



Dimensões dos Processos Educacionais: Da Epistemologia à Profissionalidade Docente

Helena Maria dos Santos Felício
Carlos Manuel Ribeiro da Silva
André Luiz Sena Mariano
(organizadores)



Helena Maria dos Santos Felício
Carlos Manuel Ribeiro da Silva
André Luiz Sena Mariano
(organizadores)

Dimensões dos
Processos Educacionais:
Da Epistemologia à
Profissionalidade Docente



Helena Maria dos Santos Felício
Carlos Manuel Ribeiro da Silva
André Luiz Sena Mariano
(organizadores)

**DIMENSÕES DOS PROCESSOS
EDUCACIONAIS:
da epistemologia à profissionalidade docente**

EDITORA CRV
Curitiba – Brasil
2017

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

D582

Dimensões dos processos educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente. /
Helena Maria dos Santos Felício, Carlos Manuel Ribeiro da Silva, André Luiz Sena Mariano.
(organizadores).
Curitiba: CRV, 2017.
264 p.

Bibliografia
ISBN: 978-85-444-1558-0
DOI: 10.24824/978854441558.0

1. Educação 2. Epistemologia 3. Ciência da educação 4. Docência I. Felício, Helena Maria dos Santos. org. II. Silva, Carlos Manuel Ribeiro da. org. III. Mariano, André Luiz Sena. org. IV. Título V. Série.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM
FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2017

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (UNB)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Élsio José Corá (UFFS)
Elizeu Clementino (UNEB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Paulo Romualdo Hernandes (UNICAMP)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Andréia N. Militão (UEMS)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Elizeu Clementino (UNEB)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Monica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujiié (UTFPR)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

APRESENTAÇÃO DA OBRA – BREVES CONTRIBUTOS PARA PROBLEMATIZAR OS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Helena Maria dos Santos Felício

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

André Luiz Sena Mariano

A produção deste livro, que se consubstancia num conjunto alargado e diversificado de textos de autores, insere-se num leque mais vasto de atividades dinamizado pelo Protocolo de Cooperação Internacional entre a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e a Universidade do Minho (UM), firmado no início de 2016, com o objetivo de mobilizar recursos com o propósito de desenvolver ações de intercâmbio técnico-científico e cultural, procurando contribuir para a expansão qualitativa de atividades de ensino, pesquisa/investigação e extensão/contato com a comunidade em ambas academias.

Neste processo, as ações que incidem sobre atividades de docência e de investigação no campo da formação inicial e continuada de professores, nomeadamente no desenvolvimento de projetos de inovação educacional no âmbito da graduação e da pós-graduação, contam já com várias iniciativas e participações de docentes dos dois lados do Atlântico, inclusive com visitas de trabalho recíprocas. Neste âmbito, destaca-se a aprovação do projeto de investigação “Formação de professores e trabalho docente na perspectiva de egressos: uma parceria de investigação entre UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)”, aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil, para o próximo triénio de 2017-2019.

A proposta adotada para este livro, sob o desígnio das “Dimensões dos Processos Educacionais”, pauta-se pela busca de uma temática que fosse suficientemente abrangente e pertinente, no sentido de integrar a diversidade dos docentes que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alfenas, assim como os docentes convidados da Universidade do Minho. Deste modo, a exploração e indagação sobre os “processos educacionais” permite uma abordagem múltipla, divergente e dinâmica de temáticas relacionadas com a educação e o currículo, que induz, de forma abrangente, um tratamento diversificado a partir de diferentes perspectivas e diferentes campos do conhecimento.

No sentido de tornar congruente a diversidade plasmada no título da obra proposta, concretizamos ainda, de forma aberta e flexível, essa intenção atribuindo um subtítulo, “da epistemologia à profissionalidade docente”,

que nos oferece, conforme os diversos temas a propor por capítulos, um leque amplo de oportunidades em que todos os participantes, docentes do PPGE da UNIFAL-MG e docentes da Universidade do Minho convidados, se possam integrar, reconhecer e contribuir para a obra que agora se configura e se propõe ao público leitor interessado nos processos educativos.

Para lá de uma vontade arreigada do início do século XX que a tudo seria possível dominar o seu objeto pelo método científico, estamos hoje cientes que a utilização da expressão “ciência da educação” afasta-se de uma ambição desmedida onde seria possível chegar a um corpo de conhecimentos de uma validade universal e inquestionável. Vamos mais pela linha de que é possível proceder a aproximações sucessivas, com método e persistência, a um aprofundamento de conhecimentos que nos podem aportar princípios e referências que contribuam para o esclarecimento de um campo de intervenção. No caso da educação, a desenvolver um conjunto diversificado de conhecimentos que de uma forma integrada possam contribuir para a melhoria dos processos educativos.

Assim, partimos com a convicção de que definir o termo educação é algo de complexo e, sobretudo, informado de considerações que apontam para outras diferentes áreas de conhecimento que aportam fundamento e consistência à sua elaboração. Sem querer ser exaustivo, “a educação apoia-se principalmente na filosofia e na política que determinam os fins” (DE LANDSHEERE, 1994, p. 12). Teríamos aqui uma determinada concepção do homem, assim como a psicologia tenta explicar o funcionamento da mente e a sociologia faz evidência que a educação é determinada pelas expectativas da sociedade.

Deste modo, servimo-nos de Alonso (1996, p. 6) para definir educação “como um processo activo e contínuo de construção humana (desenvolvimento), realizado através da interacção (mediação) com o meio/cultura (aprendizagem), tendente à consecução da autonomia pessoal (consciência e responsabilidade) e da cidadania (integração activa e crítica na comunidade)”. A autora, como forma de especificar esta definição, alude a algumas características do processo educativo (p. 6-7): processo de crescimento e construção humana; processo dialético de assimilação cultural e moral e de separação individual; processo de contato e influência humana onde a comunicação configura e define o fenómeno educativo; processo ativo do sujeito que é protagonista da sua própria construção; processo de desenvolvimento integral da pessoa na sua multidimensionalidade cognitiva, afetiva-emocional, sociorrelacional e psicomotora; processo que obedece a uma intencionalidade e sistematização; processo encaminhado para a aquisição da autonomia pessoal e para o desenvolvimento da criatividade;

processo inserido num contexto social e cultural que assume a pessoa como assimiladora e criadora de cultura numa comunidade.

Ainda de acordo com De Landsheere (1994), “filosofar a respeito de educação é exprimir as crenças a propósito de três grandes questões que não conhecem só uma resposta: o que é *real, verdadeiro, bom?*” e há três partes da filosofia que “têm por objeto interrogar-se a este propósito: a *ontologia*, a *epistemologia* e a *axiologia*” (p. 18). Pela ontologia, o primeiro dever da educação é fazer conhecer o real, em que é que consiste; com a epistemologia tratamos das crenças relativas ao conhecimento, o que é tido por verdadeiro; sendo que a axiologia estuda as crenças respeitantes aos valores e diz respeito às condutas morais e o belo.

Tendo presente estas considerações sobre a filosofia, De Landsheere (1994, p. 21-25) considera que a educação pode ser vista como um instrumento da mesma – “a filosofia e a educação desempenham um papel decisivo numa cultura. Com efeito, a primeira determina as crenças básicas, enquanto a segunda tem por missão traduzi-las em formas de viver e em habilidades, actualizá-las nos factos”, ainda que as suas relações são, efetivamente, de complexidade e de permanente interação.

Nesta linha de pensamento, apresentada pela autora, somos confrontados com três concepções de análise filosófica que dominam o panorama pedagógico e que informam formas diferenciadas de olhar os processos educativos e as suas diferentes articulações do ponto de vista ontológico, epistemológico e axiológico:

– *A filosofia essencialista* e a escola tradicional. Estamos perante uma educação tradicional centrada na transmissão impositiva, com alunos dotados de aptidões dadas e estáveis, do que é considerado como essencial em termos de conhecimentos, destrezas, técnicas e do saber-estar adquirido pelo homem. Cabe ao professor fazer passar de forma eficaz esse património definido num programa aos alunos, assumindo um papel essencialmente de receptor, que assim adquirem uma base sólida para lidar com o mundo dos adultos.

– *A filosofia progressista* e a educação nova. Define-se como oposição a uma educação de acumulação ávida de um máximo de conhecimentos relativos ao mundo exterior; deve antes suscitar situações em que o aluno se forja de habilidades úteis à ação. Numa lógica de abertura ao meio, a aprendizagem efetiva-se através de resolução de problemas que efetivamente se levantam na vida real, o que torna necessário o recurso a várias disciplinas em simultâneo. Mais do que adquirir e armazenar conhecimentos prontos, o interesse centra-se na aquisição de competências, destrezas, num ambiente democrático, questionador e propício ao avanço do conhecimento, da sociedade.

– *A filosofia reconstrutivista e a educação.* O reconstrutivismo, tal como a filosofia progressista, rejeita a ideia de qualquer ordem previamente estabelecida e definida, pois o mundo transforma-se e o homem é um dos elementos dinâmicos dessa transformação. No entanto, se o progressismo atribui um lugar hegemônico ao indivíduo que interage com o mundo natural e social, já o reconstrutivismo desloca a sua atenção para o contexto histórico, cultural, grupal que tem mais importância na determinação do que é tido pela realidade. O reconstrutivismo diferencia-se de outras orientações filosóficas pela importância que reconhece à função do grupo onde se insere o indivíduo. São valores fulcrais da filosofia reconstrutivista o desabrochar do indivíduo em harmonia com os valores aprovados pela sociedade e o contributo que o mesmo pode aportar para o seu desenvolvimento.

Percebemos que uma educação fundamentada na filosofia reconstrutivista se orienta para o futuro e concede um amplo espaço para uma utopia necessária e congruente com a construção de ideais de paz, de liberdade, de justiça social. Assim, para lá de um acumular intensivo e sistematizado de conhecimentos, que a fase inicial da vida e da sua escolarização pode proporcionar, torna-se necessário aproveitar e explorar, ao longo da vida, todas as oportunidades de aprofundar, divergir e enriquecer os saberes, no sentido de se adaptar e dar respostas coerentes ao mundo em mudança. É por isso que, segundo Delors et al.,

a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprende a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS et al., 1996, p. 77).

A concretização deste desígnio não está livre de riscos e desafios da contemporaneidade, estabelecidos em horizontes (DELORS et al. 1996, p. 31 e segs.) a ter em conta na definição dos processos educativos, para os quais se pode esclarecer algumas pistas e recomendações, para uma efetiva concretização dessa utopia anunciada:

– *Da comunidade de base à sociedade mundial.* Saber lidar com fenômenos, por vezes contraditórios, de interdependência planetária e de globalização, que caracterizam o século XXI, exige uma reflexão, para lá dos campos da educação e da cultura, sobre o papel das estruturas e das organizações internacionais. É preciso evitar uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste mundo novo, e uma maioria impotente para

influenciar o destino coletivo, um caldo propício a recuos democráticos e a revoltas generalizadas. Nesse sentido, devemos cultivar o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das diferenças que nos caracteriza, como forma de compreender o mundo e o outro e também na compreensão de si mesmo e do seu lugar no mundo.

– *Da coesão social à participação democrática.* É na escola que deve começar a educação para uma cidadania democrática, pois a sua vitalidade está em constante questionamento. De facto, espera-se que a educação contribua e se torne num fator de coesão social. Para isso, é também necessário que se estabeleça um equilíbrio entre as vantagens do processo de socialização e o respeito pelo desenvolvimento pessoal, pelos direitos pessoais. Numa sociedade cada vez mais mediatizada e em constante mudança, o processo de coesão social e de participação democrática passa pelo trabalho sistematizado de explorar referências e quadros de leituras que reforcem as capacidades de compreensão e discernimento, que permitam uma visão correta da realidade, um exercício pleno de cidadania ativa.

– *Do crescimento econômico ao desenvolvimento humano.* Prosseguir a reflexão sobre um modelo de desenvolvimento respeitador da natureza e dos ritmos da pessoa, congruente com a valorização do direito ao trabalho na sociedade do futuro, ainda que com a devida compreensão das consequências do progresso técnico e das profundas alterações nos modos de vida privada e coletiva. Assim, deve-se trabalhar no sentido de reforçar as bases do saber e do saber-fazer, com o incentivo à iniciativa, ao trabalho de equipe, de acordo com os recursos locais e uma lógica de exploração sustentável e equilibrada dos mesmos.

Um texto, ainda que breve, sobre educação, os processos educativos, impõe a clarificação do objeto de desenvolvimento curricular e do conceito de currículo, “por ser considerado um dos principais alicerces de qualquer sistema educativo” (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 17). De fato, retomando De Landsheere (1994, p. 13), os constituintes da educação, dos quais fazem parte a definição dos objetivos, os conteúdos da aprendizagem, os métodos de ensino e aprendizagem, os meios humanos e materiais, as estruturas e a organização do sistema de educação, as construções escolares, a avaliação, relacionam-se com o currículo e este “define-se como o conjunto das ações planificadas à luz dos princípios educativos básicos e das generalizações validadas pela experiência prática”.

De acordo com Gaspar e Roldão (2007, p. 17), referindo-se a Taba (1962), são apresentadas “três grandes perspetivas da educação: (1) educação como preservação e transmissão da herança cultural; (2) educação

como um instrumento de transformação da cultura e (3) educação como um conjunto de meios para o desenvolvimento individual”. Para as autoras, “qualquer destas perspectivas se projeta na abordagem do currículo, configurando aquilo que muitos autores designam por ‘fontes’ do currículo” (p. 18), que se podem traduzir na epistemologia (conhecimento), na sociologia (sociedade) e na psicologia (aluno).

