigação.

Ao indicar as atividades que proporcionaram a construção de aprendizagens significativas, os alunos relatam que elas se deram no espaço da sala de aula, nos campos da prática escolar e em outros importantes espaços da comunidade, o que oportuniza socialização, interação, produção e pesquisa.

As experiências vivenciadas pelos alunos, para além da sala de aula, revelam-se significativas para eles, pois constituíram-se de momentos que certamente desfrutaram de um tempo mais expressivo com colegas e professores, expondo-se, arriscando-se, lançando-se, ajustando-se, divertindo-se. Seriam esses os elementos que deram sentido à ação?

Ao escolher a professora que promove aprendizagens significativas, espontaneamente explicitaram as singularidades desse profissional. Isso permite refletir que o aluno da

licenciatura identifica atributos no educador que é capaz de envolvê-los num processo de ensino-aprendizagem significativo.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura definem-se a partir de um conjunto de elementos que se associam: currículo, conteúdo, processos metodológicos, seleção de atividades. “Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. E tudo indica que esses valores presentes e manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos” (CUNHA et al. *apud* FERNANDES ; GRILLO, 2001, p.76).

1.18 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Acredita-se que esta pesquisa contribui com a área da educação por abordar uma temática inesgotável: a formação de professores numa concepção de pesquisa qualitativa e explicita o trabalho que vem sendo desenvolvido pela universidade enquanto formadora de professores, os saberes profissionais docentes que estão sendo mobilizados pelos professores universitários, no intento de promover aprendizagens significativas nos seus alunos em formação.

A pesquisa mostra que a formação do professor universitário, os saberes que o constituem, produzidos na formação e na ação educativa, estão a serviço da construção de aprendizagens significativas dos estudantes, quando o educador formador tem domínio dos conhecimentos com os quais trabalha, sejam eles da área específica ou pedagógica; planeja tendo em vista os objetivos, pressupostos e temáticas que conjuntamente com o aluno definiu e programou; faz articulações entre a teoria e a prática com a preocupação de favorecer o processo de ensinar e aprender, interagindo e envolvendo o aluno no tema em estudo.

Além disso, ele serve-se dos saberes pedagógicos que construiu, utilizando metodologia (com alusão às características do contexto) contextualizada, diversificando as atividades que ora se dão em sala de aula, ora nos laboratórios, e em atividades extras, fora da sala de aula, como por exemplo, viagens de estudo para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Compromete-se, de forma permanente, com a motivação dos alunos para participar de seminários, semanas acadêmicas. Desafia e outorga autonomia ao aluno na construção de

projetos que posteriormente são aplicados nos estabelecimentos de ensino e/ou na comunidade.

O professor formador também promove aprendizagem significativa quando pensa criticamente, questiona, propicia momentos para que o aluno reflita, interprete, associe, pesquise, duvide, ou seja, uma postura de pesquisador que instiga e esclarece que as dúvidas e as incertezas fazem parte do processo de construção do conhecimento.

Os saberes do professor universitário estão a serviço da construção de conhecimentos quando esse profissional revela-se incansável na busca pelo aperfeiçoamento e atualização e orienta seu aluno em formação que esse é um referencial básico para todo o profissional na contemporaneidade. Apresenta ainda uma visão prospectiva, pautando seu trabalho em valores e princípios, reconhecendo-se exigente tanto em relação ao seu trabalho como no do aluno.

Compreende-se também que o ensinar e o aprender significativamente, para alunos e professores, demandam interação, diálogo, pesquisa e um conjunto de valores e virtudes que anima e impele a busca pelo saber.

Percebe-se que, na visão do aluno em formação a aprendizagem significativa é aquela que contribui para ressignificar sua prática, seja na elaboração, organização e desenvolvimento de projetos, seja nos estágios supervisionados que realizou ao longo do curso e até mesmo na sua prática docente, para aquele aluno que já atua como professor do Ensino Fundamental. Mais intensamente, evidenciaram-se os aspectos pedagógicos presentes nesse processo de construção de aprendizagens significativas, mas os conhecimentos específicos do curso também foram apontados como relevantes, porém, com menos ênfase.

Em geral, o teor subjetivo da expressão aprendizagem significativa, para alguns alunos, significa o conhecimento que é adquirido e se vincula a outros conhecimentos, contemplando anseios e expectativas em relação à sua formação docente. Tal concepção aproxima-se dos estudos e conceitos que Ausubel preconiza.

Para muitos alunos, a aprendizagem torna-se significativa quando há uma articulação entre a teoria e a prática, ou seja, há a habilidade do professor em relacionar ao currículo, situações e particularidades dos sujeitos e do mundo em que vive. Essa é uma perspectiva de

aprendizagem valiosa, defendida, por Gimeno Sacristán, como um direito educacional do aluno.

Pode-se afirmar que as categorias de Ausubel encontram guarida nos achados dos alunos e também nos dos professores, pois ambos compreendem que, no âmbito da prática docente, a aquisição de novos significados, de novos conceitos, de princípios e teorias é fundamental no desenvolvimento cognitivo do homem e objeto imprescindível da prática educativa. Sendo assim, é uma relação indissociável de aprendizagem e desenvolvimento, em que novos significados são criados na interação de novas idéias ou conceitos com as concepções que o aluno já possui.

No que diz respeito às concepções das professoras em relação à aprendizagem significativa, observa-se que seus conceitos se aproximam da teoria de Ausubel e Gimeno Sacristán. Porém, constatou-se que a aprendizagem significativa subversiva, definida por Marco Antônio Moreira, também marca o pensamento das professoras que promovem aprendizagem significativa quando argumentam que precisam preparar o aluno para trabalhar com a mudança, pois, na contemporaneidade, o mundo está repleto de dúvidas e incertezas. Já a aprendizagem relevante, concebida por Pérez Gómez na reconstrução do pensamento e da ação do aluno, passou despercebida na concepção dos alunos e esteve presente nas narrativas dos docentes universitários.

Portanto, esta é, sem dúvida, outra contribuição importante do estudo: a articulação da teoria de Ausubel em relação à aprendizagem significativa e a dos estudos de Gimeno Sacristán referentes à aprendizagem valiosa, com as noções de aprendizagem dos alunos em formação docente e professores universitários formadores. Obviamente que a explicitação da teoria da aprendizagem significativa subversiva de Moreira e a aprendizagem relevante de Pérez Gómez colaboraram para ampliar a discussão em torno das concepções de aprendizagem no campo educativo.

Analisou-se, que a formação que se desenvolve nos cursos de formação de professores, historicamente, apresenta desafios a serem vencidos. Entre eles, aparece a fragmentação dos componentes curriculares que compõe o programa e que precisa ser enfrentada pela universidade como trajetória imprescindível e necessária a ser superada, cuja

finalidade é de fortalecer e definir coletivamente “ os caminhos para se fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento”(RIOS, 2006, p.137).

Constatou-se, que a formação docente que existe, sustenta-se, a partir da narrativa dos professores formadores, em valores e compromissos educativos, cujas bases de conhecimento estão definidas de acordo com a legislação em vigor e os programas são organizados por eixos integradores, considerando as temáticas fundamentais de cada componente curricular. Articulam-se, no espaço da universidade, grupos de estudo, em parceria com escolas que habitualmente recebem os alunos da universidade com o objetivo de mediar projetos, monitorias e estágios. Observa-se, igualmente, o desejo dos professores universitários de empreender e fortalecer trabalhos interdisciplinares nos cursos de licenciatura.

No entanto, a formação docente que se quer, em direção a uma aprendizagem significativa, implica que o professor formador usufrua de espaço/tempo que lhe possibilite estudar, aprofundar e realizar a interpretação de referenciais teóricos fundamentais à sua prática educativa formadora. Tal prática perpassa pela sua experiência, pela sua maneira de ver e compreender o mundo, remetendo-o a conceitos e comportamentos, apropriando-se deles e ressignificando sua prática individual e/ou coletiva. Ou seja, “O trabalho do professor é esse conhecer permanente: da exploração, da experimentação, das trocas de experiência, do esforço para passar da ignorância ao *conhecimento*. É o conhecer da aprendizagem de conhecer mais e melhor, do aprender a ensinar e a ser professor de determinados *saberes*” (ABDALLA, 2006, p.94).