Ainda conforme referem as autoras citadas, registam-se muitas e variadas definições de educação, ao longo do século XX, de onde sobressaem dois elementos comuns, que se traduzem nas palavras ‘processo’ e ‘desenvolvimento’. A estes dois conceitos está também associada a ideia de ‘continuidade’ e aos três vocábulos referidos acrescenta-se um outro, o de contextos. Desta forma “assume-se, portanto, a educação como um processo contextualizado de desenvolvimento interaccional e contínuo do indivíduo” (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 18).

Sendo o currículo “o conjunto integrado de atividades que perseguem fins educativos ou formativos” (DE LANDSHEERE, 1994, p. 12), interessa perceber que elementos o podem ajudar a caracterizar. Sendo certo que a definição de currículo o situa na escola e no modo divergente de pensar e organizar a escola, há também quem o vincule a espaços de aprendizagem, de forma independente da sua institucionalidade, tornando a própria aprendizagem o centro do currículo. Deste modo, numa síntese proporcionada por Gaspar e Roldão (2007, p. 23), podemos encontrar cinco elementos caracterizadores do currículo: “(i) experiências pré-selecionadas e guiadas às quais as crianças e os jovens devem ser expostos; (ii) planos para a aprendizagem; (iii) fins e resultados da aprendizagem no educando; (iv) modos de ensinar e aprender e (v) sistemas visando o todo educacional – objetivos, conteúdos, processo e meios”.

Interessa-nos também perceber que o currículo em desenvolvimento ou em processo procura atingir os objetivos educacionais, estes tidos como uma finalidade do desenvolvimento curricular. Assim, entramos agora no plano da concretização do currículo, pelo que ao transpor-se do domínio conceptual para o domínio da aplicabilidade, este sustenta o desenvolvimento curricular. Uma definição clássica de desenvolvimento curricular aponta para “um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação” (RIBEIRO, 1990, p. 6).

Numa síntese trabalhada por Gaspar e Roldão (2007, p. 33), identificam-se características com maior consenso na definição de desenvolvimento curricular e que englobam os termos ‘processo’, ‘sequência’ e ‘continuidade’, aos quais se pode aditar o “dinamismo”, considerado transversal aos três

anteriores. Segundo as autoras, o desenvolvimento curricular é essencialmente dinâmico e que deve advir das suas diferentes fases, sendo que estas são identificadas pela perspectiva de sequencialidade.

E para quê educar? As próprias definições de educação podem incorporar o sentido global das intenções dos processos educativos. Remetem-nos para funções culturais, socializadoras e personalizadoras ou de desenvolvimento individual. É na conjugação destas demandas que os sistemas educativos tentam formular os seus objetivos educacionais e organizar o currículo que tenta concretizá-las através de processos massivos de escolarização. De facto, refere Gimeno (2002, p. 11), “a escolarização massiva é uma realidade ou um ideal que define as sociedades modernas como tais e que se tem como uma condição de progresso material e espiritual dos indivíduos e da sociedade”. Trata-se, segundo o autor, de um fenómeno relativamente recente que está presente nos países desenvolvidos, mas que está distante de ser uma realidade universal.

Assim, ainda para Gimeno (2002, p. 18), a educação como um projeto de olhares diferentes, e como forma de entender e sistematizar os seus fins e objetivos comuns, considera que “a partir da crença de que com a educação se alcança o maior bem-estar e a plenitude para os indivíduos e para a sociedade”, essas intenções, que conferem sentido à educação, podem ser enquadradas em quatro grandes temáticas: “a) a fundamentação da democracia; b) o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito; c) a difusão e incremento do conhecimento e da cultura em geral; d) a inserção dos sujeitos no mundo”. A estas intenções, o autor citado refere que se deve acrescentar uma quinta função, a da “custódia dos mais jovens, suplantando nesta missão a família, o que converte a escolaridade num espaço e numa oportunidade para realizar o controlo da conduta e o eficaz trabalho de disciplinação” (p. 19).

Não devemos terminar este esboço de ideias sobre os processos educativos, a sua tentativa de definição e implicações dos mesmos, sem ter um olhar sobre os sujeitos de quem se espera que sejam os artífices dessas deliberações dos sistemas educativos, aos quais são atribuídos tais funções educativas, tão fundamentais para o desenvolvimento e equilíbrio das sociedades atuais. Falamos dos professores, da sua necessária formação profissional, do seu desenvolvimento profissional ao longo da vida, que lhes permita serem efetivos em tais abrangentes e complexas exigências pedagógicas, sociais, culturais e políticas.

Para isso servimo-nos das palavras de Gimeno (2002, p. 105) que considera que a “qualidade dos professores é o limite da qualidade total que pode obter-se no sistema educativo”. Prossegue o raciocínio, referindo que

a contestação às perguntas do que devem ser e como devem actuar os professores depende de considerações sobre a sua formação pedagógica, a sua bagagem cultural, as suas qualidades pessoais, o seu *status* social, as condições e regulações do seu trabalho, a sua ética profissional, a percepção que têm de si próprios como profissionais ou educadores. Tudo isso define as suas atuações e a qualidade do seu ensino (GIMENO, 2002, p. 105-106).

Portanto, estamos perante questões que se enquadram na definição e nas condições que se relacionam com os caminhos que escolhemos para as sociedades que queremos desenvolver, que papel devem assumir os seus indivíduos, dependentes de um exercício pleno dos professores e da formação que lhes permitem adquirir o conhecimento e as competências profissionais.

Precisamos, assim, de uma formação de estruturas integradas em que “diferentes componentes da formação (Ciências da Educação/Ciências da Especialidade/Prática Profissional) se articulam no sentido de adquirirem uma coerência, que permita aos professores em formação encontrar um significado pessoal e profissional, de forma a, progressivamente, irem construindo as teorias práticas que poderão orientar a sua acção” (ALONSO; SILVA, 2005, p. 43).

É ainda fundamental, segundo Zeichner (2010), que a formação recupere da separação entre contextos académicos e contextos profissionais, muitas vezes percebida como distanciamento entre a teoria e prática, no sentido da construção da profissionalidade docente como resultado dos contributos de instâncias formativas complementares, instituindo um “terceiro espaço” tão necessário para a síntese da assunção do papel do professor, tendo como referencial orientador a melhoria e a inovação dos processos educativos, que a todos, sem exceção, se pretende fazer usufruir.

Em termos organizativos, o livro obedece a uma primeira concepção que procurava alinhar os textos de acordo com algumas ideias que se organizavam em torno de alguns eixos agregadores e mobilizadores da escrita diversificada e divergente que é própria e característica dos processos educacionais. Nessa fase inicial, considerou-se, entre outros aspectos, um primeiro eixo agregador sobre as epistemologias nos processos educativos. Pretendia-se com esta lógica que os textos aqui considerados abordassem questões como os fundamentos epistemológicos e suas múltiplas dimensões dos processos educativos, fossem elas históricas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e antropológicas, buscando explicitar diferentes formas conceituais para a configuração dos processos de ensinar, de aprender, de gestão e organização dos processos educativos e da profissionalidade docente.

Um segundo eixo organizador do pensamento e lógica de organização dos textos recorria aos temas do desenvolvimento curricular e profissionalidade

docente nos processos educativos. Os textos aqui alinhavados poderiam versar sobre temáticas que incorporassem discussões sobre o currículo, o desenvolvimento curricular, o conhecimento escolar, a formação inicial e continuada de professores, a atuação dos professores no contexto escolar, o perfil profissional docente, a identidade e a profissionalidade docente, procurando articular tais reflexões em torno da temática central do livro, ou seja, as suas múltiplas relações dos processos educacionais na sua globalidade.

Por fim, nesta primeira ordem para a estruturação dos textos, previa-se um terceiro eixo aglutinador dos processos educacionais tendo por consideração as práticas pedagógicas e as tecnologias educacionais. Os textos desta terceira conformidade discursiva procurariam abranger temáticas relativas às práticas de ensino e às metodologias, à mediação docente e da aprendizagem, ao uso de tecnologias e à mediação tecnológica, à definição da tecnologia educativa, à diversidade de utilização de recursos tecnológicos.

Esta lógica inicial, tornou-se numa ideia geradora dos textos que aqui se propõe, mas que pelo processo e natureza criativa dos autores levou-nos a considerar que essas fronteiras iniciais, tal como os processos educativos, são apenas tentativas imperfeitas de alinhar o que é dinâmico, complexo e dialético. Assim, pareceu-nos mais acertado não amarrar os textos, à partida, a concepções mais ou menos delimitadas, deixando ao leitor essa decisão e capacidade de integrar as leituras nos seus códigos de apreciação, de interpretação e até de associação de interesses educacionais e de investigação.

Com este propósito e decisão inicial, partimos assim para uma outra lógica mais expansiva e flexível, que tenta construir um fio condutor dos textos apresentados, mas que procura deixar em aberto a construção de outras lógicas e atitudes de relacionamento e adesão aos textos aqui estruturados, que se constituem em múltiplas leituras e entendimentos das narrativas e das suas eventuais relações.

Assim, tendo em consideração o que foi dito, a sugestão que propomos para uma eventual leitura mais sequencial, mas também agregadora, dos textos que compõem o livro tem como alinhamento a ordem que a seguir se apresenta:

1. “O ensino básico e a escola no contexto da sociedade pós-moderna”, de Carlos Manuel Ribeiro da Silva;
2. “Desenvolvimento Curricular e Autonomia Docente: regulação e flexibilização do currículo no contexto da escola pública”, de Helena Maria dos Santos Felício e Lourdes de Fátima Paschoalletto Possani;
3. “Formação Inicial de Professores: mobilizar conhecimentos, (re)edificar identidade(s), de Maria de Lurdes Dias de Carvalho;
4. “A formação docente e o modelo da competência: potencialidades e limites da prática reflexiva”, de Fernando Ilídio Ferreira;

5. “As contribuições da Pedagogia e da Sociologia da Infância para o processo de ensinar-aprender na Educação Infantil”, de Fabiana de Oliveira;

6. “Os conceitos de educação e de cultura em Lev Vigotski e Raymond Williams: algumas aproximações”, de Claudia Gomes, André Luiz Sena Mariano e Vera Lúcia Trevisan de Souza;

7. “Práticas inovadoras no ensino de ciências: construção teórico-metodológica para análise da reprodução e transformação da cultura didática em processos de ensino-aprendizagem”, de Maurício Pietrocola, Fábio Marineli e Frederico Augusto Toti;

8. “A formação de professores e a concepção de leitura como prática social”, de Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres;

9. “Os usos das palavras como um aspecto da formação e da prática docente”, de Rejane Siqueira Julio;

10. “Aprendizagem conceitual e pensamento teórico no ensino de história”, de Olavo Pereira Soares;

11. “Educação *on-line*: desenhar um curso híbrido centrado no estudante”, de José Alberto Lencastre;

12. “Comunidades de aprendizagem e a comunicação *on-line*”, de Gabriel Gerber Hornink e Maurício Compiani;

13. “A formação docente para o uso das TDIC da internet na Educação Superior numa perspectiva dialógica”, de Vanessa Cristina Giroto e Marcos de Abreu Nery.

De forma muito sintética, a leitura integrada que fazemos dos textos implica partir da escola no contexto da sociedade pós-moderna, que nos coloca perante os contextos de definição e função da educação básica, nos seus novos/velhos desafios (texto 1), entre os quais se coloca o trabalho no desenvolvimento curricular e a construção de uma autonomia dos professores (texto 2) como questões prementes para a efetivação da educação escolarizada, que permita não só o acesso à educação, mas a efetiva possibilidade de todos sem exceção serem bem-sucedidos nos seus percursos divergentes de formação.

O contexto que demanda a necessidade de professores bem formados e, neste sentido, pensar a formação dos professores de forma integrada, possibilita a mobilização de conhecimentos e a (re)construção de identidades profissionais (texto 3), assim como refletir criticamente sobre os próprios sentidos da formação, sobretudo quando estes derivam mais para as dimensões técnicas e instrumentais do que democráticas e emancipatórias (texto 4).

Para pensar o processo de escolarização e de formação de professores contamos com algumas colaborações imprescindíveis advindas, por exemplo, da Pedagogia e da Sociologia da Infância e da pertinência do seu estudo nas sociedades atuais tão diversas e complexas (texto 5); contamos também com

a problematização dos conceitos de educação e de cultura (texto 6), que nos podem ajudar a compreender os processos educativos, o seu enquadramento social e econômico, a sua razão de ser, as suas funções e pretensões.

Numa outra visão, mais próxima dos processos escolares, evidenciamos a prática pedagógica que necessita ser efetivada a partir de construções teórico-metodológicas (texto 7), que podem permitir uma clarificação dos processos de transformação dos conhecimentos numa lógica didática, fundamental para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a necessidade de entender a leitura como prática social (texto 8), o uso da palavra para a formação do conceito (texto 9), bem como o desenvolvimento da aprendizagem conceitual (texto 10), colocam-se como exemplos da diversidade de perspectivas que configuram os contextos da prática e que consubstanciam-se em trabalhos que ajudam a retratar a complexidade dos processos educacionais, nomeadamente na sua lógica de transformação e construção dos conhecimentos a explorar.

No contexto das sociedades atuais, a dimensão tecnológica é uma realidade que deve ser considerada e tida como central nos processos educacionais. A aprendizagem *on-line* é uma modalidade, cada vez mais presente, nos contextos educacionais (texto 11), que permite uma multiplicidade de espaços, públicos e de abrangência de temáticas a explorar, onde as barreiras físicas se diluem. Estas formas de pensar e organizar a educação e a formação têm sido propícias à criação de novas lógicas de agregar o conhecimento, com a formalização de comunidades de aprendizagens, num ciberespaço que estabelece novos desafios e novas lógicas de comunicação e de interação entre os sujeitos educativos (texto 12). Abrem-se, assim, espaços de diálogos necessários entre estas novas formas de relacionamento e comunicação que a formação de professores deve tornar presentes e pertinentes, na busca de novos significados para a função docente, capaz de responder às demandas de um mundo conectado e globalizado (texto 13).

Assim, para concluir a apresentação deste livro cumpre-nos ainda deslindar um pouco mais das dimensões e lógicas que cada texto intenta buscar para a melhoria dos processos educacionais, estejam elas mais relacionadas com as questões da epistemologia, do desenvolvimento curricular e da profissionalidade docente, das práticas pedagógicas e das tecnologias educacionais.

A partir do contexto português, Carlos Silva, no texto “**O ensino básico e a escola no contexto da sociedade pós-moderna**”, problematiza a concepção do ensino básico universal, obrigatório e gratuito, que deve ser assegurado pelo Estado. Questiona também o conceito de educação básica, enquanto conceito estendido no qual permanece a ideia da abrangência de conteúdos no currículo e, conseqüentemente, numa aprendizagem que seja mobilizadora de

percursos divergentes e profícuos, como base de uma garantia do desvelo das competências diferenciadas dos aprendentes que constroem o seu caminho educativo. Fala-se, deste modo, de uma educação básica entendida “como oferta formativa de base” sobre a qual “se constroem percursos alternativos de formação com flexibilidade e orientação de interesses”.

Ao elucidar a compreensão da educação básica, o autor apresenta o currículo e o seu desenvolvimento como elemento central que deve ser considerado na perspectiva de um currículo coerente e relevante para os estudantes, o qual deve ser pensado e estruturado a partir da integração curricular, como forma de combate ao currículo fragmentado e padronizado.

O autor apresenta ainda uma reflexão em torno da finalidade dos saberes básicos e competências, as funções diversas que deve assumir a educação básica e da necessária educação ao longo da vida, terminando por apresentar alternativas para a educação básica no contexto atual da sociedade pós-moderna.

No texto “**Desenvolvimento curricular e autonomia docente: regulação e flexibilização do currículo no contexto da escola pública**”, as autoras Helena Maria dos Santos Felício e Lourdes de Fátima Paschoal Netto Possani, problematizam a regulação e a flexibilidade do currículo no contexto da escola pública, enquanto possibilidade de construção de conhecimento numa perspectiva emancipatória do sujeito. Apresentam o desenvolvimento curricular como elemento basilar para a construção de processos autônomos da prática pedagógica que reverbera em experiências de ensino e de aprendizagem. No entanto, um desenvolvimento pautado no reconhecimento do protagonismo e da autonomia do professor que se sente parte de um projeto educativo que sustenta a sua ação pedagógica, enquanto um profissional intelectual capaz de construir o seu trabalho.

A partir do contexto da escola pública, as autoras apresentam alguns “elementos de conflito” que revelam algumas contradições, no contexto escolar, apresentadas pela regulação do currículo imposta pelos processos de avaliação externa e as possibilidades de sua flexibilização.

Maria de Lurdes Dias de Carvalho, a partir do texto “**Formação inicial de professores: mobilizar conhecimentos, (re)edificar identidade(s)**”, apresenta a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional que, entrelaçados de forma poética com a história do “Pequeno Príncipe”, se configuram em processos que devem ser organizados, em sua dimensão formativa, num conjunto de conhecimentos profissionais característicos de um determinado ofício que o futuro profissional deve adquirir, integrar e mobilizar.

Ao evidenciar as transformações ocorridas no processo de formação inicial de professores, a autora salienta que este processo, constituindo-se

enquanto ritual de passagem do “ser aluno” para “ser professor”, ele se formaliza como elemento fundamental no desenvolvimento profissional.

No contexto do desenvolvimento profissional, a autora apresenta a prática profissional entendida como uma oportunidade de contextualizar e dotar de significatividade e funcionalidade os conhecimentos teóricos, tantas vezes uniformizados e dispersos, adquiridos ao longo da formação inicial.

Com o texto **“A formação docente e o modelo da competência: potencialidades e limites da prática reflexiva”**, Fernando Ilídio Ferreira contextualiza as complexas transformações no campo educacional através da problematização das noções de qualificação e de competência e suas implicações no domínio da formação de professores, enquanto tensões presentes na perspectiva formativa pautada pelos pressupostos da qualificação que tem sido substituída pelos pressupostos da competência.

Apresenta ainda uma abordagem crítica ao conceito de “prática reflexiva” que sustenta muitos processos formativos, sobretudo no que diz respeito aos limites desta abordagem que se concretiza, muitas vezes num slogan, muito mais próximo do modelo de competência, do que um modelo pautado em dimensões sociais, éticas e políticas.

O texto de Fabiana de Oliveira problematiza **“As contribuições da Pedagogia e da Sociologia da Infância para o processo de ensinar-aprender na Educação Infantil”**, a partir de uma reflexão do lugar que historicamente foi atribuído à criança e à infância nos discursos estruturados por essas duas ciências. É ainda um texto que procura compreender, tendo por base as possibilidades que a Pedagogia e a Sociologia de Infância aportam sobre a infância, o pensamento e a concretização de um processo educacional coerente da criança nas instituições de Educação Infantil.

Trata-se de sistematizar uma concepção que prevê a educação integral da criança, que se legitima pela inclusão da educação infantil no sistema de educação, através da necessidade de construção de um projeto político pedagógico para a creche e a pré-escola. Não há mais aqui espaço para uma ideia que basta “ser mulher para atuar na educação infantil retirando todo o profissionalismo desta atividade por ser considerada uma extensão da casa”, mas antes a construção de uma formação específica para as suas profissionais, que se apresenta como novos desafios para o trabalho docente realizado nas instituições de educação infantil.

Claudia Gomes, André Luiz Sena Mariano e Vera Lúcia Trevisan de Souza, no texto **“Os conceitos de educação e de cultura em Lev Vigotski e Raymond Williams: algumas aproximações”**, problematizam as relações entre cultura e educação a partir de duas perspectivas: de um lado, discutem a abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski e suas contribuições para

a compreensão da cultura como mediadora do desenvolvimento humano e, de outro, ancoram-se no materialismo cultural de Raymond Williams para trazer à colação uma outra abordagem dessa relação entre cultura e educação, onde se torna necessário reconhecer que a educação só se realiza no interior da cultura, ao mesmo tempo em que dela se configura como uma seleção.

Os autores concluem pela aposta na centralidade da educação escolar para a concretização/materialização da cultura. O texto tem ainda como pressuposto o entendimento de que relação entre cultura e educação escolar, se assumida pelo ponto de vista da mediação, pode colaborar no entendimento mais aprofundado acerca do potencial real da escola como instituição capaz de contribuir para a emancipação humana.

A relação entre a educação científica e os conteúdos escolares a partir da reflexão sobre desenhos teórico-metodológicos para investigação de processos de aquisição e implementação de inovações curriculares, que podem ser constituídas em situações que ultrapassem as reproduções dos padrões da cultura didática, é o foco da problematização do texto **“Práticas inovadoras no ensino de ciências: construção teórico-metodológica para análise da reprodução e transformação da cultura didática em processos de ensino-aprendizagem”**, de Maurício Pietrocola, Fábio Marineli e Frederico Augusto Toti.

Os autores enfatizam ainda a necessidade de lidar com o gerenciamento de riscos didático-pedagógicos e o estabelecimento de formas de balancear reprodução e transformação de práticas docentes e discentes frente ao conhecimento.

Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres, com o texto **“A formação de professores e a concepção de leitura como prática social”**, apresenta parte de um estudo realizado com um grupo de professores em processo de formação, para o qual é apresentada a concepção de leitura numa vertente sociointeracionista da linguagem, por compreender o texto não somente como objeto linguístico, mas, sobretudo, como objeto social, com o objetivo de problematizar a dicotomia entre escrita e oralidade.

No processo a autora apresenta a função do texto escrito na escola, advogando a importância do mesmo conservar a sua função social, para além das atividades pedagógicas em torno do mesmo. Em face disso, explora as concepções sobre a alfabetização e o letramento, especificamente no que diz respeito ao ensino da leitura. Por fim, a autora apresenta orientações aos professores para um trabalho em torno da exploração da leitura como prática social, trazendo essas orientações para o contexto da sala de aula.

Rejane Siqueira Julio, com o texto **“Os usos das palavras como um aspecto da formação e da prática docente”**, problematiza os usos das palavras na formação de conceitos e suas implicações no processo de ensino e de

aprendizagem. A partir do exemplo matemático, do conceito do número zero, a autora mostra como os usos de uma palavra e a aprendizagem ou o ensino dela pode ter muito a nos oferecer em termos de formação e da prática docente.

A autora refere que “um professor atento aos diferentes usos que fazemos de uma palavra, pode explorá-los em sala de aula de forma que as semelhanças de famílias entre eles possibilitem aos alunos aplicar essa palavra de forma correta em determinados contextos de atividades”, concretizando a aprendizagem do significado de uma palavra por meio de seus empregos. Trata-se de uma alerta necessária para não ficarmos por um único modo de olhar para as palavras e, até mesmo, para um único modo de ver o mundo. A autora se baseou nos escritos da segunda fase do pensamento de Wittgenstein que “se apresenta como uma luta contra os enfeitiçamentos da linguagem, nos mostrando diferentes usos de uma palavra ou formas de ver o mundo em diferentes jogos de linguagem”.

Com o texto “**Aprendizagem conceitual e pensamento teórico no ensino de história**”, Olavo Pereira Soares propõe analisar as relações entre a aprendizagem de conceitos históricos e o desenvolvimento do pensamento teórico entre os estudantes da escola básica. Para tanto, o autor analisa alguns dados de pesquisa e se fundamenta nos debates teóricos realizados no interior da perspectiva histórico-cultural sobre as relações entre a aprendizagem conceitual e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Como conclusão, o autor refere que as práticas escolares de ensino de história voltadas para a aprendizagem conceitual apresentam melhorias qualitativas na aprendizagem dos alunos a partir de conteúdos abstratos, pois insere os alunos no desenvolvimento do pensamento teórico, que se diferencia do pensamento empírico, relacionado com a sua vida cotidiana.

José Alberto Lencastre aborda com o texto “**Educação on-line: desenhar um curso híbrido centrado no estudante**” os aspectos práticos do desenho de um curso híbrido ou misto (conhecido pela designação de “blended learning”). Este tipo de curso é entendido como aquele “em que não só o tempo presencial é substituído ou complementado pela aprendizagem *on-line*, mas também usa uma pedagogia que coloca a responsabilidade primária de aprender no estudante, com o papel principal do professor a ser o de criar oportunidades e ambientes que promovam a aprendizagem personalizada e colaborativa do estudante”.

Trata-se de cursos com cada vez mais visibilidade no Ensino Superior, pois “combinam o melhor do presencial, como as relações afetivas, interpessoais, com todas as vantagens do *on-line*, como a interatividade e a flexibilidade de aprender a qualquer hora ou lugar”. Esta concepção de curso altera as relações tradicionais estipuladas nos processos de ensino e

aprendizagem, pois promovem o desenvolvimento do estudante de acordo com formas e ritmos diferenciados de aprender, tendo por base os seus próprios referenciais teóricos, as suas competências e interesses.

O desenho destes cursos é um desafio de difícil concretização, pois exige conhecimentos específicos e apropriados a cada situação e ambiente, quer para os momentos presenciais quer para a experiência *on-line*. Implica também uma mudança de paradigma para a qual é difícil preparar e motivar os seus participantes. Evidencia-se ainda a exigência do papel do professor como principal responsável por criar oportunidades e ambientes que promovam a aprendizagem personalizada e colaborativa do estudante.

Com o texto “**Comunidades de aprendizagem e a comunicação on-line**”, Gabriel Gerber Hornink e Maurício Compiani apresentam as comunidades de aprendizagem como espaços virtuais, nas quais as pessoas se organizam, criam suas regras, se comunicam das mais diversas formas e com as mais diversas tecnologias digitais com foco em seus objetivos comuns. Procura-se, assim, evidenciar que o foco, nas comunidades de aprendizagem, está na colaboração e na mediação realizada pelos sujeitos, de acordo com as habilidades e destaques de cada um, amplificando a possibilidade de múltiplas vias de comunicação e formação.

Verifica-se, assim, uma expansão para um novo espaço virtual que tornou mais complexo o pensamento, ampliando as possibilidades de raciocínios não lineares, para além de tornar intrincadas as relações entre os indivíduos.

Os autores apresentam também, a partir de uma experiência de comunidade de aprendizagem construída com um grupo de estudantes de graduação, os benefícios para a construção de conhecimento por meio dessas comunidades que tendem a crescer, significativamente, no meio académico e científico.

Os sujeitos de sempre encontram agora novos instrumentos culturais para mediar suas ações num novo mundo, pelo que ainda se está aprendendo como lidar com essas ferramentas e com os demais sujeitos que se encontram nesse espaço, numa lógica de comunidade de pertença pelos interesses e objetivos que se podem tornar comuns e partilhados.

O último texto aqui referido, “**A formação docente para o uso das TDIC da internet na Educação Superior numa perspectiva dialógica**”, de Vanessa Cristina Giroto e Marcos de Abreu Nery, discute a necessidade de se formular modelos educativos de formação de docentes voltados para a aprendizagem do uso educacional das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) na Educação Superior em um contexto social e histórico demarcado pela transição de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação.

Pautados em uma abordagem teórica e metodológica orientada pela aprendizagem dialógica, o texto apresenta considerações sobre as possibilidades e limites da apropriação desta abordagem na formulação de modelos educativos de formação docente que sejam capazes de oferecer uma compreensão crítica das condições necessárias para que os docentes aprendam a fazer uso das TDIC. Pretende-se, assim, superar os aspectos problemáticos das relações de poder que se estabelecem entre o que se impõe social e politicamente como uso dessas tecnologias e a realidade social concreta vivenciada pelos futuros docentes em seu cotidiano de ensino na Educação Superior, assim como os valores e sentidos que atribuem para esse uso.