Quando o professor, enquanto profissional, se apropria de conhecimentos, de saberes profissionais docentes, fortalece, em si próprio, o significado e o sentido do trabalho docente. Assim, no momento em que a dimensão significativa da ação docente é interpretada pelo próprio professor, como uma significação social, ele a compartilha com os demais envolvidos no processo de ensinar e aprender. Em função disso, “refletir sobre as interações significativas em classe entre alunos e professores levanta a questão da comunicação didático-pedagógica entre eles” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.249). Nesse sentido, para ressignificar a prática da formação, o educador precisa compreender o processo de educação, as funções do professor, o papel da escola, pois só assim poderá decidir, participar e interagir na promoção de aprendizagens com seu aluno em formação.

Verificou-se, que para promover aprendizagens significativas no aluno, as professoras organizam seu trabalho de inúmeras formas, sejam elas individuais e/ou coletivas. Ressaltam-se as estratégias utilizadas pelos docentes, indicadas e compreendidas pelos próprios alunos, como mediadoras de aprendizagem, entre elas: aulas práticas nos laboratórios, seminários de leitura, articulação das temáticas estudadas aos contextos dos alunos, a autonomia para a elaboração e execução de projetos.

Ao ser reconhecido pelo aluno como mediador de aprendizagens significativas, o professor formador, naturalmente, reconhece ser um profissional reflexivo, considerando essa legitimidade que vem de seus alunos.

O pressuposto que orientou o trabalho centrou-se em conhecer os saberes docentes, mobilizados pelos professores universitários que promovem aprendizagens significativas no aluno. Tais saberes, conhecidos e explicitados pelas professoras e teóricos, compõem um conjunto de referenciais valiosos que contribuem para o processo ensino-aprendizagem, interpretando-os para que novas alternativas sejam construídas e favoreçam a formação docente.

Acredita-se que as professoras, com as quais se realizou o trabalho, estão entre as melhores profissionais universitárias da região. Por seu intermédio, conheceram-se, nessa trajetória, os saberes docentes produzidos por elas, professoras formadoras, bem como os seus atributos que estão sendo valorizados pelos acadêmicos. A partir disso, identificaram-se posturas, posicionamentos e conhecimentos que constituem a professora que promove aprendizagens, bem como as teorias e pressupostos indispensáveis à compreensão de questões dessa natureza, para também ir constituindo-se um professor formador.

O profissional de educação necessita ter uma visão micro aliada a uma visão macro dos problemas educacionais. Nesse sentido, é necessário ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem não depende unicamente dos saberes do professor e/ou do comprometimento dos alunos em formação. É um conjunto de fatores de ordem política, social, cultural e econômica que estão em jogo. Logo, a universidade, enquanto instituição formadora, tem suas responsabilidades quanto à formação de professores, assim como também as têm os governos com a implantação de políticas que fomentem a pesquisa e a formação de professores. Esses órgãos precisam canalizar recursos para isso, definindo estratégias de ação que considerem as expectativas e necessidades das Instituições de Ensino Superior, de seus alunos, de seus

professores, de seus colaboradores e da sociedade como um todo. Um trabalho de formação se faz a várias mãos!

A pesquisa é um processo, portanto, não se tem a pretensão de definir verdades, mas, ao contrário, de contribuir com questões que possam avançar no estudo. Nesse sentido, a partir das análises traçadas ao longo da pesquisa, poder-se-ia prosseguir investigando os seguintes temas:

1. Trajetórias da Universidade para concretizar um projeto de interdisciplinaridade que contemple a formação inicial. (conhecer uma universidade que vem trabalhando a formação de professores de forma interdisciplinar e que vêm dando certo, os caminhos percorridos, as ações mobilizadas, os resultados).
2. As ações formativas que a universidade (pública e privada) oferece para seus docentes, como apoio para direcionar a prática formadora com mais qualidade.
3. As aprendizagens construídas, ao longo da formação inicial, nas parcerias que a universidade desenvolve com escolas de educação básica e outras instituições da sociedade.
4. Projetos inovadores desenvolvidos pelas universidades, em especial nos cursos de licenciatura, que promovam aprendizagens relevantes no aluno em formação docente.

Acredita-se que estudos como este, que ora se conclui, são necessários na perspectiva de que provoquem quebra de paradigmas na ação docente e colaborem com o trabalho destinado aos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B.. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ALARCÃO, I.. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v.104).

ANASTASIOU, L. das G. C. (Org.); ALVES, L. P.. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 7 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C. (Org.); ALVES, L. P.. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula** (pp. 15-43). 7 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

ANASTASIOU, L. das G. C. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, L. das G. C. (Org.); ALVES, L. P.. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula** (pp. 45-72). 7 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

ANASTASIOU, L. das G. C.. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. **Tecnologia Educacional** 24, Rio de Janeiro, ABT, p.9-1, set. /out. 1978.

ANDRÉ, M. E. D. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Goiânia, 1994, p.291-296.

ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1991.

ARROYO, M. G.. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G.. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. A Universidade e a formação do homem. In: SANTOS, Gislene A. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, M. G.. **Desafios para a docência na Complexidade da prática pedagógica institucional**. In: V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

AUDY, J. L. N.. Interdisciplinaridade e complexidade na construção do conhecimento: o desafio da integração ensino-aprendizagem. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem** (pp.31-37). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.

AUSUBEL, D. P.. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P.. **Psicologia Educativa**: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1978.

AUSUBEL, D. NOVAK, J.; HANESIAN, H.. **Psicologia Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BARDIN, J. L. **Ére logique**. Paris: Robert Laffont, 1977.

BARDIN, J. L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.1979.

BEHRENS, M. A.. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

BERNSTEIN, B. C.. **Códigos y Control. II – Hacia una Teoria de lãs Transmisiones Educativas**. Madrid: Ediciones Akal, 1988.

BOGDAN, R. E BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982.

BOGDAN, R. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, A.. **Cadernos Adenauer 6**: Universidade - Panorama e perspectivas. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2000.

BOURDONCLE, R.. Savoir professionnel et formation des enseignants – une typologie sociologique. Spirale. **Revue de Recherches en Éducation**, n.13, p.77-96, 1994.

BRANDÃO, C. R.. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2004. (Série saber com o outro; v.1).

BOURDONCLE, R... **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP 01/2002* – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, 2002a.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP 02/2002* – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, 2002b.

BUFFA, E.; ARROYO, M. G. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da Nossa Época 19).

CADERNO DE PROGRAMAÇÃO DO XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: lugares, memórias e culturas. Gráfica da UFRGS, Porto Alegre, 2008.

CADERNOS DE PESQUISA RITTER DOS REIS. **Projeto de Pesquisa-ação**, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, v.4, nov., 2001.

CAMPOS, E. N. et al.; PIMENTA; S. G. (Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

CARDOSO, A. P. P. O. Educação e inovação. **Millenium**, n.6, mar, 1997. Disponível em: <<http://www.ipv.pt>>. Acesso em 22 nov. 2008.

CHARLOT, B.. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.031, v.11, p.7-18, jan/abr. 2006.

CHASSOT, Á. A ciência através dos tempos. 2 ed. **Reform**. São Paulo: Moderna, 2004.

CHAUÍ, M. de S.. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, M. de S.. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.

CHAUÍ, M. de S.. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

COMÊNIO, J. A.. **Didáctica magna**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CONTRERAS, D. J.. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CORDIÉ, A.. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1996.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 1998.

CORTESÃO, L.. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** Porto/Portugal: Afrontamento, 2000.

COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, M. I. da.. **O professor universitário: na transição de paradigmas**. 1 ed. Araraquara:JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. da.. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, M. I. da.. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, C. M. B.; GRILO, M. (Orgs.). **Educação superior: travessias e atravessamentos** (pp.33-90). Canoas: Editora da Ulbra, 2001.

CUNHA, M. I. da.. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006a.

CUNHA, M. I. da. et al. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais** (pp.61-96). Araraquara, São Paulo/SP: Junqueira & Marin, 2006a.

CUNHA, M. I. da; FORSTER, M. M. dos S.. Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. **Revista de Educação PUC/Campinas**, Campinas/SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, n.21, p.17-27, nov.2006b.