O texto, mais do que apresentar boas práticas no uso educacional das tecnologias, pretende alargar o campo de formação de professores a partir de um referencial dialógico visível no espaço atual da sociedade da informação, pois identifica resultados que geram transformações individuais e sociais no campo da educação.

Em conclusão, na diversidade de textos apresentados, esperamos que cada leitor encontre o seu espaço de conforto, mas também de confronto pessoal e profissional, para leituras que lhe suscitem interesses e motivações para outras viagens complementares e, se possível, para outras posturas em benefício da melhoria dos processos educacionais. Trata-se do desígnio da procura de respostas educativas tão necessárias para a uma sociedade mais justa e fraterna, mais igualitária e diferenciada no respeito pelos direitos a uma educação de base e da sua extensão, no sentido de a todos acolher e respeitar na diversidade cultural que nos enriquece e mobiliza.

REFERÊNCIAS

ALONSO, L.; SILVA, C. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coords.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, (p. 43-63), 2005.

ALONSO, L. *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR, 1996 (policopiado, p. 66).

DE LANDSHEERE, V. *Educação e formação*. Porto: Edições ASA, 1994.

DELORS, J. et. al. *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA, 1996.

GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. C. *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GIMENO, J. *A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora, 2002.

RIBEIRO, A. C. *Desenvolvimento curricular*. Porto: Texto Editora, 1990.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College – and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 6, n. 1-2, p. 89-99, 2010.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 O ENSINO BÁSICO E A ESCOLA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE PÓS-MODERNA	27
<i>Carlos Manuel Ribeiro da Silva (UMINHO)</i>	
CAPÍTULO 2 DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E AUTONOMIA DOCENTE: regulação e flexibilização do currículo no contexto da escola pública	59
<i>Helena Maria dos Santos Felício (UNIFAL-MG)</i> <i>Lourdes de Fátima Paschoalotto Possani</i>	
CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: mobilizar conhecimentos, (re)edificar identidade(s)	77
<i>Maria de Lurdes Dias de Carvalho (UMINHO)</i>	
CAPÍTULO 4 A FORMAÇÃO DOCENTE E O MODELO DA COMPETÊNCIA: potencialidades e limites da “prática reflexiva”	101
<i>Fernando Ilídio Ferreira (UMINHO)</i>	
CAPÍTULO 5 AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA E DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA O PROCESSO DE <i>ENSINAR-APRENDER</i> NA EDUCAÇÃO INFANTIL	117
<i>Fabiana de Oliveira (UNIFAL-MG)</i>	
CAPÍTULO 6 OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E DE CULTURA EM LEV VIGOTSKI E RAYMOND WILLIAMS: algumas aproximações	133
<i>Claudia Gomes (UNIFAL-MG)</i> <i>André Luiz Sena Mariano (UNIFAL-MG)</i> <i>Vera Lúcia Trevisan de Souza (PUC-Camp)</i>	

CAPÍTULO 7	
PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: construção teórico-metodológica para análise da reprodução e transformação da cultura didática em processos de ensino-aprendizagem	145
<i>Maurício Pietrocola (USP)</i>	
<i>Fábio Marineli (UFG)</i>	
<i>Frederico Augusto Toti (UNIFAL-MG)</i>	
CAPÍTULO 8	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONCEPÇÃO DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL	165
<i>Maria Emília Almeida da Cruz Tórres (UNIFAL-MG)</i>	
CAPÍTULO 9	
OS USOS DAS PALAVRAS COMO UM ASPECTO DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE	183
<i>Rejane Siqueira Julio (UNIFAL-MG)</i>	
CAPÍTULO 10	
APRENDIZAGEM CONCEITUAL E PENSAMENTO TEÓRICO NO ENSINO DE HISTÓRIA	195
<i>Olavo Pereira Soares (UNIFAL-MG)</i>	
CAPÍTULO 11	
EDUCAÇÃO ON-LINE: desenhar um curso híbrido centrado no estudante	209
<i>José Alberto Lencastre (UMINHO)</i>	
CAPÍTULO 12	
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E A COMUNICAÇÃO ON-LINE	225
<i>Gabriel Gerber Hornink (UNIFAL-MG)</i>	
<i>Maurício Compiani</i>	
CAPÍTULO 13	
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TDIC DA INTERNET NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA	239
<i>Vanessa Cristina Giroto (UNIFAL-MG)</i>	
<i>Marcos de Abreu Nery (UNIFAL-MG)</i>	
SOBRE OS AUTORES	259

CAPÍTULO 1

O ENSINO BÁSICO E A ESCOLA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Introdução

Pretende-se contribuir para o alinhamento do conceito de Ensino Básico no contexto da sociedade pós-moderna, referindo características identitárias, que, embora não tratadas aqui, devem ser percebidas e contextualizadas na interação com as reformas educativas em Portugal, sobretudo a seguir à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Assim, como motivação inicial para o tema, atentemos nas palavras retiradas da nota de abertura do livro o “Ensino Básico em Portugal”.

A sociedade portuguesa tem vindo a descobrir, de quando em vez, um dos seus mais graves cancro devidamente encoberto: o ensino básico. [...] Esgotados que vão ficando os anos 80, celeremente percorrida a década de 70, Portugal não foi capaz de cumprir uma das suas metas sociais elementares: escolarizar a sua população em seis anos de frequência universal. [...] Entretanto, a escolaridade *universal, obrigatória e gratuita* já foi alargada para nove anos [...]. Medida inevitável no contexto europeu, o alargamento da escolaridade básica e universal nunca será atingido plenamente sem que se criem as condições devidas (LEMOS PIRES et al., 1989, p. 5).

O momento em que o discurso político apontou para o aumento da escolaridade obrigatória dos 9 para os 12 anos¹, colocando este índice ao nível da maior exigência dos países da União Europeia, agora que estamos com três décadas sobre essa alteração, não incorre no mesmo risco para o qual o excerto de texto nos chama a atenção? Não se pretendeu, de novo, dar passos para lá das possibilidades, ao deixar por consolidar metas previamente

1 A Proposta de Lei da Presidência do Conselho de Ministros, de 23 de Abril de 2009, aprovada na generalidade para consultas, submetida posteriormente à Assembleia da República, estabelecia a escolaridade obrigatória, de caráter universal e gratuito, para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, consagrando, ainda, a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir dos 5 anos. A este propósito, o CNE (Conselho Nacional de Educação) emitiu o Parecer n.º 3/2009, de 26 de Junho. Entretanto, a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, “estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade”, que, na prática, se traduz numa escolaridade obrigatória de 12 anos.

estabelecidas, comprometendo, à partida, qualquer outra intenção que se alicerce sobre bases que não garantam o seu efetivo sustento?

Em Portugal, dados de 2005 e 2015 sobre o “abandono escolar precoce” (PT, 38,3% – 13,7%; UE28, 15,7% – 11,0%) e sobre a população “dos 25 aos 64 anos, no mínimo, com o ensino secundário realizado” (PT, 26,3% – 45,1%; UE28, 69,4% – 76,5%)², ainda evidenciam um perfil que corrobora algumas das preocupações descritas. Contudo, são evidentes os avanços e as tendências positivas para apenas uma década, sobretudo no que diz respeito ao “abandono escolar precoce”. A dúvida colocada apresenta a mesma lógica, embora com uma diferença temporal significativa, que ajuda a interpretar os dados. Porque os conceitos constroem-se na historicidade dos mesmos, a reflexão não é alheia ao alinhamento de algumas fases significativas que caracterizam o Ensino Básico em Portugal, tendo por referência a aprovação da LBSE, aqui apenas nomeadas como momentos a explorar e a detalhar (SILVA, 2011)³:

– Ainda antes da aprovação da LBSE, nem sempre de forma coordenada, surgem, numa fase inicial, os “Documentos Preparatórios” da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, sob a égide do Ministério da Educação, que prossegue o objetivo de uma reforma educativa global e articulada (ME/CRSE, 1986, 1988). O curso da reforma curricular resulta da alteração de 1989 (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto), fazendo publicar os currículos do Ensino Básico de nove anos, de carácter “universal, obrigatório e gratuito” (Artigo 6.º da LBSE).

– Questionando os resultados da Reforma Curricular de 1989, estabelece-se um movimento embrionário e inovador, a Gestão Flexível do Currículo (ME/DEB, 1999a; 2002), que procura respostas para os problemas elencados numa ação nacional, envolvendo um conjunto alargado de intervenientes representativos do Ensino Básico, consagrada no “Relatório do Projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico” (ROLDÃO; NUNES; SILVEIRA, 1997).

– A análise e reflexão sobre a Reforma Curricular, bem como a experimentação e reflexão de novas práticas de Gestão Flexível do Currículo, fez

2 Taxa de “abandono escolar precoce” com base na definição do EUROSTAT: idade entre os 18 e os 24 anos; escolaridade básica, no máximo, de nove anos; fora do sistema de educação ou formação há mais de quatro semanas. Quanto ao segundo indicador apresentado, este “é definido como a percentagem de pessoas com idades entre 25-64 anos que tenham concluído com êxito pelo menos o ensino secundário”. As siglas apresentadas são uma forma expedita de identificação e correspondem, como é óbvio, a Portugal (PT) e à União Europeia com 28 países (UE28) (dados aferidos no site da Internet do EUROSTAT. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/eurostat/>>. Acesso em: jan. 2016).

3 Da tese de doutoramento intitulada “Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho”, ver em concreto o Capítulo III “Ensino Básico: Conceito, Trajeto e Reformas Curriculares”, de onde o texto aqui apresentado, em larga medida, faz parte integrante (Silva, 2011).

o Ministério da Educação iniciar uma alteração curricular a nível nacional, com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, largamente documentada pelo Departamento de Educação Básica e reconhecida por “Reorganização Curricular” de 2001.

– Assistimos a partir de meados da primeira década deste século, dando outra extensão à Reorganização Curricular, a um movimento de intervenção no Ensino Básico, e concretamente no 1.º Ciclo, com um conjunto diversificado de medidas reunidas na designação de “Escola a Tempo Inteiro” (MATTHEWS et al., 2009).

– Por fim, no período político conhecido pela intervenção da ‘Troika’ em Portugal, (FMI, Fundo Monetário Internacional; BCE, Banco Central Europeu; e Comissão Europeia), a partir de meados de 2011, assistimos a uma inversão das políticas educativas, com incidência nas questões da administração e do currículo. São conhecidos os movimentos de continuidade e aprofundamento relativos a políticas de administração escolar com o encerramento de escolas do 1.º Ciclo e a estruturação dos ditos mega-agrupamentos (acrescentando as escolas secundárias e transferindo o poder de decisão, em larga medida, para a sua esfera de intervenção)⁴; a revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001)⁵, na explicitação, a nosso ver, de um confronto falacioso entre conteúdos e competências, em desprimor destas e de reivindicação de um estatuto de rigor e objetividade dos primeiros; a formulação de Metas Curriculares, como elemento de detalhe e precisão desses conteúdos a lecionar, bem como de aferição dos processos de avaliação⁶; o estabelecimento de “provas nacionais” em anos terminais dos diferentes níveis do ensino básico,

4 Trata-se de um processo delineado a partir do “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, entretanto alterado por duas vezes com o Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

5 Situação concretizada pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Tratou-se até de um marco de identidade quanto às políticas educativas do então Ministério da Educação e Ciência, liderado pelo Ministro Nuno Crato. Se mais fosse preciso, ficou clara a oposição pública do Ministro, já de si conhecida, quanto à orientação da dita “Reorganização Curricular”, iniciada em 2001, sendo que o referido documento traduz uma referência central na estruturação de um currículo orientado pelo desenvolvimento de competências e foi apontado como um texto orientador para o Ensino Básico (ME/DEB, 1999b; ME/DEB, 2001). As primeiras palavras do Despacho assinado pelo Ministro da Educação são elucidativas: o documento “continha uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino” (p. 50080).

6 O Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, criou um grupo de trabalho de “reformulação das Metas Curriculares”, o qual tinha “por missão identificar o conjunto de conhecimentos e capacidades essenciais que o aluno tem de adquirir e desenvolver, por ano de escolaridade ou ciclo, nas diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário” (p. 13952).

nomeadamente no 4.º ano do 1.º Ciclo, com incidência nas áreas ditas de “excelência” do Português e da Matemática⁷.

Vivemos um novo tempo político a partir do início do ano de 2016, pelo que a história fará o seu caminho, assim como as implicações que advierem para o âmbito da Educação. Se ainda não de um retomar das políticas do início do séc. XXI, pelo menos de uma interrupção do caminho iniciado com a ‘Troika’, tal como parece ser esse um desígnio mais global da política do atual governo, que aponta para uma ampla “reversão de medidas de austeridade” laboral, social, cultural, económica e educativa. O que pode, no entanto, permanecer para lá destes tempos e das vontades discursivas são os conceitos ligados ao sentido da escola pública e da escolaridade básica. É aqui que nos detemos; no contributo interessado para o esclarecimento e discussão do conceito de “ensino básico”, aquele que entendemos ser uma participação para a melhoria das políticas de educação em Portugal.

Entre o ensino básico universal, obrigatório e gratuito e a educação básica

Aprovada a 02 de Abril pela Assembleia Constituinte e publicada em Diário da República a 10 do mesmo mês de 1976 (DR. n.º 86, Série I) – daí estar-se, em 2016, perante as comemorações dos seus 40 anos – a Constituição Portuguesa consagra a ideia de “assegurar o ensino básico universal”, por um lado, e “obrigatório e gratuito” (ARTIGO 74.º, n.º 3), por outro lado, sendo esta junção a forma encontrada para responder à conjugação dos objetivos formulados em primeira instância: garantir a *universalidade* da *educação básica* (SOUSA FERNANDES; LEMOS PIRES, 1991, p. 81). Os autores referem que a relação significativa entre o sentido *universal* associado à ideia de *educação básica* é uma conquista recente das sociedades modernas e tem as suas raízes no pensamento dos enciclopedistas e dos iluministas. A razão deve iluminar as mentes e nada melhor que a instrução para criar

7 Os documentos que fazem o enquadramento legal deste processo referem-se à Reorganização Curricular promovida pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – estabelece os “princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário” (p. 3477); e a correspondente decisão sobre a ponderação da avaliação das aprendizagens, estabelecida no Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 06 de dezembro – regulamenta a “avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como os seus efeitos” (p. 38904-(4)). As referidas “provas nacionais” foram legitimadas pela criação de uma “avaliação sumativa externa”, onde o “processo de avaliação interna” seria “acompanhado de provas nacionais de forma a permitir a obtenção de resultados uniformes e fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conhecimentos dos conteúdos programáticos definidos para cada disciplina sujeita a prova final de ciclo” (Artigo 10.º, p. 38904-(6)).

um espírito racional iluminado e apto para colaborar na construção de uma sociedade moderna e progressiva (p. 81).

Por estranho que pareça para os nossos dias, a relação entre básico e universal, associada à escolaridade, não é intrínseca e surge como um conceito histórico devido a uma correlação positiva. A demanda da democratização das sociedades *constrói* o sentido universal da escolaridade básica e não uma relação conceptual intrínseca, pois ela, em si, pode ser básica sem ser universal, assim como o contrário pode acontecer (LEMOS PIRES; SOUSA FERNANDES; FORMOSINHO, 1991). A intenção de tornar universal uma escolaridade básica, como entidade concreta dos nossos dias, necessita de associar instrumentos que a operacionalizem e a tornem exequível: obrigatória e gratuita. Lemos Pires (1989) é claro quanto à correlação destes conceitos.

Escolaridade básica não quer dizer escolaridade universal e ainda menos escolaridade obrigatória e muito menos ainda escolaridade gratuita. Distingamos. Escolaridade básica e escolaridade universal são conceitos, um essencial e outro finalista. Escolaridade obrigatória e escolaridade gratuita são conceitos operacionais. Escolaridade básica é, portanto, o conceito essencial e primordial que aqui estamos a analisar. Ele pretende traduzir a natureza da escolaridade em causa: ela é básica, isto é, constitui um tipo de escolaridade que é entendida como base de toda a escolaridade, como suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem (LEMOS PIRES, 1989, p. 11).

Como adjetivo que é, básico, pode qualificar diferentes realidades, não só históricas como conceptuais. É para isso que nos chama a atenção, uma vez mais, Lemos Pires (1989, p. 16), quando sustenta que “o conceito de escolaridade básica vai-se alargando no tempo [histórico]. Alargando no conteúdo curricular e alargando no tempo [escolar]”. Permanece a ideia de abrangência de conteúdos, no seu tempo considerados primários ou básicos, e da sua conseqüente aprendizagem. A capacidade de todos ou de só alguns alunos aprenderem os conteúdos considerados básicos, remete-nos para a característica do sucesso que deve estar associada ao Ensino Básico e que racionaliza outro dos instrumentos necessários para a sua operacionalização: o apoio social, familiar individual e institucional.

Formosinho (1998) refere que a evolução progressiva dos sistemas educativos e o advento da escola de massas não resultou na diluição do conceito de Ensino Primário no conceito mais vasto e útil de Ensino Básico. A obra “O ensino primário, de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica” é uma reflexão exaustiva desta realidade, evidente nas reformas das décadas de 1980 e 1990 do século passado. A ideia de

Formosinho centra-se no reconhecimento, “através da linguagem do dia a dia, que a realidade Ensino Primário é uma realidade pedagógica, curricular e organizacional específica em todo o mundo”, que o abandono dessa terminologia em Portugal levou a diluir os seus problemas e preocupações num nível mais geral que são reportados ao Ensino Básico.

O conceito de ensino básico designa, não tanto um nível de ensino, mas o conjunto de níveis de ensino que a sociedade no seu todo considera que contêm as aprendizagens fundamentais para a vida social. Como a evolução social é dinâmica, a definição de quais são essas aprendizagens e de quais são esses níveis de ensino vai evoluindo como, aliás, temos vindo a presenciar (FORMOSINHO, 1998, p. 11).

A situação torna-se ainda mais complexa se pensarmos que o próprio Ensino Secundário atual, por esta via de razão, pode estar incluído nas “aprendizagens fundamentais para a vida social”, o que contradiz o sentido literal de “ensino secundário”, aquele que acrescenta algo supletivo e complementar ao que é básico e fundamental. Esta seria a razão inicial para o ensino secundário ser visto como uma preparação para o ingresso no ensino superior e, como tal, fora do desígnio de obrigatório. Ora, sabemos que não é essa a realidade atual, tanto substantiva como legislativa; sabemos também que os resultados estão ainda por consolidar, ainda que as designações possam perdurar e não ajudar à clarificação de conceitos.

Faz sentido, então, falar de uma educação básica, que se desliga dos limites da escolaridade obrigatória, que em si encerra outros objetivos que podem estar para lá das aprendizagens e experiências consideradas básicas, entendidas como oferta formativa de base sobre as quais se constroem percursos alternativos de formação com flexibilidade e orientação de interesses. Os alunos completam, dessa forma, um ciclo de escolaridade básica, no sentido de sustentar o prosseguimento da escolaridade para a preparação do ingresso nos estudos superiores e/ou a inserção no mercado de trabalho. Atualmente, este segundo ciclo de estudos aproxima-se mais do conceito de escolaridade obrigatória, por ser esta a configuração que pode garantir a continuidade nos estudos superiores ou o ingresso no mercado de trabalho. Assim, surge a ideia de uma “educação das crianças dos 0 aos 12 anos” (CNE, 2009) estabelecida por princípios que Alarcão (2009) esclarece do seguinte modo:

Não sendo consensual a delimitação do final do período designado por infância (A Declaração dos Direitos da Criança, por exemplo, aponta para os 18 anos), torna-se imperioso esclarecer que, ao assumir-se o período dos 0 aos 12 anos, se teve em conta uma lógica de desenvolvimento – até à puberdade – e uma lógica educativa – a oferta de uma

formação de base a partir da qual se podem e devem construir percursos alternativos de formação com alguma flexibilidade e orientação de interesses, o que, na nossa lógica, se deve iniciar logo após este período, mas ainda dentro de uma organização de tronco comum e formação básica (ALARCÃO, 2009, p. 25).

Esta visão de Educação Básica – “Educação de Base (Maria do Céu Roldão) ou Educação Fundamental (Gabriela Portugal)” (ALONSO, 2009, p. 330) –, dos 0 aos 12 anos, pressupõe uma conceção de desenvolvimento da criança, neste período etário, como uma unidade sistémica de desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo (PORTUGAL, 2009), que os sistemas educativos europeus consagram genericamente através de unidades de escolarização integradas, alinhadas pela identificação de dois momentos ou tempos complementares, dos 0 aos 6 e dos 7 aos 12 anos de idade (GASPAR, 2009).

O estudo sobre as políticas públicas de educação das crianças do 0 aos 12 anos, em Portugal, a partir da LBSE, demonstra que as mesmas tendem a não respeitar esses ciclos de desenvolvimento integrado, nomeadamente pelas ambiguidades da configuração do ensino dos 11 aos 12 anos, fruto da tradição relativa aos anos terminais da escolaridade obrigatória, primeiro de quatro e depois de seis anos, por um processo de justaposição de lógicas curriculares diferentes e culturas organizacionais e profissionais igualmente diferenciadas (AFONSO, 2009). No primeiro momento etário, dos 0 aos 6 anos, a realidade pauta-se pela inexistência de políticas educativas para a faixa etária dos 0 aos 3 anos e por uma recente preocupação pela oferta de oportunidades educativas dos 4 aos 6 anos, que só tardiamente toma forma de generalização, com evidentes problemas de articulação com a histórica escolarização de massas dos 6 aos 10 anos, que corresponde ao atual 1.º Ciclo do Ensino Básico (VASCONCELOS, 2009).

Segundo Roldão (2009, p. 186), a “educação de base”, dos 0 aos 12 anos, não é “sinónimo de *educação básica* enquanto ciclo de um qualquer sistema”; deve, antes, ser entendida (2002, p. 46-48), como a oferta e a garantia por parte da sociedade e das suas instituições educativas da correlação intrínseca e significativa de duas dimensões do desenvolvimento das crianças e do seu percurso educativo: a *dimensão horizontal*, promovendo experiências de aprendizagem de apropriação dos saberes e valores que lhes conferem o sentido de pertença a uma determinada comunidade social e cognitiva; a *dimensão vertical*, ao proporcionar às crianças as aprendizagens essenciais para o efetivo prosseguimento do percurso educativo, num dado momento e contexto histórico.

Reformas curriculares, currículo básico e qualidade das escolas

Como forma de acompanhar a idiossincrasia dos tempos modernos, o conceito da escolaridade básica está fortemente associado às reformas dos programas escolares, preenchendo-os de novos conhecimentos, conteúdos e competências, como resultado da análise de fatores culturais, demográficos, económicos e mesmo políticos, ao ponto de os considerar como um meio de consciencialização, nem sempre consensual, da mudança e da renovação sociocultural das sociedades. Nesta lógica, existe ainda a procura de uma identidade própria que assegure, por questões de igualdade de acesso e sucesso, a formação comum a todos os indivíduos de uma mesma comunidade, região ou país (SKILBECK, 1992).

A preocupação de procurar um denominador comum de identidade e de conhecimentos básicos insere-se na tradição do pensamento curricular (KIRK, 1989), onde o nível político-administrativo concebe propostas curriculares amplas, que estabelecem um modelo educacional e uma referência de trabalho, identificadas com a ideia de “currículo básico”. O termo currículo básico, também denominado por «core curriculum», “sugere que, sejam quais forem as experiências de aprendizagem que os alunos levem a cabo, deve haver certas matérias essenciais como núcleo do seu programa de estudos” (p. 33). O currículo básico deve ser formado por aquelas atividades ou estudos que todos os alunos devem experimentar. Esse núcleo constitui apenas uma parte do programa completo dos alunos, que pode e deve variar conforme os contextos escolares e os fatores que neles interagem.

Este movimento, muitas vezes entendido como “back to basics”, ganha nova expressão e acuidade, quando Michael Young de alguma forma fala em recentrar o conhecimento no currículo com expressões como “bringing knowledge back in” (2007a), “powerful knowledge” (2009), ou ainda “for a subject-based curriculum” (2010a)⁸, como apenas uma parte, ainda que

8 A expressão “bringing knowledge back in”, que faz parte do título da obra “Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education”, na edição portuguesa (2010b), foi traduzida para “Conhecimento e Currículo”. A sua aceção, numa tradução mais literal e próxima do significado original seria algo relacionado com ‘trazer o conhecimento de volta, para dentro ou para o centro’, o que leva a entender como um reposicionamento de maior importância para o conhecimento em relação àquele que eventualmente tem ou teria na consideração do autor. Já a expressão “powerful knowledge” (conhecimento poderoso) surge em primeira instância numa publicação em português, com o título “Para que servem as escolas?” (2007b), para contrapor, segundo o autor, ao “conhecimento dos poderosos” (também designado por “conhecimento de alto status”), sendo este “definido por quem detém o conhecimento” (p. 1294). Por fim, a expressão “for a subject-based curriculum” (2010a) é retirada do título do artigo “The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum”, também ele publicado em português (2011), pressupõe uma argumentação da defesa de um currículo centrado nas disciplinas por vivermos numa sociedade caracterizada e profundamente influenciada pelo domínio do conhecimento.

importante, de uma discussão da sociologia da educação, e do currículo em particular, relacionado com a estruturação dos currículos centrados nas disciplinas, nos seus conhecimentos, ignorando de algum modo a questão dos contextos educativos, a proveniência dos educandos.

Quanto ao conceito de “conhecimento poderoso”, talvez a expressão mais forte e conhecida, Young diz que “não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima” (“conhecimento dos poderosos”), antes o relaciona com o “que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. É algo que não está “disponível em casa”, pois refere-se a um “conhecimento especializado”, sendo por isso objetivo da escola “transmitir conhecimento poderoso” dotada de “professores com esse conhecimento especializado” (YOUNG, 2007b, p. 1294-95). O próprio Young, percebendo, no mínimo, a dicotomia em que o debate se podia tornar, entre conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado, entre uma visão mais técnica e outra mais crítica, longe de ser essa a sua perspectiva, enfatiza que o que está em causa “é o propósito-chave que distingue a educação de todas as outras atividades”, ou seja, a “aquisição do conhecimento”; não porque se refere “a conteúdos de conhecimentos específicos, mas ao conceito de conhecimento que subjaz aos *currícula*”, sendo “por esta razão que os debates sobre conhecimento são cruciais” (YOUNG, 2010b, p. 174).