CUNHA, M. I. da.. A Formação de Professores como Problema: natureza, temporalidade e cultura. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FaE/UFPel, v.15, n.27, jul./dez. 2006.

CUNHA, M. I. da; BROILO, Cecília Luiza (Orgs.). **Pedagogia universitária e produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DEMO, P.. **Cidadania menor**. Petrópolis: Vozes, 1991.

DEMO, P.. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; MUZZETI, L. R.. A reestruturação das licenciaturas: lutas concorrenciais no campo universitário. In: FORSTER, M. M. dos S.; BROILO; C. L. (Orgs.). **Licenciaturas, escolas e conhecimento** (pp.129-139). Araraquara/São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

DOLTO, F.. **O evangelho à luz da psicanálise**. Livro 2. Rio de Janeiro. Imago, 1981.

ENGERS, M. E. A.. **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Seminário de Pesquisa e Educação do Curso de Doutorado do Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FAZENDA, I. C. A.. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FERNANDES, C.M.B. A prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-organização retórica na organização curricular dos curso de formação de Professores? In: **ANPED SUL**, Florianópolis, 2004, 12. CD ROM.

FERNANDES, C.M.B. Projeto de pesquisa. **A constituição do campo de saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

FERNANDES, C. M. B.. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERNANDES, C. M. B.. Diálogos epistemológicos nas licenciaturas: re-invenção e mediações em campos movediços? In: FORSTER, M. M. dos S.; BROILO, C. L. (Orgs.). **Licenciaturas, escolas e conhecimento** (115-128). Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M.. **Educação no ensino superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

FERNÁNDEZ, A. **Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Tradução de Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**; trad.: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FERREIRA, A. B. de H.. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed. Versão Atualizada. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2004.

FERREIRO, Emilia. Sistema de escritura em el desarrollo del niño, Los – 3ª ed. 1982.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKI, Ana. Los sistemas de escritura em El desarrollo del niño. 3 ed. México: Siglo Veintiuno, 1982.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985. (Polêmicas do Nosso Tempo; 17).

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FORSTER, M.M. dos S.; BROILO, C.L.(Org.). **Licenciaturas, Escolas e Conhecimento**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.

FORSTER, M. M. dos S. et al. Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais (45-60)**. Araraquara, São Paulo/SP: Junqueira&Marin, 2006.

FRANCO, M. L. P. B.. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. O Cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986a.

FREIRE, P.; FREI BETO. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1986b.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P.. **Extensão ou comunicação**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

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

FREIRE, P.. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 5ª ed., 1994.

FREIRE, P.. **Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, P.. **A educação na cidade**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

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

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

GADOTTI, M.. **História das idéias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GARRIDO, S. L.; CUNHA, M. I. da; MARTINI, J. G.. **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

GAUTHIER, C. et al. (Org.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GEERTZ, C.. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GERARDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A.. **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado Letras, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Teoría de La enseñanza y desarrollo Del currículo**. Madrid: Anaya. 1981.

GIMENO SACRISTÁN, J.. As escolas universitárias de formação do professorado de E. G. B. **Revista de Educación**, 1982a.

GIMENO SÁCRISTAN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A . **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes Instáveis em Educação**. São Paulo: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito** (pp.81-87). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GROSSI, E. P. (Org). **Paixão de aprender**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

HERBERT, S. P. Possibilidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire** (p.329-330). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

HOUSSAYE, J.. **Une illusion pédagogique?** Cahiers Pédagogiques, Paris: INRP, n.334, 28-31, 1995. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em abril de 2008.

IOSCHPE, G.. Pelo Direito à Ruindade. **Revista Veja**. Editora Abril, v. 41, n. 613, p.100, fev. 2008.

JAUME, C.. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

LACAN, J.. **O seminário**. Os quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise. Livro 11. Versão Brasileira de M. D. Magno. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1988.

LEMOS, A.. **Cibercultura, Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LEMOS, E. dos S.. **A aprendizagem significativa**: estratégias facilitadoras e avaliação. In: SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, n.21, p.53-66, jun. 2006.

LIBÂNEO, J. C.. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Londres: Sage Publications, 1985.
LOPES, A.. **Seminário Intensivo**: investigação da Identidade docente: teorias e métodos, com a pesquisadora Amélia Lopes. UNISINOS, 2008.

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

LUCARELLI, E.. Las Inovaciones Curriculares em El Mejoramiento de la Educacion Universitária: un Proyecto de Acción. **ICE/Cuadernos de Investigación**, FFL/UBA, p. 5-56, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

MANUAL ACADÊMICO. **Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI**. Reitoria, Erechim/RS, 2008.

MANUAL ACADÊMICO. **Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI**. Reitoria, Erechin/RS, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARTI, J.. **La Habana: Obras Completas**. Centro de Estudios Martianos: Karisma Digital, 2001. (Edição Eletrônica).

MARTÍNEZ, M. M. N. **Métodos para la investigación del comportamiento humano**. Universidad Simon Bolívar. Caracas, 1985.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, M.T.In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Simpósio Processos de Ensinar e de Aprender: aprendizagem da docência na educação superior. De 27 a 30 de abril de 2008. Porto Alegre/RS, 2008.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F.. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MENEZES, M. M.; ZUCCHETTI, D. T.. **As cidades e seus (des)encontros: por uma educação que poetize a existência e tetralize a vida**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 11, n.1, p.42-50, 2007.

MINAYO, M. C. de S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 6 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 269 p. 1998.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de R.. **Aprendizagem profissional da docência:** saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M.da G., et al.. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de Investigação e Formação. São Carlos: INEP, 2002.

MONTERO, L.. **A construção do conhecimento profissional docente.** Lisboa. Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget, 2001.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo:** questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S.. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, M. A.. **Aprendizagem significativa subversiva.** In: SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande: UCDB, n.21, p.15-32, 2006.

MOREIRA, M. A.. **Aprendizagem significativa.** Brasília: UnB, 1999.

MOREIRA, M. A.. **Aprendizaje significativo:** teoría y práctica. Madrid: Visor, 2000a.

MOREIRA, M. A.. Aprendizaje significativo crítico. **Atas do III Encontro Internacional de Aprendizagem Significativo.** Peniche, Portugal, 2000b.

MORIN, E.. **A cabeça bem feita.** Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os Sete Saberes necessários à educação do Futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Saraiya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 12 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MORIN, E.. **Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial**. World Media. Suplemento do Jornal Folha de São Paulo em 12 de dezembro de 1993.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOSQUERA, J. J. M.. Aprendizagem, significado e identidade em comunidades de prática. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa** (pp. 23-36). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NOVAK, J. D.; GROWIN, D. B.. **Aprendendo a aprender**. Madrid: Alinza Editorial Martinez Roca, 1988. (Tradução para o espanhol do original Learning how to learn).

NOVAK, J. D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

NÓVOA, A.. **Os Professores: Quem São? Donde Vem? Para Onde Vão?** Lisboa: ISEF, 1989.

NÓVOA, A.. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A.. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A.. Formação de Professores e Qualidade do Ensino. **Revista Aprendizagem: a revista da prática pedagógica**. v.1, n.2, set/out, 2007.

NÓVOA, A.. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais** (217-233). Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

ORTEGA, J. L. G.; MATA, F. S.. “El diseño didáctico: Objetivos y fines”. In: RIVILLA, A. M.; MATA, F. S. (Orgs.). **Didáctica general**. Madri: Pearson Educación, p.130-153, 2002.

PAIXÃO, L. P. **Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina da UFMG**. In: Reunião Anual da Anped, 17, 1994, Caxambu. Anais. Caxambu: UFMG, 1994

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, J. E. D.. A Formação de Professores e Trabalho Docente. **Revista Educação & Linguagem**, São Bernardo de Campo, SP: Metodista, v.10, n.15, jan-jun, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PÉREZ GÓMEZ A. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SÁCRISTAN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A . **Compreender e transformar o ensino** (pp.27- 52). 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

PÊUCHEUX, M. **Analyse du discours, langue et idéologie.** Langages, n.37, mar, 1973.

PIAGET, J.. **Seis estudos de psicologia.** 8ª. ed. Tradução de Maria Alice M. D'amarin Paulo Sérgio L. Silva. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

PILETTI, N.. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** 26 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

PIMENTA, S.G.Educação, Pedagogia e Didática. In. (Org.). Pedagogia, ciências da educação? São Paulo, Cortez, 1996a.