Não duvidando das intenções nobres destes desígnios comuns para a escolaridade básica, certo é que, conforme referem Apple e Beane (2000), o afastamento e desajuste das decisões centralizadas sobre as escolas, não tendo em conta os seus contextos e as suas populações como algo de dinâmico e em constante convulsão/evolução, potencializam o insucesso da escola e da escolaridade básica, pelo que Beane (2000) remete-nos para a necessidade de atribuir “coerência ao currículo”, como forma de recentrar o significado dos conteúdos e das aprendizagens dos alunos nas escolas atuais. Deste modo,

quando o currículo oferece um sentido de objetivo, unidade, relevância e pertinência – quando é coerente –, é mais provável que os jovens integrem as experiências educacionais nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo (BEANE, 2000, p. 43),

promovendo o sentido de uma escolaridade básica com características, na ótica de Lemos Pires (1989), de universalidade e de sucesso, que lhe configuram autonomia e finalidades próprias e que a tornam, por definição, uma “escolaridade de massas”.

Um outro contributo importante para a discussão entre o “currículo básico” e a lógica que advogamos de discussão de um “currículo coerente” surge-nos na advertência para a necessidade de produzir “investigação para um currículo relevante” (SOUSA; ALONSO; ROLDÃO, 2013), na lógica reclamada pelo movimento da “relevância curricular” (TANNER; TANNER, 1980). De acordo com Roldão (2013, p. 15), a questão da relevância no currículo é já muito anterior, pois, segundo a autora, já John Dewey, entre outros, escrevia no início do século XX, sobre a “importância da relevância para a ocorrência e uso da aprendizagem, e para a indispensável continuidade da aprendizagem curricular com a experiência individual e social de cada indivíduo e com a sua mobilização útil para a vida social do cidadão”.

Não se trata aqui de discutir uma versão e visão redutora da relevância, associada à simplificação, ao mais próximo ou ao mais prático, e que apenas enquadra alguns alunos, aqueles que se refere como menos capazes e que menos aprendem, promovendo processos de discriminação e de desigualdade no acesso e sucesso educativo. Esta lógica torna-se também responsável pela persistente ideia de ausência de qualidade de ensino e aprendizagem em áreas vocacionais ou profissionais (ROLDÃO, 2013, p. 18). A relevância que interessa aqui denotar constrói-se, segundo a autora, numa

relação bem conseguida entre um conteúdo curricular de aprendizagem, seja ele concetual ou processual, e a capacidade de a estratégia de ensino e aprendizagem posta em ação convocar adequadamente os fatores em causa (experiência, percurso e conhecimento anteriores, referentes culturais do sujeito, percepção de utilidade e usos pessoais e sociais), no sentido de estabelecer uma ligação cognitivamente eficaz, por parte de cada sujeito aprendente concreto, entre o novo com que contacta no currículo e tudo aquilo de que já é portador (ROLDÃO, 2013, p. 26).

A construção da relevância curricular faz-se, no nosso entender, através de processos de integração curricular. Trata-se de um combate ao risco de abordar o currículo de forma fragmentada e padronizada, de levar os estudantes ao alheamento por uma cultura escolar tradicional, que não é capaz de estabelecer potenciais relações com questões concretas com as quais se deparam em diversos contextos, incluindo as suas vivências extraescolares (ALONSO; SOUSA, 2013).

Nesse sentido advogamos uma conceção de integração curricular que não se limite ao conhecimento associado às disciplinas escolares, ao conhecimento académico; mas antes coloca a “possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si

próprio, enquanto indivíduo e cidadão” (ALONSO; SOUSA, 2013, p. 54). Como referem os autores, uma integração curricular que

apela a uma visão global e diferenciada do aluno enquanto pessoa e das suas diversas capacidades mentais, físicas, emocionais e relacionais, suscetíveis de serem exploradas em situações de aprendizagem, entendidas como situações-problema ou situações de integração de conhecimento (ROEGIERS, 2006). Possibilitar uma relação mais ativa, sistémica e significativa do aluno com o conhecimento e a cultura é a razão de ser da integração curricular (ALONSO; SOUSA, 2013, p. 54).

Invoca-se aqui, a propósito da relevância e integração curricular, no âmbito de uma Educação Básica para todos garantida pela escola pública, a necessidade de trabalhar com uma diferenciação curricular (ROLDÃO, 2003; SOUSA, 2010), em face de um currículo inadequado para todos intitulado por Formosinho de “currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único” (1987), que se torne num “instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil” (SOUSA, 2010, p. 25).

Associado à ideia de escola, de escolaridade básica e de reformas que a enquadram num tempo de modernidade e de novas exigências, pautadas pelo crescimento das últimas décadas, das quais emanam solicitações/convulsões económicas, sociais e culturais, surge o conceito de qualidade. Disso é reflexo o estudo “As escolas e a qualidade” (OCDE, 1992), onde se identifica e reflete sobre os domínios prioritários na procura da qualidade das escolas e dos sistemas escolares. Neste sentido, surge como elemento fulcral a “elaboração, aplicação e avaliação dos programas de estudo”, onde o vínculo de um “tronco comum de matérias essenciais” e a “qualidade de ensino” assenta no princípio do “direito à instrução”, como forma de o indivíduo “atingir um nível aceitável de conhecimentos teóricos e práticos essenciais”, associados à aquisição de “competências de base ou de património cultural comum, ou dos dois ao mesmo tempo” (p. 86). Além do domínio dos programas escolares, o estudo aponta outros fatores a ponderar na procura da qualidade das escolas e das suas práticas: o papel do professor; a organização da escola; a avaliação e o acompanhamento numa perspetiva sistémica; e os recursos.

Para uma escolaridade básica de qualidade e sucesso, a OCDE (1992, p. 197-201) identifica “características das boas escolas”, como elemento chave para a obtenção de resultados desejáveis: desejo de alcançar normas e finalidades definidas claramente e de comum acordo; planificação em colaboração, tomada comum de decisões e trabalho colegial compreendido num espírito de experimentação e de avaliação; direção dinâmica para aplicação e manutenção da melhoria; estabilidade do pessoal; estratégia de formação

permanente e de aperfeiçoamento que corresponda às exigências da escola no plano da pedagogia e da organização; aplicação de programas de estudos meticulosamente elaborados e coordenados que permitam a cada aluno adquirir os conhecimentos teóricos e práticos essenciais; elevado nível de participação e de apoio dos pais; reconhecimento dos valores peculiares da escola e a adesão a estes valores, mais do que aos valores individuais; exploração máxima do tempo escolar; apoio dinâmico e sólido da autoridade escolar competente.

É, então, centrado na qualidade das escolas, identificada por características objetiváveis, que é possível desenvolver um currículo básico coerente e relevante com o significado dos conteúdos e das aprendizagens dos alunos e com os contextos escolares, num movimento de permanente evolução das sociedades modernas que tendem a refundar princípios, finalidades e saberes da escolaridade básica.

Finalidades, saberes básicos e competências

O “Livro Branco sobre a Educação e a Formação” (1995), da Comissão Europeia, identifica o papel da educação e da escola no sentido da construção de uma “sociedade cognitiva”, baseada na aquisição de conhecimentos, onde ensinar e aprender são um processo contínuo ao longo da vida. No sentido de enfrentar este objetivo prioritário, o Livro Branco, entre as numerosas e complexas transformações que atravessam a sociedade moderna, distingue três “fatores de perturbação”: 1) a emergência da sociedade da informação e comunicação, que revoluciona as formas de interação, de trabalho e organização; 2) o impacto da uma civilização orientada pela informação científica e tecnológica a nível mundial, onde os sentimentos de benefício e ameaça se entrecruzam; 3) e a repercussão da internacionalização da economia, que anula e subverte fronteiras de criação de empregos e mercados de trabalho. Estes eventos estão a contribuir para o desenvolvimento da “sociedade da aprendizagem”. Eles acarretam riscos, mas também oportunidades a serem exploradas.

O desafio do progresso rumo à “sociedade cognitiva”, a ser enfrentado pela educação e formação, através de uma escola que promove a “revalorização da cultura geral como um instrumento de compreensão do mundo” e a “validação de competências adquiridas ao longo da vida”, é duplo: 1) económico, no sentido do reforço da competitividade apoiada na capacidade de criar e explorar saber de elevado potencial; 2) social, porque luta contra a exclusão e a divisão da sociedade entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem.

A educação, de acordo com Gimeno (2000, 2008), torna-se num projeto de recentramento das práticas educativas, no sentido do aprofundamento e da qualidade da formação cujo alcance aponta para a convivência dos

seus atores na sociedade da informação. A escolaridade básica obrigatória configura-se numa experiência universal que caracteriza as sociedades modernas, assumindo-se como uma característica antropológica das mesmas. É um projeto social e educacional reconhecido como um direito universal, tanto no sentido em que se acredita ser o caminho nobre para dignificar o ser humano, como a via de criar condições para todos os indivíduos serem potencialmente bem-sucedidos nos planos individual, coletivo, material e espiritual, contribuindo para o desenvolvimento equilibrado da sociedade.

A educação básica obrigatória é um projeto que assume funções diversas, muito de acordo com as expectativas diferenciadas dos grupos que constituem as sociedades modernas, em si plurais e dinâmicas. Segundo Gimeno (2000, p. 21), “desde o ponto de vista positivo, ou seja, de acordo com a crença que com a educação se alcança o bem-estar e a plenitude para os indivíduos e para a sociedade, podemos agrupar os fins e os objetivos que dão sentido à educação em quatro grandes áreas”: a) “a fundamentação da democracia”, pois “aparece como uma condição da existência de formas de organização social justas e harmoniosas” (p. 22); b) “estímulo para o desenvolvimento da personalidade do sujeito”, na medida em que “o pensamento psicológico moderno criou a ideia de que, graças à ajuda externa [...], os indivíduos crescem e atingem diferentes graus de plenitude em variadas funções, capacidades e habilidades de sua personalidade” (“[n]o processo de desenvolvimento, cada um segue o seu ritmo, atinge o seu limite, elabora a experiência de forma idiossincrática e se expressa como indivíduo singular”) (p. 24); c) “a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral”, onde se “considera que a faculdade de conhecer, o desenvolvimento da racionalidade, são essenciais para o progresso humano, admitindo que essa capacidade se alimenta dos bens culturais acumulados, especialmente do conteúdo e do método de disciplinas científicas, a chamada *alta cultura* em geral” (p. 25); d) “a integração dos sujeitos no mundo”, para que, de uma forma crítica, “entendam e possam participar na sua cultura, nas atividades da sociedade, na contemporaneidade do seu mundo, do seu país e do seu tempo” (p. 26).

Este autor acrescenta a esta perspectiva da educação básica obrigatória a função de “custódia dos mais jovens, substituindo nesta missão a família, o que converte a escolaridade num espaço e numa oportunidade de controlar os comportamentos e trabalhar a disciplina” (p. 21). Refere que a distinção das finalidades serve para ganhar clareza, mas a realidade estabelece uma infinidade de relações e interferências, de acordo com a valorização relativa que atribuímos a cada uma delas.

De acordo com Alonso (1996, p. 6), a escola, enquanto instituição escolar, responsável pela escolaridade básica, desempenha três funções essenciais: a)

função cultural, no sentido em que promove “a assimilação e reconstrução significativas da ‘cultura’ e do ‘conhecimento’ enquanto patrimónios da sociedade”; b) função personalizadora, onde se procura “desenvolver de forma equilibrada todas as capacidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras do indivíduo como pessoa”; e c) função socializadora, como forma de “possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa”.

Segundo Zabala (2003, p. 25), qualquer proposta metodológica revela uma conceção do valor que se atribui ao ensino, assim como ideias formalizadas e explícitas no que diz respeito aos processos de ensinar e aprender. O autor considera que, em termos tradicionais, a escola sempre foi valorizando aprendizagens em função da importância a longo prazo e da capacitação profissional, em detrimento do interesse formativo dos processos desenvolvidos ao longo da escolaridade. Neste sentido, o questionamento coloca-se ao nível das funções que a escola deve cumprir e das suas intenções educativas, se se deve ficar pela mera representação seletiva ou se deve ir mais além disso.

Para responder ao questionamento anterior, é preciso ter em conta os objetivos ou finalidades da educação, de acordo com as capacidades que se pretende desenvolver nos alunos. Uma proposta de Coll (1986, cit. por ZABALA, 2003, p. 25) estabelece essas capacidades nos seguintes aspetos: cognitivas ou intelectuais, motrizes, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social. Ultrapassando o reducionismo da prioridade cognitiva e aceitando que devemos promover uma formação integral, sobretudo na perspetiva que exploramos de educação básica, estamos a valorizar uma função eminentemente social do papel do professor e da escola. Isto é o que se espera de uma escola moderna, capaz de enfrentar com sucesso os desafios da escolaridade básica, fazendo a plena integração de todos os indivíduos, tornando-os em cidadãos ativos, críticos e interventivos de uma sociedade em permanente questionamento e (re)construção.

Na perspetiva de uma escola adaptada e harmonizada com os tempos modernos, interessa estabelecer os saberes considerados básicos para os cidadãos do séc. XXI. No âmbito de um trabalho realizado para o Conselho Nacional da Educação (CNE, 2004), “Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XXI” (CACHAPUZ; SÁ-CHAVES; PAIXÃO, 2004, p. 28-30), identificam-se as seguintes competências: aprender a aprender – “mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar informação”; comunicar adequadamente – “usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação”; exercer uma cidadania ativa – “agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas”; possuir espírito

crítico – “desenvolver uma opinião pessoal com base em argumentos”; e resolver situações problemáticas e conflitos – “mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos”.

O relatório para a UNESCO (DELORS et al., 1996, p. 77), da “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, coloca-se na mesma linha de pensamento quando refere que

a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS et al., 1996, p. 77).