PIMENTA, S. G.. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G.. (Org.); CAMPOS, E. N. et al.. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G.. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005b.

PINTO, Á. V.. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 1979.

PIPPI, G. M.; MÜLLER, N.. **300 Anos da Redução Jesuítica de Santo Ângelo Custódio**. Santo Ângelo: EDIURI, 2007.

PONTES NETO, J. A. da S.. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. In: **SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB** (117-130). Campo Grande, n. 21, jun., 2006.

POSTMAN, N.; WEINGARTNER, C.. **Teaching as a subversive activity**. New York: Dell Publishing Co, 1969.

POSTMAN, N.. **The end of education: redefining the value of school**. New York: Vintage Books/ Randon House, 1996.

PRODANOV, C. C.. **Manual de metodologia científica**. 3.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

RIOS, T. A.. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas** (pp.73-93). Campinas, SP: Papirus, 2008.

RIOS, T. A.. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época, v.16).

RIOS, T. A.. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROLDÃO, M. do C.. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 94-103, jan/abril 2007.

ROLDÃO, M. C.. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Orgs.). **Ser professor de 1º ciclo: construindo a profissão** (pp.13-26). Braga: CESC/Almedina, 2005a.

ROLDÃO, M. C.. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In: **Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e 1º Ciclo – Formação de Professores e Educadores de Infância: Questões do presente e Perspectivas Futuras**. v.1., 2003, Aveiro. Anais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005b. 1CD-ROM.

RÖSLER, M. R.; ORTIGARA, C. J.; KOMOSINSKI, L. G.. **URI - PPI - Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Com sugestões encaminhadas pelas Diretrizes Acadêmicas de Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago e São Luiz Gonzaga, 2006.

SANTOS, B. de S.. **Pela mão da Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, B. de S... **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, B. de S.. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S.. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época).

SOUZA SANTOS, Boaventura (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolismo multicultural. Rio de Janeiro, editora: civilização brasileira, 2003.

SANTOS, Gislene A. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SARMENTO, M. J.. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. A. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação (pp.137-179). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua Formação** (pp.72-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A.. **La formación de profesionales reflexivos.**: hacia um nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profisiones. Barcelona: Paidós, 1992a.

SCHÖN, D. A.. Formar professores como profissio nais reflexivos. In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação** (pp.72-92). Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983.

SEVERINO, A. J. Prefácio. In: GADOTTI, M.. **História das Idéias Pedagógicas.** 8 ed, São Paulo: Ática, 2006.

STRECK, D.R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **Pour ou contre um ordre professionnel des enseignants et des enseignantes au Québec.** Québec: Les Presses del'Université Laval, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v. 1, n 4, 1991.

TARDIF, M.. Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas a formação universitária para o magistério. In: **Vertentes**, São João Del-Rei, n. 15, p.7-21, Jan/Jun. 2000.

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

TARDIF, M... A profissão docente face à redução da educação à economia. In: **Vertentes**, São João Del-Rei, n. 29, p. 11-27, Jan/Jun. 2007.

TARDIF, M.. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. **Anais do XIV ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores.** XIV ENDIPE, 27 a 30 de abril de 2008. PUC/Porto Alegre, RS. (p.17-46), 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente:** elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAVARES, J. Aprendizagens e Competências: impactos na sociedade. In: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (Orgs). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem** (pp.59-73). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

TEIXEIRA, A.. **Pequena introdução à filosofia da educação**. Nacional, 8 ed., 1978.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 1985.

TORRES, R. M.. **Que (e como) é necessário aprender?** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

TRIVIÑOS, A. N. S.. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, v. 4, p.151, nov., 2001.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES/URI. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2006 – 2010.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES/URI. **PPP – Projeto Político-Pedagógico Institucional**. 2006-2010.

VASCONCELLOS, C. dos S.. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

VASCONCELLOS, C. dos S.. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).

VEIGA, I. P. A. et al (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, I. P. A. et al. Organização Didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. et al. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas** (pp.267-298). Campinas SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Tradução de Álvaro Cabral. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

ZANCHET, B. M. B. A.. Estágio curricular supervisionado: uma parceria para a construção conjunta de saberes. In: FORSTER, M. M. dos S.; BROILO, C. L. (Orgs.). **Licenciaturas, escolas e conhecimento** (pp.141-152). Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Formando Professores Reflexivos para uma Educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora : uma práxis em construção** (pp 25-54). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - PESQUISAS JÁ DESENVOLVIDAS SOBRE A TEMÁTICA EM ESTUDO

A seguir, apresentam-se alguns trabalhos do Banco de teses/dissertações da CAPES e artigos publicados nos anais do ENDIPE e ANPED, sobre a formação de professores e mediação de saberes docentes que promovam aprendizagem significativa no aluno.

Quadro 7 - Artigo publicado nos anais da ANPED.

EVENTO	ANO	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE
26ª Reunião Anual da ANPED	2003	Cultura e Ideário Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/Niterói	Iduína Braun Mont'alverne Chaves	UFF

* Agência Financiadora CAPES – GT: Formação de Professores

Fonte: Anais da ANPED, 2003.

Essa pesquisa foi desenvolvida tendo por questão central: Qual a relação entre o ensino acadêmico realizado pelo professor em sua formação inicial, e os saberes que são desenvolvidos no cotidiano escolar? Objetivava examinar a experiência de ser aluno na tensão entre aquilo que é construído na universidade e as relações que se vão, paralelamente, estabelecendo fora dela, pois assim, parecia indicar bons caminhos para compreender a formação hoje.

Constatou-se, nessa pesquisa, que uma das dificuldades dos alunos, com relação às exigências da graduação, é o tempo. Muitos são alunos trabalhadores e alegam impossibilidade de fazer visitas às escolas, atividade que faz parte da proposta do curso. Relata que é uma queixa coletiva o pouco contato com a experiência.

A partir disso, a pesquisadora pontua: estaria como pano de fundo a questão do lugar social do professor? Tendo em vista o cenário de desvalorização social do professor, qual o sentido de “investir o tempo numa formação como essa”? E, por conseguinte, os alunos aprenderiam só um pouco, para ganhar só um pouco, e trabalhar só um pouco. Nesse ambiente, nada propício para o desenvolvimento profissional, é preciso pensar em que medida a flexibilização das normas acaba por reforçar esse sentimento do aluno de que ser professor é ser pouco.

A queixa recorrente da falta da prática e da distância entre as teorias vistas nas salas de aula e a dita “realidade” do mundo do lado de fora, indica o isolamento em que se encontram uma parte dos professores e alunos. Afirma Montal’verner que não se trata de “dar mais destaque à prática” para concretizar a tal almejada articulação teoria e prática. Refere-se, na verdade, a uma refundamentação, numa mudança de paradigma que permita que o Curso de Pedagogia seja composto por “um corpo” docente e discente, e que possam, juntos, vestir a “capa/participação ativa” e fazê-la adquirir movimento, cor, a “singularidade coletiva” do Curso de Pedagogia.

A referida pesquisa aproximou-se da que proponho, tendo em vista que também aspiro analisar os saberes construídos na formação inicial e como estão sendo mediados, no sentido de ressignificar a prática. Ou seja, as aprendizagens significativas produzidas na formação e que estão sendo ‘aproveitadas’ no cotidiano do professor.

Quadro 8 - Artigo publicado nos anais da ANPED.

EVENTO	ANO	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE
26ª Reunião Anual da ANPED	2003	Os Saberes do Professor da Educação Básica e seus Componentes Disciplinares	Cecília Borges	CRIFPE/Umontréal

* Agência Financiadora: CAPES - GT: Formação de Professores /n.08

Fonte: Anais da ANPED, 2003.

Essa pesquisa propõe-se, como objetivo central, a compreender como diferentes componentes disciplinares se integram ao trabalho dos professores e marcam suas concepções sobre os seus próprios saberes profissionais.

Questões norteadoras do estudo: Como os professores do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série concebem, os seus saberes profissionais, considerando que tanto a sua formação, quanto o seu trabalho, são marcados por uma orientação fortemente disciplinar? E ainda: que peso, significado e lugar possuem os componentes disciplinares na edificação dos seus saberes?

De acordo com a análise, todos os professores afirmaram que aprenderam a ensinar com a prática, pela experiência, por meio do ofício docente, do contato com os colegas, do apoio de livros didáticos, com seus próprios alunos. Indicam também que aprenderam com as

experiências pré-profissionais, isto é, na escola, família, cursos, estágios etc. E, ainda, durante a formação inicial, por meio da experiência com bons professores, do contato com os conhecimentos específicos do seu campo, com teorias pedagógicas e, sobretudo, com a prática de ensino. Nesse sentido, relata a pesquisadora que os depoentes não desconsideram a formação inicial; porém, quanto aos componentes disciplinares, pedagógicos e práticos, presentes na formação inicial, consideram que os conhecimentos disciplinares, específicos do bacharelado, estão aquém das suas necessidades, o mesmo vale para os conhecimentos disciplinares que compõem a parte pedagógica do curso.

Quanto à prática de ensino, os professores consideram que, apesar da sua precariedade, este é o momento em que o curso ganha sentido e significado, embora nunca chegará a se igualar à prática concreta do docente, com todas as exigências do trabalho propriamente dito. Nesse sentido, sugerem que a prática de ensino seja mais aprofundada.

Esse estudo também está relacionado com a proposta aqui apresentada, pois analisa as contribuições da formação inicial, em sua dimensão específica, pedagógica e prática, quanto à estruturação dos saberes do docente já em exercício.

Quadro 9 - Artigo publicado nos anais da ANPED.

EVENTO	ANO	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE
28ª Reunião Anual da ANPED	2005	Aprendizagem Significativa e o Ensino de Ciências	Romero Tavares	UUFPB

* Agência Financiadora: Não contou com financiamento GT: Psicologia da Educação / n.20

Fonte: Anais da ANPED, 2005.

O estudo demonstrado no quadro acima foi desenvolvido articulando a teoria de Ausubel da aprendizagem significativa e o ensino de ciências. O pesquisador afirma que a teoria da aprendizagem de Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; AUSUBEL, 2003) propõe-se a lançar as bases para a compreensão de como o ser humano constrói significados e, desse modo, aponta caminhos para a elaboração de estratégias de ensino que facilitem uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, organiza e sugere atividades que facilitem a aprendizagem, tendo em vista que há enfoques difíceis de serem aprendidos na área das ciências. Concluí que o uso integrado de mapa conceitual, a animação interativa e o texto configuram-se como uma

estratégia pedagógica consistente com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Explica que uma maneira de construir um mapa conceitual de determinado conteúdo é nomear quais os seus conceitos mais importantes e, a seguir, o mais importante entre aqueles que foram listados. Dessa maneira, elege-se o conceito raiz desse mapa e o passo seguinte seria a construção de uma segunda geração com a escolha dos conceitos imediatamente menos inclusivos que o conceito raiz.

Essa investigação também está vinculada à proposta deste trabalho, quanto à compreensão da Teoria de Ausubel. Além disso, a bibliografia referendada nesse estudo foi alvo de consulta no desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 10 - Artigo publicado nos anais da ANPED.

EVENTO	ANO	TÍTULO	AUTORA	UNIVERSIDADE
28ª Reunião Anual da ANPED	2005	A Formação Inicial dos Professores em Face dos Saberes Docentes	Patrícia Cristina Albieri de Almeida	UNITAU
			Jefferson Biajone	UNICAMP

*Agência Financiadora: Não contou com financiamento. GT: Formação de Professores / n.08
Fonte: Anais da ANPED, 2005.

Esse artigo faz uma análise das produções referentes ao “saberes docentes”. Parte de perspectivas conceituais e tipológicas diferentes, permitindo a constatação de que é preciso garantir que a formação cultural, científica, pedagógica e disciplinar estejam vinculadas à formação prática, consolidando, assim, uma teoria do ensino que supere os obstáculos que se interpõem à pedagogia.

Acrescenta também que, desse modo, as universidades e centros universitários têm responsabilidade social com a formação de professores e com a educação do país. E que, mesmo em contextos adversos, é possível construir práticas de formação inicial e continuada, comprometidas com um ensino de qualidade, não perdendo de vista a dimensão ética e política, bem como as discussões e reflexões sobre os fins da educação.

Os desafios da universidade, com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, são profundamente enfatizados ao longo do trabalho, logo, úteis para o trabalho que desenvolvi. São muitos os trabalhos desenvolvidos com rigor científico no campo da

formação de professores, dos saberes docentes, quanto à trajetória da universidade na busca da compreensão desses processos, para ultrapassar a simples constatação e caminhar em direção aos movimentos de possibilidades e superação.

Entretanto, constata-se que ainda são poucas as pesquisas em torno da aprendizagem, tendo em vista os sérios problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro como analfabetismo, repetência, evasão e desempenho negativo dos estudantes brasileiros nas mais diferentes avaliações que participam dentro e fora do país.

Registra-se também, um aumento do número de trabalhos científicos, apresentados recentemente no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, cuja temática geral foi: “Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas”. Esse evento teve uma programação especial que incluía conferências, simpósios, painéis e pôsters, da qual se ressaltam-se alguns momentos significativos.

Quadro 11 - Conferência, simpósios e painel do XIV ENDIPE.

PROGRAMAÇÃO	TEMA	PESQUISADOR (a)	UNIVERSIDADE
Conferência	A Organização da Formação dos Docentes: Princípios para uma formação profissional de qualidade	Maurice Tardif	HEP BEJUNE
Simpósio	A Formação Inicial: possibilidades de compartilhamento de responsabilidades entre universidade e escola	Valter Soares Guimarães	UFGO
		Terezinha de Azevêdo Rios	UNINOVE
		Júlio Emílio Diniz Pereira	UFMG
		Vânia Beatriz Monteiro da Silva	UFSC
Simpósio	Processos de ensinar e aprender: aprendizagem da docência na educação superior	Marcos Tarciso Masetto	Mackenzie/PUCSP
		Sandramara Matias Chaves	UFGO
		Nilva Lúcia Rech Stedile (UCS)	UCS
		Silvia Maria de Aguiar Isaia	UFMS
Painel	A Complexidade dos Espaços de Formação de professores: da universidade à escola	Maria de Fátima Abdalla	UNISANTOS

Fonte: XIV ENDIPE, 2008.

A Conferência de Maurice Tardif, no XIV ENDIPE/2008, girou em torno da seguinte questão: A Organização da Formação dos Docentes: Princípios para uma formação profissional de qualidade. Que tipo de formação se implementar para se ter uma formação de qualidade? A partir de suas pesquisas e experiências com professores, explicou que um programa de formação de professores é resultado da construção de inúmeros atores, e não pode ser resultado da última teoria que está em voga. Segundo o pesquisador, a responsabilidade dos educadores formadores é de definir uma visão de formação calcada em alguns princípios, quais sejam: um programa com uma visão interativa de formação; a responsabilidade coletiva; parcerias fortes com o meio escolar, a formação prática no centro do programa, entre outros.

Durante seu pronunciamento, deixou várias interrogações, como: que base de conhecimento e de competências seus estudantes devem possuir ao final de sua formação? Foram reflexões profundas as realizadas por Tardif, as quais foram articuladas com a temática em estudo. A formação dos professores é um dos eixos centrais da presente pesquisa.

No simpósio coordenado por Marcos Masetto, houve um momento de articulação de conhecimentos entre a formação docente e as aprendizagens. Iniciou sua fala a partir de algumas questões: Como transformar um acervo de conhecimentos e experiências mutantes e interdisciplinares em processo de ensino-aprendizagem eficiente e interessante? Segundo Masetto, o professor e o aluno são parceiros e co-responsáveis pelo processo de aprendizagem. Aprendizagem não é só uma questão cognitiva, é na interação que se cresce, portanto, todos são aprendizes. O que importa e aproxima é saber que ambos aprendem. Preocupado com a organização dos cursos de graduação e pós-graduação, indagou: Quanto tempo é oferecido de formação específica e formação pedagógica nos respectivos cursos?

Um momento importante do ENDIPE, em que foram analisados pontos fundamentais da educação superior e que remetem à pesquisa foi a discussão da temática: os desafios da universidade na formação de professores, as aprendizagens eficientes, interessantes, e/ou significativas.