No alinhamento com as concepções atuais de Ensino Básico, importa ainda definir competência e identificar aquelas que se consideram transversais na formação integral do indivíduo. Perrenoud (2001, p. 31) sintetiza o pensamento acerca da validade e pertinência de “construir competências a partir da escola”, afirmando que “uma competência permite enfrentar, regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas”. O autor considera que, “frequentemente, as noções fundamentais foram estudadas na escola, mas fora de contexto. Elas são então «letra morta», como capitais imobilizados que não sabemos investir com conhecimento de causa” (p. 32). É por isso, e não pela negação dos saberes, “que interessa desenvolver competências na escola, ou seja, ligar constantemente os saberes e a sua aplicação perante situações complexas. Isto é válido tanto dentro de cada disciplina como no cruzamento entre disciplinas” (p. 33).

Alonso (2005) defende que, dentro da lógica da Reorganização Curricular de 2001, o conceito de competência está para além do seu sentido tecnicista original – o da educação/formação de adultos que centra a sua atividade na aquisição de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade –, “adquirindo uma orientação mais *construtivista e integrada*” (ALONSO, 2005, p. 19). Assim, a autora refere-se à competência como a predisposição “de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (ALONSO, 2000, p. 21). Estas palavras corroboram

a orientação estabelecida no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, quando é referido que

adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em ação* ou *em uso*. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno (ME/DEB, 2001, p. 9).

Assim, o processo de desenvolvimento de competências, ainda segundo Alonso (2005), advoga alterações significativas no “pensamento curricular dos professores”: desde o “descentrar o foco do ensino dos conteúdos”, até “os colocar ao serviço da aprendizagem de estratégias que os permitam integrar, relacionar e mobilizar em situações de ação significativa e eficaz” (ALONSO, 2005, p. 23-24). Para que assim aconteça a autora considera o respeito por quatro condições:

– É inseparável da formação de esquemas de mobilização de conhecimentos, de forma consciente, num tempo e contexto determinados e ao serviço de uma ação eficaz;

– Implica integrar conhecimentos diversificados (disciplinares, interdisciplinares e transversais) na resolução de problemas específicos ligados a situações pessoal e socialmente significativas;

– Requer um equilíbrio entre o trabalho isolado dos conhecimentos e a integração dos mesmos em situações de operacionalização;

– Exige, também, uma intencionalidade pedagógica continuada para criar contextos significativos em que os alunos possam conscientemente realizar atividades de transferência dos conhecimentos.

De forma sintética, podemos questionar até que ponto uma educação baseada em competências representa uma melhoria de modelos curriculares e dos processos de ensino e aprendizagem existentes. Zabala e Arnau (2011) consideram que, tendo presente o conceito de competências até aqui apresentado, as mesmas se constroem e contribuem para processos curriculares e metodológicos de interesse pedagógico, quando se reforça o cuidado com a mobilização das experiências e dos conhecimentos prévios, assim como sistematizando e aportando novos conteúdos que valorizam e trazem novos significados aos conhecimentos adquiridos.

Em face da definição de competência, Perrenoud (2001) avança a “hipótese de que em todos os campos sociais é útil, indispensável até, dispor

das seguintes competências”, que permitem ao indivíduo exercer, com autonomia, uma prática reflexiva:

(1) Saber identificar, avaliar e fazer valer os seus recursos, direitos, limites e necessidades; (2) Saber, individualmente ou em grupo, formar e conduzir projetos, desenvolver estratégias; (3) Saber analisar situações, relações, campos de força de forma sistemática; (4) Saber cooperar, agir em sinergia, participar num coletivo, partilhar uma liderança; (5) Saber construir e animar organizações e sistemas de ação coletiva de tipo democrático; (6) Saber gerir e ultrapassar conflitos; (7) Saber conviver com as regras, servir-se delas, elaborá-las; (8) Saber construir normas negociadas que ultrapassem as diferenças culturais (PERRENOUD, 2001, p. 78).

Competências e aprendizagem ao longo da vida

A definição de competência acentua o processo de aprendizagem como algo dinâmico, a acontecer em cada instante da atividade humana, que nos remete para o conceito da “aprendizagem ao longo da vida” (“lifelong learning”) amplamente aceite e divulgado⁹. Este processo contínuo de aprendizagem reforça a “importância de uma educação de base”, que pressupõe (ROLDÃO, 2009, p. 185), “educar para o *empowerment* desenvolvendo as competências básicas”.

No contexto da “Estratégia Europeia para o Emprego” (lançada em Novembro de 1997), o “Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida” refere-se a este conceito “como toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p. 3). No seguimento do debate sobre esta definição (COMISSÃO EUROPEIA, 2001, p. 11), invoca-se “aspetos de carácter mais lato, como as dimensões espiritual e cultural da aprendizagem”, na procura de “um consenso em relação a quatro objetivos que se reforçam mutuamente: a realização pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e a empregabilidade/adaptabilidade”, resultando desta interpretação a definição de ‘aprendizagem ao longo da vida’ como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social, e/ou relacionada com o emprego”.

A Comissão Europeia (2000, 2001) identifica “mensagens-chave” ou “ações prioritárias” a desenvolver em matéria de aprendizagem ao longo

9 Ver Siteo (2006) para uma incursão histórica do conceito de “aprendizagem ao longo da vida”.

da vida: novas competências básicas para todos; mais investimento em recursos humanos; inovação no ensino e na aprendizagem; valorização da aprendizagem; repensar as ações de orientação e consultoria; aproximar a aprendizagem dos indivíduos. A recomendação do Parlamento do Conselho Europeu (“Jornal Oficial da União Europeia”, de 30 de Dezembro de 2006) estabelece um quadro de referência de oito “competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida” (COMISSÃO EUROPEIA, 2007, p. 1), a saber: 1) comunicação na língua materna; 2) comunicação em línguas estrangeiras; 3) competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) competência digital; 5) aprender a aprender; 6) competências sociais e cívicas; 7) espírito de iniciativa e espírito empresarial; e 8) sensibilidade e expressão culturais.

Por sua vez, a OCDE (2005, p. 5), num processo de definição e seleção de competências-chave, classifica-as em três categorias abrangentes: “utilizar saberes de forma interativa” (e.g., linguagem, tecnologia), “interagir em grupos heterogéneos” e “agir de forma autónoma”. A produção deste quadro exigiu o desenvolvimento de uma abordagem colaborativa e multidisciplinar na definição e seleção de competências-chave (“The Definition and Selection of Key Competencies” – “Projeto DeSeCo”). A sua definição foi conduzida por alguns vetores orientadores que pudessem assegurar um conceito coerente de competências-chave, a saber: competências para as exigências da vida moderna, competências que envolvam tanto desafios individuais como desafios coletivos, competências que tracem valores compartilhados como uma âncora de compreensão e entendimento mútuo (OCDE, 2005, p. 6-7).

Por fim, a seleção dessas competências, de acordo com o quadro traçado, “devem ser aquelas que compreendem um valor individual, que têm múltiplas áreas de utilidade e que se tornam necessárias para todos” (OCDE, 2005, p. 7), como um conjunto diversificado de categorias de competências e suas subcategorias, tendo em conta as seguintes condições: sejam valorizadas de acordo com o benefício que aportam para propósitos económicos e sociais; devem trazer benefícios num amplo espectro de contextos, o que significa que devem aplicar-se a várias áreas da vida; e, por último, devem ser importantes para todos os indivíduos, com ênfase nas competências transversais que todos devem aspirar a desenvolver e manter. Deste modo, o quadro global das categorias e subcategorias traçadas no âmbito do “Projeto DeSeCo” são as seguintes:

– Competência Categoria 1: Usar as ferramentas de forma interativa – compreende a capacidade de usar de forma interativa (1-A) linguagem, símbolos e textos; (1-B) conhecimento e informação; (1-C) tecnologia.

– Competência Categoria 2: Interagir em grupos heterogêneos – compreende a capacidade de (2-A) relacionar-se bem com os outros; (2-B) cooperar, trabalhar em equipa; (2-C) gerir e resolver conflitos.

– Competência Categoria 3: Atuar de forma autónoma – compreende a capacidade de (3-A) atuar dentro de um quadro global; (3-B) formar e conduzir planos de vida e projetos pessoais; (3-C) defender e fazer valer direitos, interesses, limites e necessidades.

Na abertura do texto sobre o “quadro de referência europeu” fica expressa a relação entre o desenvolvimento de competências e a aprendizagem ao longo da vida.

A aprendizagem ao longo da vida tornou-se uma necessidade de todos os cidadãos. Precisamos de desenvolver as nossas aptidões e competências ao longo das nossas vidas, não apenas para a nossa realização pessoal e a nossa capacidade de participar ativamente na sociedade em que vivemos, mas também para sermos capazes de ter êxito num mundo laboral em constante mudança (COMISSÃO EUROPEIA, 2007, p. 1).

Em termos globais, o processo da aprendizagem ao longo da vida, de acordo com Perrenoud (2001), faz evidência explícita das relações de correlação entre o conhecimento (‘usar as ferramentas de forma interativa’) e a educação para a cidadania (‘interagir em grupos heterogêneos’, ‘atuar de forma autónoma’), num movimento de “educação para a cidadania ao longo da vida”, fazendo assim incidir os processos de educação e formação no desenvolvimento de competências, ou seja, “numa formação ao mesmo tempo teórica e prática, mobilizável nas situações reais da vida, na escola ou fora dela, desde a infância e ao longo de todos os ciclos de vida” (PERRENOUD, 2001, p. 99).

Diagnóstico e Alternativas para a Educação Básica

Do diagnóstico sobre a Educação Básica (CNE, 2009), que resultou do “Debate Nacional sobre Educação” (CNE, 2007), fazemos ressaltar os seguintes aspetos, sintetizados por Alonso (2009)¹⁰: as desarticulações entre profissionais e as discontinuidades entre ciclos com implicações nefastas nos processos de desenvolvimento das crianças; a falta de clareza e coerência do currículo nacional, que não apresenta um projeto global e comum para a educação básica, com orientações curriculares e programas desfasados no tempo e com

10 Por ocasião dos 20 anos da aprovação da LBSE, a Assembleia da República mandou o CNE para a organização do “Debate Nacional sobre Educação”, através da Resolução n.º 4/2006, de 6 de fevereiro, tendo decorrido entre 22 de Maio de 2006 e 22 de Janeiro de 2007. O CNE emitiu o Parecer n.º 8/2008, de 24 de novembro, sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”.

paradigmas divergentes; a fragilidade de sinergias entre agências e serviços educativos, como potenciais promotoras de uma visão global e integrada da formação da criança; a visão de uma escola fechada sobre si mesma, sem outras valências de prestação de serviços educativos e comunitários; a desconexão e a separação da formação dos profissionais para as faixas etárias em questão, perdendo-se uma visão integrada do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em linhas de articulação horizontal e vertical; a ausência, formalmente reconhecida, de oferta educativa para a fase dos 0 aos 3 anos, num país de elevada taxa de ocupação profissional das mães; e não menos problemático, porque implica com a inconsistência dos pontos anteriores, as alterações constantes de orientações nas políticas educativas, ao sabor de ciclos políticos incompatíveis com o tempo de crescimento e desenvolvimento das crianças e das medidas que as deviam sustentar.

Numa sinopse dos debates sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, Alarcão refere-se aos seguintes problemas (CNE, 2009, p. 406): “1) a exiguidade de apoios educativos na faixa etária dos 0-3 anos; 2) desarticulação entre pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico; 3) tensão entre monodocência e monodocência coadjuvada no 1.º Ciclo; 4) desarticulação entre 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico; 5) falta de identidade do 2.º Ciclo”.

Assim, são propostas medidas de intervenção, como desafios a assumir de resolução inadiável, nem sempre fáceis de encarar em face do diagnóstico (CNE, 2009, p. 407 e segs.): promover uma visão alargada e global da criança; extensão de apoios educativos à faixa etária dos 0 aos 3 anos; coordenar intervenções precoces ou atempadas através de equipas multidisciplinares; sistematizar e aprofundar a intencionalidade educativa dos 3 aos 6 anos; trabalhar os aspetos relacionados com a continuidade educativa nas transições entre fases/ciclos escolares; trabalhar um referencial comum de competências básicas e garantir o seu efetivo desenvolvimento por todas as crianças; articular a prestação dos serviços sociais com os percursos educativos; promover uma oferta diversificada de ocupação de tempos livres; compatibilizar e articular as opções das políticas familiares e sociais com as políticas educativas; reconfigurar a escola como centro comunitário, promotor de eventos sociais e culturais, aberto aos contextos e à promoção da aprendizagem ao longo da vida; repensar a formação de profissionais de educação em torno do conceito de educação básica, numa linha de monodocência com progressiva coadjuvação, numa lógica de equipas pedagógicas com lideranças fortes; organização da educação básica em dois ciclos (6+6 anos) fundamentais de experiências e aprendizagens, sob o signo de um referencial comum de saberes estruturantes e competências básicas.