No painel com Maria de Fátima Abdalla, houve considerações sobre “Os Espaços de Formação de Professores: as implicações da pesquisa para compreender a prática docente”. Foi realizada uma ampla abordagem a respeito de questões que atravessam os problemas

formativos e a contribuição da pesquisa-ação para a prática docente, visando contribuir para que a Universidade construa um projeto profissional de formação.

Sem dúvida, foi um evento marcado por estudos e reflexões que oportunizaram conhecer pesquisas e caminhos que estão sendo perseguidos no sentido de qualificar a formação dos professores, os processos de ensinar e aprender na universidade, possibilitando responder aos inúmeros desafios do século XXI.

ANEXO B - TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*“Ser professor é possuir conhecimento, revelar tacto pedagógico e assumir uma responsabilidade profissional plena.”
(NÓVOA).*

Durante a XX Reunião anual da ANPED (1997), em sessão especial, a professora e pesquisadora, Maria Isabel da Cunha, realizou uma profunda reflexão a partir da temática da formação de professores, com diferentes abordagens que foram sendo tecidas, analisadas e compreendidas, ao longo das décadas de 60, 70, 80 e 90, por inúmeros pesquisadores:

Quadro 12- Tendências Investigativas na Formação de Professores

Tendências Investigativas na Formação de Professores			
Tendência	Estudos	Período	Estudos
Psicologista Comportamental	Valor profissional do professor medido pela capacidade de fazer os alunos compreender as informações.	60/70	Gage Remmers
Interacionista	A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.	60/70	Flanders
Psicologia Cognitivista	O comportamento verbal do professor relacionar-se com os processos de pensamento dos alunos e a construção das habilidades de ensino.	60/70	Gage Aschner Meux Smith; Marques Gallagher Guillforg.
Psicologista Afetiva	A afetividade do educador, seus traços, de personalidade, interesses e auto-conceito são básicos para o ensino.	60/70	Morrison McIntire Gusdorf Mosquera Lembo Rogers.
Política Filosófica	O professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, onde sua identidade é uma construção social. Competências técnica e política se aliam.	80	Freire Nosella Luckesi Veitz Mello Palhares de Sá;

Política Antropológica	O professor é um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condição de trabalho ressignificaram a sua formação	80/90	Balzan; Contreras; Cunha; Fazenda; Gatti Sacristan; Kramer e André Peni Ribeiro; Lüdke Nóvoa; Perrenoud; Pimentel; Shön; Zeichner;
Política Sociológica/ Culturalista	A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização de gênero, classe, e etnia têm profundos significados nas suas práticas sócio-pedagógicas.	80/90	Apple; Arroyo; Abramo; Costa; Enguita; Hypólito; Guerrero; Louro; Lopes; Silva;
Política Histórica	O professor é produto e produtor de subjetividades, nas suas dimensões, cultural, social, histórica e econômica, atua na contingência global ensinando com os determinismos locais.	90	Deleuze; Fazenda; Foucault; Guattari; Perreira; Pineau;

Fonte: Trabalho organizado pela Professora Maria Isabel da Cunha, apresentado na XX Reunião anual da ANPED – Setembro de 1997.

Analisando os dados acima, confirmou-se o valor da formação dos profissionais da educação ao longo da história, pelas inúmeras pesquisas desenvolvidas, originadas na necessidade de conhecer o professor, definindo e compreendendo sua formação. Diante das rápidas mutações da sociedade, sempre novos serão os desafios educacionais.

O entendimento da educação em sua dimensão política influenciou sobremaneira no modo de perceber e conhecer as funções do professor e, conseqüentemente, a sua formação. O início da década de 80, no Brasil, foi assinalado pela capacidade de se contemplar a prática docente a partir de uma nova visão, em que o professor era compreendido a partir de um contexto de sociedade, em que está presente e vinculada sua competência técnica e política. É essencial fazer referência a Freire, que com seus subsídios literários, além de inúmeros encontros presenciais com os educadores, ensinava que:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar, à verdade. Ético só isso mesmo tem que ser meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 98).

Indiscutivelmente, nessa tarefa, ele foi inexecedível pela propriedade com que escrevia e se comunicava, pelo desejo enorme que propagava de que o ser humano pode agir criticamente para transformar a realidade, pelo diálogo, refletindo simultaneamente com os seus acerca do que se sabe ou não. Mas por que por meio do diálogo? “O diálogo *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos” (FREIRE, 1986, p.123).

Assim a tendência Política Filosófica, considera-se de extrema importância fazer referência à Tendência Política Sociológica Culturalista, que marcou as décadas de 80 e 90, em especial com os estudos do professor e estudioso Miguel Arroyo (1991, 2000, 2004).

Foram decisivas as contribuições da década de 90, na tendência Política Histórica. Entre elas destacam-se: Fazenda, Pereira, Pineau, Foucault, Guattari, Deleuze, que pelo rigor de suas pesquisas e contribuições no campo educativo, precisam ser enfocados. Para tanto, propõe-se ao longo da execução deste estudo, buscar subsídios a respeito desses teóricos que, certamente, enriquecerão sobremaneira a pesquisa.

Temos como certo que os teóricos referidos, nas diferentes tendências investigativas de formação de professores, arrolaram seus escritos a partir dos seus saberes, construídos ao longo da vida, apoiados na busca em estudos, pesquisas e experiências.

ANEXO C - PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL – ALGUNS ANTECEDENTES

As pesquisas sobre formação de professores no Brasil são muitas, tendo em vista ser um tema que faz parte da História Educacional do País. Na obra, *Professor Reflexivo no Brasil*, encontra-se uma retrospectiva sobre esse tema escrita por Selma Garrido Pimenta (Org.) e que traça a sua trajetória a partir dos anos 1960.

Inicialmente, a pesquisadora Pimenta pontua que o conceito de professor reflexivo entre tantos outros, rapidamente se espalharam pelo país afora, graças à difusão do livro, *Os Professores e sua Formação*, coordenado pelo professor António Nóvoa, que apresentava textos de escritores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, com referência à ampliação dessa perspectiva conceitual também na Austrália e no Canadá. Também se deve ao fato de que um significativo grupo de pesquisadores brasileiros participou do I Congresso sobre Formação de Professores nos países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, em 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão (PIMENTA, 2005b).

Da mesma forma, o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP)⁸¹, órgão do governo federal, criado e dirigido por Anísio Teixeira, desenvolve importantes e significativas pesquisas sobre a formação de professores, realizadas nas Escolas Normais de Ensino Médio. As pesquisas sobre a escola Normal continuaram, particularmente, após esta sofrer modificações pela Lei 5672/71, tornando obrigatória a profissionalização no Ensino Médio.

⁸¹ Inep, criado no início dos anos 1940, iniciou em julho de 1944 a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), responsável pela divulgação do pensamento educacional brasileiro e das pesquisas sobre formação de professores, até meados dos anos 1980. Além disso, foi um dos principais promotores para a organização das Conferências Nacionais de Educação (CNEs) 1965/6/7, e que foram inviabilizadas pela ditadura militar. Posteriormente, nos anos 1980, entidades de educadores da sociedade civil (Ande, ANPED, Cedes), reeditaram sob a sigla de Conferências Brasileiras da Educação (CBEs), responsáveis pela divulgação do pensamento e das pesquisas já então produzidas nas Faculdades de Educação e nos Programas de Pós-Graduação em Educação, criados em 1969, a partir do amplo movimento de análise crítica da realidade educacional brasileira, que colocou em pauta a importância da educação no processo de democratização política, social, econômica e cultural, trazendo propostas de políticas públicas compromissadas com justiça e igualdade social (PIMENTA, 2005b, p.29).

Uma transformação gradativa na formação dos professores foi se desenvolvendo, pontuada por debates nas Conferências Brasileiras de Educação, nos anos 1980. Vale destacar as experiências realizadas por diferentes universidades que, em convênio com sistemas públicos, passaram a formar, nos cursos de pedagogia, professores habilitados para as séries iniciais, inclusive propondo-se e, eventualmente, realizando pesquisa como parte do processo formativo (PIMENTA, 2005b).

Com a criação dos cursos de pós-graduação, a produção acadêmica, na área de educação, foi significativamente impulsionada⁸². Houve programas que tiveram expressiva contribuição na análise crítica da educação brasileira⁸³ (PIMENTA, 2005b).

Assim, o caminho para se colocar a educação e a escola, em questão⁸⁴, foi aberto. Estava, assim, incluída a formação de professores, não apenas para a escola básica, mas para as demais séries, formação essa realizada nos cursos de licenciatura (PIMENTA, 2005b).

Esse entendimento suscitou novas propostas curriculares, tanto nas legislações estaduais quanto nas práticas escolares, possibilitadas por amplos Programas de Formação Contínua, promovidos por Secretarias de Educação, com assessoria de universidades (PIMENTA, 2005b).

As análises do cotidiano escolar contribuíram para a elaboração das propostas a partir de pesquisas qualitativas.

(...) crescia o entendimento da importância de se elevar a formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior, o que acabou tomando corpo na Proposta para o texto legal da nova LDBEN, que foi aprovada em decorrência da Carta Constitucional de 1988⁸⁵. O texto que passou a integrar a LDBEN/96, resultado de

⁸² A Pós-Graduação foi institucionalizada com a Lei da Reforma Universitária, 5540/68.

⁸³ Destaque-se o de Filosofia da Educação, da PUC/SP, sob a coordenação do prof. Deme ryal Saviani, em São Paulo, e os programas da PUC-RJ, Unicamp, UFMG, dentre outros.

⁸⁴ Ilustrativo desse movimento foi o seminário "A Didática em questão", realizado na PUC do Rio de Janeiro, em 1983, coordenado pela profa. Vera Candau, que gerou livro homônimo.

⁸⁵ O capítulo sobre Educação que consta da Constituição aprovada em 1988 foi elaborado pelos educadores brasileiros, a partir da ampla mobilização promovida pelas entidades, então promotoras das CBEs, e que culminou no texto aprovado na Assembléia Final da IV (Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, em setembro de 1986 (ver Carta de Goiânia, in: Cunha, 1998). Nessa mesma Assembléia foi constituído o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, envolvendo outras entidades e sindicatos de educadores (Andes e CNTE) e da sociedade civil (ABI, OAB, entre outras). Esse Fórum deu prosseguimento à atual política junto aos órgãos representativos (executivo, legislativo e judiciário), pois na seqüência da Carta Constitucional iniciou-se o movimento pela elaboração das Leis Orgânicas, dentre as quais as da Educação (LDBEN). Novamente as CBEs, especialmente a de Brasília (1988), foi o espaço

privilegiado para o qual convergiram as vozes dos educadores e da qual saiu a proposta dos mesmos para a nova LDB.

inúmeras pressões, apenas em parte contemplou as demandas dos educadores no que se refere à formação de professores para as séries iniciais. Manteve-a no nível médio, por mais dez anos (PIMENTA, 2005b, p.33).

Para realizar a formação de professores no nível superior, no entanto, optou-se por não se valer das inúmeras pesquisas e experiências que vinham sendo encaminhadas pelos governos estaduais e pelas universidades que já indicavam para a relevância do fortalecimento destas na realização dessa formação. Criou-se uma nova instituição, os Institutos Superiores de Educação (ISE), fora da universidade e cujo modelo já vinha sendo amplamente questionado em vários países que haviam optado por esse caminho, como por exemplo, Argentina, Portugal, Espanha, entre outros.⁸⁶ (PIMENTA, 2005b).

No espaço de tempo entre a aprovação da Constituição de 1988 e a da LDBEN de 1996, o então Ministério de Educação⁸⁷, com a colaboração de várias entidades e fóruns de educadores de todo o país, realizou a Conferência Nacional de Educação para Todos (1993), precedida de encontros regionais, que consolidou e aprovou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003), que seria nas palavras do então ministro implementado. “Com os recursos constitucionais [acrescentados de outros, como Banco Mundial], mas fundamentalmente os que existem e estão assegurados pela Constituição” (Anais da Conferência Nacional de Educação, 1993, p. 11) (PIMENTA, 2005b, p.34).

Com esse plano, ocorreu um amplo acordo entre os sindicatos e os governos estaduais e municipais, para a elevação salarial dos professores de todo o território nacional, definida num piso salarial mínimo⁸⁸. A intensa movimentação dos sindicatos de professores empreendida nos anos 1980 contribuiu para que se efetivasse esse acordo.

Entretanto, a valorização profissional, incluindo salários e condições de trabalho, foi totalmente abolida dos discursos, das propostas e das políticas do governo subsequente, que passou a normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua (PIMENTA, 2005b).

A formação de professores, no Brasil, em rápida retrospectiva, permite compreender as preocupações temáticas que representam o solo que recebeu as contribuições dos pesquisadores estrangeiros. Sintetizando: “a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na

⁸⁶ Menezes (1996), produto de seminário realizado em São Paulo para uma avaliação das reformas no campo da formação de professores, empreendidas pela França, Argentina, Portugal, Inglaterra, Tailândia .

⁸⁷ Tendo por Ministro o prof. Murílio Hingel.

⁸⁸ O capítulo XIII dos Anais, intitulado “Educador: formação, profissionalização e compromisso”, no qual participaram, como relatores dos documentos elaborados pelas entidades envolvidas, os professores José C. Fusari, Selma Garrido Pimenta e Carlos Abicalli, dentre outros (pp. 841-848).

formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: que saberes? que escola?") (PIMENTA, 2005b, p.35).

Os subsídios de Nóvoa (1992), Schön (1983, 1992a, 1992b) e outros foram bem recebidos e visivelmente cooperaram nesse terreno decidido. Em geral, permitiram que se contemplassem diferentes experiências, examinando-as como um dos possíveis critérios para investigar as tendências, caminhos e propostas.

Nas investigações e comentários de Pimenta, observa-se que a trajetória da formação de professores, no país, é repleta por lutas, anseios, projetos e resistências, marcada pela vontade e compromisso em avançar, pois, essencialmente, ideava-se um professorado habilitado, para uma prática pedagógica qualificada que, concomitantemente, requeria melhores condições de trabalho.

O progresso da educação, que está vinculado diretamente com as ações humanas, vem sendo desenvolvido em campos diversos, tanto no presente como no passado. “A prática educativa (...) está espalhada por diferentes esferas da sociedade, sem ficar reduzidas as suas manifestações na escola. (...) é possível encontrar a prática educativa em muitos lugares”. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.90).

ANEXO D – CARTA DA UNISINOS SOLICITANDO ESPAÇO PARA A ALUNA REALIZAR A PESQUISA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

São Leopoldo, 19 de agosto de 2008.

Apresentamos a aluna ELIANE DE LOURDES FELDEN, do MINTER, Mestrado Interinstitucional em Educação, que deseja desenvolver sua pesquisa junto ao campus da URI-Santo Ângelo. A linha de pesquisa da aluna é a II, Prática Pedagógicas e Formação do Educador, tendo como tema de investigação a Universidade e as Aprendizagens significativas: Contribuições Possíveis na Formação de Professores. O objetivo central da pesquisa é compreender o papel da formação docente na construção de saberes que favorecem a aprendizagem significativa dos alunos. Assim, almeja identificar os enfoques teóricos que sustentam os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura estudados e os planos de ensino dos professores.

Tendo em vista que decidiu adentrar no cotidiano da universidade para conhecer os saberes docentes que fazem parte da formação do professor e que promovem aprendizagens significativas no aluno, esta intenção a fez optar pela pesquisa de caráter qualitativo, pois esta abordagem parece adequar-se melhor aos propósitos previstos: tema em questão e campo de pesquisa.

Explica que os instrumentos e procedimentos que pretende empregar nessa pesquisa, que por ser qualitativa tem peculiaridades, visam reunir as informações que necessita. Na busca pelo desvelar da realidade, utilizará como instrumentos: entrevistas individuais e semi-estruturadas com os professores e questionário, com os alunos participantes.

A referida aluna pretende desenvolver a pesquisa no campus da URI – Santo Ângelo, reunindo professores e alunos dos cursos de licenciatura (no máximo três cursos), tendo em vista as dimensões que envolvem: a universidade e a formação de professores, os saberes docentes e a aprendizagem.

Solicitamos o consentimento para que a aluna Eliane desenvolva seu projeto de pesquisa, que certamente redundará em contribuição para a Instituição, para a pedagogia contemporânea, auxiliando na construção de pressupostos para a ação pedagógica. O estudo quer investigar sobre a formação dos professores, compreendendo melhor quais os saberes docentes requeridos para significar as aprendizagens dos alunos.

É especialmente importante evidenciar que a temática a ser abordada poderá igualmente contribuir com a formação de políticos para educação, em especial para a universidade, fortalecendo sua vocação científica e o cumprimento de seu compromisso maior que é a de ser uma instituição formadora.

As informações confiadas aos cuidados da pesquisadora são de caráter confidencial e a identidade dos (as) professores (as) colaboradores(as), e dos alunos (as) participantes ficará preservada.

A recusa em seguir contribuindo com a pesquisa será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de análise das informações a qualquer momento, se assim o professor (a) e/ou alunos (as) desejarem.

A referida aluna se compromete em apresentar o projeto de pesquisa para os coordenadores dos cursos de licenciatura da URI, para posteriormente definir de forma coletiva a escolha dos cursos que serão convidados a participar da investigação, bem como das demais etapas da pesquisa como: organização dos grupos focais, encontros com esses grupos e entrevista individual e semi-estruturada com os professores dos referidos cursos.

Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e aguardamos confirmação.

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

Coordenação Geral

Dra. Mari Margarete dos Santos Forster

Pesquisadora /Orientadora

Eliane de Lourdes Felden

Aluna do Mestrado em Educação /Minter

**ANEXO E – OFÍCIO DA ALUNA SOLICITANDO ESPAÇO PARA REALIZAR A
PESQUISA**

Santo Ângelo, 19 de maio de 2008.

Estimada Diretora Acadêmica:

Ao cumprimentar V. Sa., parabeno a URI pelos 16 anos de compromisso com a educação superior no município e região. Hoje, sem dúvida, é uma data especial!

Comunico que sou aluna do Curso de Mestrado em Educação URI-UNISINOS e integro a linha de pesquisa II, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.

Considerando que a URI oferece cursos de licenciatura, solicito autorização para desenvolver em alguns deles a pesquisa de campo, exigência obrigatória do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, para a obtenção do título de mestre.

Encaminho, em anexo, cópia do Projeto de Pesquisa para informar a respeito do tema, objetivos, metodologia, sujeitos que se intenciona envolver, entre outros aspectos que são necessários comunicar, neste momento, para o administrativo da Instituição.

Sem mais, agradeço a atenção, desejando que 2008 seja mais um ano de intensos trabalhos, no sentido de fortalecer a caminhada educacional desta Universidade.

Atenciosamente
Eliane de Lourdes Felden

Ilma. Sra.
Dinalva A. Alves de Souza
M.D. Diretora Acadêmica da URI
Campus Santo Ângelo - RS

ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI – CAMPUS SANTO ÂNGELO /RS**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - NÍVEL MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a contribuir com uma pesquisa que tem por objetivo central, compreender o papel da formação docente na construção de saberes que favorecem a aprendizagem significativa dos alunos. Assim, almejamos identificar os enfoques teóricos que sustentam os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura estudados e os planos de ensino dos professores.

Tendo em vista que decidimos adentrar no cotidiano da universidade para conhecer os saberes docentes que fazem parte da formação do professor e que promovem aprendizagens significativas no aluno, esta intenção nos fez optar pela pesquisa de caráter qualitativo, pois esta abordagem parece adequar-se melhor aos propósitos previstos: tema em questão e campo de pesquisa

Explicito os instrumentos e procedimentos que pretendemos empregar nessa pesquisa, que por ser qualitativa tem peculiaridades, que visam reunir as informações que necessitamos. Na busca pelo desvelar da realidade, serão utilizados como instrumentos entrevistas individuais e semi-estruturadas com os professores e grupo focal com os alunos participantes.

A pesquisa será desenvolvida no campus da URI – Santo Ângelo, reunindo professores e alunos dos cursos de licenciaturas, tendo em vista as dimensões que envolvem: a universidade e a formação de professores, os saberes docentes e a aprendizagem.

Seu consentimento com a contribuição nessa pesquisa não oferece nenhum risco e não o (a) submeterá a situações constrangedoras. Esse estudo quer investigar sobre a formação dos

professores, compreendendo melhor quais os saberes docentes requeridos para significar as aprendizagens dos alunos, será importante como contribuição para a pedagogia contemporânea, auxiliando na construção de pressupostos para a ação pedagógica.

É especialmente importante evidenciar que a temática a ser abordada poderá igualmente contribuir com a formulação de políticas para educação, em especial para a universidade, fortalecendo sua vocação científica e o cumprimento de seu compromisso maior que é a de ser uma instituição formadora.

As informações confiadas aos cuidados da pesquisadora são de caráter confidencial e a identidade dos (as) professores (as) colaboradores (as), e dos alunos (as), ficará preservada.

A recusa em seguir contribuindo com a pesquisa será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de análise das informações a qualquer momento, se assim você desejar.

Será assinado em duas vias. Uma ficará com a pesquisadora e outra com o (a) colaborador (a).

Declaração de consentimento livre e esclarecido

Tendo lido as informações acima e tendo sido esclarecido (a), concordo em contribuir livremente com o estudo.

Nome: _____

Município: _____

Instituição: _____

Telefone: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Contato com a Mestranda

Rua: Missões n. 617 Bairro: Centro, CEP. 98801.430

Santo Ângelo-RS

Fone: (55) 9973-9532 E-mail: elianefelden@gmail.com

**ANEXO G – ROTEIRO ENTREVISTA: CONVERSANDO COM OS ALUNOS DAS
LICENCIATURAS**

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI- CAMPUS DE SANTO ÂNGELO**

UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO INTERINSTITUCIONAL

Mestranda: Eliane de Lourdes Felden

Orientadora: Dra. Mari Margarete dos Santos Forster

**A UNIVERSIDADE E AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: CONTRIBUIÇÕES
POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

CONVERSANDO COM ALUNOS DAS LICENCIATURAS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome (Facultativo): _____

E-mail _____

Curso de Licenciatura: _____

Semestre: _____

Experiência Docente:

a. Séries _____

b. Nível de ensino: _____

c. Rede: () Pública

() Privada

d. Tempo de docência:

() – de 5 anos

() 6 a 10 anos

() + de dez anos

1. Durante o curso de licenciatura em (.....), as aprendizagens mais significativas vivenciadas por vocês e que foram ou serão úteis para o exercício da docência.
2. Escolho essas experiências, por quê?
3. Destaco como professores do meu curso de licenciatura em (.....) que melhor desenvolveram essas experiências?

**ANEXO H – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS
PROFESSORES DAS LICENCIATURAS**

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES - URI – CAMPUS DE SANTO ÂNGELO
UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO INTERINSTITUCIONAL**

Mestranda: Eliane de Lourdes Felden

Orientadora: Dra. Mari Margarete dos Santos Forster

**A UNIVERSIDADE E AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: CONTRIBUIÇÕES
POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Roteiro entrevista semi-estruturada com Professores das Licenciaturas

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

E-mail _____

Telefones: _____

Formação: _____

Tempo de docência: _____

Tempo de Docência na URI: _____

Cursos de Licenciatura em que atua: _____

Disciplina(s): _____

1. Fostes indicado(a) por teus alunos, como um professor que promove aprendizagens significativas, que fazem sentido para teu aluno em formação docente. Por que você acha que foi escolhido?

2. Descreva um pouco como tu trabalhas.

Os limites e possibilidades de trabalhar dessa forma.

3. Achas que essas experiências que propões aos alunos promovem aprendizagens significativas?

4. Essas iniciativas são tuas, individuais ou resultam de um planejamento em grupo, ou a Universidade tem um programa que orienta essa modalidade de trabalho.

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI – CAMPUS SANTO ÂNGELO /RS**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS/UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eliane de Lourdes Felden

**A UNIVERSIDADE E AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: CONTRIBUIÇÕES
POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

São Leopoldo - RS

Março/2009