Da análise específica, numa perspectiva curricular, realizada por Roldão (2009, p. 187-195), sobre o diagnóstico da educação básica, resulta a sistematização de “seis linhas prospectivas”:

- 1) “Educar todos para o máximo desenvolvimento possível de cada um”, assente no direito a uma educação de base, o que implica reequacionar a relação da educação escolar e do currículo com o desenvolvimento e com a experiência prévia da criança, promovendo a contextualização das potencialidades das crianças no seio da realidade cultural de pertença, bem como assegurando a coexistência de múltiplas infâncias através de dispositivos de diferenciação (p. 187).
- 2) “Diferenciação de meios – equidade de resultados”, na lógica de paridade entre culturas e de respeito pelo princípio de “diferenciação curricular orientada para a inclusão”, com a garantia de todos acederem ao domínio dos instrumentos, saberes e funcionalidades comuns, provenientes da cultura socialmente dominante, alcançando níveis de consecução idênticos através de procedimentos diversos (p. 188).
- 3) “Educar para o desenvolvimento de competências básicas”, no sentido de “munir os sujeitos com competências fundadoras que abram e viabilizem as possibilidades de aceder ao conhecimento, à socialização harmoniosa e ao património cultural da sociedade em que se inserem”, legitimando um processo de aprendizagem ao longo da vida “indispensável aos cidadãos de uma sociedade assente no conhecimento” (p. 188-189).
- 4) “Garantir a continuidade nas transições”, dando atenção às transições para promover o equilíbrio do percurso formativo, tendo por referencial o sentido de “transição ecológica” (BROFENBRENNER, 1979)¹¹, promotor do desenvolvimento harmonioso do sujeito, evidenciando a continuidade do percurso como o fator facilitador de apropriação das aprendizagens, que “comporta um conjunto de dimensões: a dimensão curricular, a dimensão organizativa e a dimensão vivencial” (p. 190).
- 5) “Organização e gestão do currículo” assente em três pressupostos: a) desenvolvimento do currículo e a organização do ensino e da aprendizagem através do *modelo integrado*, tal como preconiza Alonso (2002)¹²; b) organização pedagógica baseada na monodocência e na monodocência coadjuvada, tendo em conta a “necessidade de acompanhar as crianças

11 Consultar Portugal (1992) para o detalhe dos conceitos de ‘ecologia’ e ‘desenvolvimento humano’ em Bronfenbrenner.

12 Nas palavras de Roldão (2009, p. 192), o modelo integrado é aquele em “que o trabalho de construção da aprendizagem se estrutura mobilizando e organizando os diversos saberes na sua interação face a situações, tanto quanto possível significativas para os alunos, cujo pensamento e apropriação do real é ainda mais global que analítico, em detrimento da abordagem segmentar dos diferentes campos de conhecimento formalizado”.

numa base interpessoal forte, facilitada pela concentração em alguns adultos significativos de que o professor único (ou poucos professores) é facilitador”; c) organização harmoniosa das transições (da monodocência à coadjuvação, da monodocência coadjuvada à pluridocência), como forma de “entrada nos saberes especializados, através de uma transição adequadamente acompanhada” (p. 191-194).

- 6) “O triângulo do sucesso: formação, supervisão, avaliação”, como elementos-chave nas “políticas de formação em contexto para os docentes, incentivos às escolas para que se organizem como centros de intra-formação, com acompanhamento sustentado, mediante dispositivos supervisivos adequados e parcerias com instituições de formação e investigação” (p. 194).

Em síntese, as respostas resumem-se numa ideia de Alonso (2009), quando a autora propõe “a procura de um referencial integrado de educação para a infância” que se articula em

torno de quatro dimensões fundamentais que devem ser tidas em conta de forma sistémica e relacional para pensar esta realidade e para a tomada de decisões: a) as crianças e o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, nos seus mundos sociais; b) as famílias e o meio com a sua diversidade e riqueza de saberes, redes e oportunidades; c) os profissionais, o seu perfil e a qualidade da sua formação e d) a escola, o currículo e a organização do trabalho pedagógico/didático (ALONSO, 2009, p. 216-217).

As respostas para a construção de um Ensino Básico ou de uma Educação Básica, tal como os conceitos aqui foram discutidos, nomeadamente no que se refere à relação intrínseca entre currículo e competências, que contribua para a Escola Pública no contexto da sociedade pós-moderna, devem pressupor um trabalho sistematizado e articulado em torno das seguintes ideias-força (ALONSO, 1996, 2009; CNE, 2009; ROLDÃO, 2009)¹³: – O reforço da coerência e articulação vertical e horizontal do currículo, sustentado numa matriz curricular comum; – A promoção da formação integral de todos os alunos, através da definição de competências essenciais, enquanto instrumento fundamental para a conquista de referenciais nacionais de exigência e de qualidade; – A articulação do currículo com a avaliação, entendendo esta como um elemento de aferição e de regulação das aprendizagens e introduzindo ainda dispositivos de avaliação externa; – O reforço da autonomia

13 Em rigor, trata-se de uma síntese de pressupostos originalmente sistematizados e discutidos no âmbito de Unidades Curriculares cuja responsabilidade científica esteve a cargo da Professora Luísa Alonso, dos cursos de formação de educadores e professores de Educação Básica, da Universidade do Minho, nomeadamente em áreas como Currículo, Desenvolvimento Curricular e *Practicum*.

curricular das escolas, impulsionando a flexibilização do currículo e da organização pedagógica e a introdução de variantes curriculares específicas de âmbito regional e local.

Também como requisito fundamental para obtermos respostas capazes no âmbito da Educação Básica, está a relação da organização e gestão do currículo com as escolas que trabalham no sentido de melhorar as suas práticas de ensino, como pressuposto necessário para o desenvolvimento da qualidade das ofertas formativas desta etapa de escolaridade de base e estrutural para a persecução com sucesso dos estudos e da formação. Nesse sentido, na relação entre o currículo e a Educação Básica, concordamos com a referência a um “ensino de qualidade” como sendo

aquele tipo de intervenção educativa que possibilita o desenvolvimento integrado e harmonioso do/a aluno/a em todas as suas capacidades (cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras), através da realização de experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras da sua estrutura pessoal, permitindo-lhe progressivamente adquirir: conhecimento e valorização de si mesmo/a como pessoa; conhecimento e valorização da realidade cultural, física e social; capacidade de intervenção responsável, crítica e colaborativa na realidade (ALONSO, 1996, p. 11).

Essa intervenção educativa, na nossa perspetiva, torna-se possível concretizar através do desenvolvimento progressivo de competências que mobilizam conhecimentos e saberes para a resolução dos desafios e problemas colocados no quotidiano das crianças, seja na esfera escolar, familiar ou noutras, de âmbito recreativo, associativo, social, cultural.

Conforme refere Alonso (2005), os processos de aprendizagem devem ser ativos e pressuporem a (re)construção e assimilação do conhecimento e da experiência pelo indivíduo que aprende, num determinado contexto de pertença e significado, com o intuito de produzir resultados e alterações, tanto individuais como sociais, congruentes com essa ação, no sentido de melhorar as respostas a outorgar aos desafios propostos, tal como sugerem as perspetivas construtivistas, ecológicas e socio-críticas do currículo e da aprendizagem. De facto, segundo a mesma autora, a perspetiva apresentada

acentua o papel central do aluno – sozinho ou em interação com os pares e o adulto – no seu processo de construção do conhecimento, a partir dos esquemas cognitivos pré-existentes e através da utilização de processos ativos (cognitivos e metacognitivos) de aquisição e mobilização da informação/conhecimento (ALONSO, 2005, p. 20-21).

Em síntese, “aprender é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e sentir para poder agir e reagir. Quanto maior for

o grau de significatividade do que se aprende, maiores as possibilidades de se tornar funcional para a vida” (ALONSO, 2005, p. 21). Esses processos de interação com a realidade são em si competências de mobilização de conhecimentos/informação para melhor enfrentar os problemas com que nos debatemos no cotidiano; são os instrumentos fundamentais que a Educação Básica da Escola Pública deve providenciar a todos, sem exceção, para enfrentar a sociedade atual, os desafios da pós-modernidade. Tudo isto num quadro de inovação curricular que induz uma “produção da mudança num sentido *intencional e refletido*” (ALONSO, 2013, p. 32), num quadro de transformação do currículo e da melhoria da escola.

REFERÊNCIAS

AFONSO, N. Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. In: CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (p. 91-109). Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2009.

ALARCÃO, I. Introdução. In: CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (p. 23-29). Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2009.

ALONSO, L. *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR, 1996, (policopiado, p. 66).

ALONSO, L. A Construção de um Referencial de Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade. *Revista Saber Mais*, n. 5, p. 20-27, 2000.

ALONSO, L. Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular: O Contributo do Projeto “PROCUR”. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n. 5, p. 62-88, 2002.

ALONSO, L. Reorganização Curricular do Ensino Básico: Potencialidades e Implicações de uma Abordagem por Competências. In: AREAL. *Atas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (p. 15-30). Porto: Areal Editores, 2005.

ALONSO, L. Uma Política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal. In: CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (p. 329-340). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2009.

ALONSO, L. Inovação Curricular: Transformar o Currículo, Melhorar a Escola. In: SOUSA, F.; ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Orgs.). *Investigação para um Currículo Relevante* (p. 29-52). Coimbra: Livraria Almedina, 2013.

ALONSO, L.; SOUSA, F. Integração e Relevância Curricular. In: SOUSA, F.; ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Orgs.). *Investigação para um Currículo Relevante* (p. 53-72). Coimbra: Livraria Almedina, 2013.

APPLE, M.; BEANE, J. Em Defesa das Escolas Democráticas. In: APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.). *Escolas Democráticas* (p. 19-55). Porto: Porto Editora, 2000.

BEANE, J. A. O que é um Currículo Coerente? In: PACHECO, J. A. (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (p. 39-58). Porto: Porto Editora, 2000.

BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge – Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

CACHAPUZ, A. (Coord.); SÁ-CHAVES, I.; PAIXÃO, F. Relatório do Estudo Saberes Básicos de Todos os Cidadãos. In: CNE (Ed.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XIX* (p. 15-96). Lisboa: Conselho Nacional da Educação / Ministério da Educação, 2004.

CNE (Ed.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação / Ministério da Educação, 2004.

CNE (Ed.). *Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007.

CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995. Disponível em: <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf>. Acesso em: jan. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida – Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão – SEC(2000) 1832*, 2000. Disponível em: <<http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade – COM(2001) 678 final*. Bruxelas: Direcção-Geral da Educação e da Cultura / Direcção-Geral do Emprego e dos Assuntos

Sociais, 2001. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>> ou <<http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Com.%20Europ.Aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu*. Bruxelas: Comissão Europeia / Direção Geral de Educação e Cultura, 2007. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=URISERV:-c11090&from=PT>>. Acesso em: jan. 2016.

DELORS, J. et al. *Educação, Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA, 1996.

FORMOSINHO, J. O Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único. In: Área de Análise Social e Organizacional da Educação (Ed.). *O Insucesso Escolar em Questão* (p. 41-50). Braga: Universidade do Minho / Área de Análise Social e Organizacional da Educação, 1987.

FORMOSINHO, J. *O Ensino Primário – de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio de Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação / Programa de Educação Para Todos (Cadernos PEPT 2000, n. 21), 1998.

GASPAR, T. Organização da Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos em Seis Países. In: CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (p. 110-138). Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2009.

GIMENO, J. *La Educación Obligatoria: su Sentido Educativo y Social*. Madrid: Morata, 2000.

GIMENO, J. *A Educação que ainda é Possível. Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora, 2008.

KIRK, G. *El Currículum Básico*. Barcelona: Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

LEMOPIRES, E. Escolaridade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita. In: LEMOS PIRES, E. et al. (Autores). *O Ensino Básico em Portugal* (p. 09-40). Rio Tinto: Edições ASA, 1989.

LEMOS PIRES, E. et al. *O Ensino Básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições ASA, 1989.

LEMOS PIRES, L.; SOUSA FERNANDES, A.; FORMOSINHO, J. *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições ASA, 1991.

MATTHEWS, P. et al. *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico: 2005-2008 – Avaliação Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2009.

ME/CRSE. *Projecto Global de Actividades – Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério de Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento, 1986.

ME/CRSE. *Proposta Global de Reforma – Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Relatório Final)*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento, 1988.

ME/DEB. *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica, 1999a.

ME/DEB. *Ensino Básico – Competências Gerais e Transversais (Documento de Trabalho)*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica, 1999b.

ME/DEB. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2001.

ME/DEB. *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica, 2002.

MICHAEL, A.; BEANE, J. (Orgs.). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora, 2000.

OCDE. *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA, 1992.

OCDE. *The Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary*. (p. 20), 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>> ou <<http://www.oecd.org/edu/>>

skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>. Acesso em: jan. 2016.

PERRENOUD, Ph. *Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*. Porto: Asa Editores (Cadernos do CRIAP, n. 28), 2001.

PORTUGAL, G. *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine, 1992.

PORTUGAL, G. Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In: CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (p. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2009.

ROLDÃO, M. C. Educação Básica e Currículo – Perspectivas para a Sociedade do 3.º Milénio. In: DUARTE, J. B. (Org.). *Igualdade e Diferença numa Escola para Todos – Contextos, Controvérsias, Perspectivas* (p. 45-64). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2002.

ROLDÃO, M. C. *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora, 2003.

ROLDÃO, M. C. Que Educação Queremos para a Infância? In: CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (p. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2009.

ROLDÃO, M. C. O que é um Currículo Relevante? In: SOUSA, F.; ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Orgs.). *Investigação para um Currículo Relevante* (p. 15-28). Coimbra: Livraria Almedina, 2013.

ROLDÃO, M. C.; NUNES, L.; SILVEIRA, T. *Relatório do Projeto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica, 1997.

SILVA, C. *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento (v. I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (p. 874), 2011.

SITOE, R. M. Aprendizagem ao Longo da Vida: Um Conceito Utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão*, v. 12, n. 2, p. 283-290, 2006.

SKILBECK, M. *A Reforma dos Programas Escolares*. Rio Tinto: Edições ASA, 1992.

SOUSA FERNANDES, A.; LEMOS PIRES, E. Gênese e Institucionalização da Educação Escolar. In: LEMOS PIRES, E.; SOUSA FERNANDES, A.; FORMOSINHO, J. (Autores). *A Construção Social da Educação Escolar* (p. 61-101). Rio Tinto: Edições ASA, 1991.

SOUSA, F. *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora, 2010.

SOUSA, F.; ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Orgs.). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Livraria Almedina, 2013.

SOUSA, F.; ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Orgs.). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Livraria Almedina, 2013. TANNER, D.; TANNER, L. *Curriculum Development – Theory into Practice*. New York: Macmillian, 1980.

VASCONCELOS, T. Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In: CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (p. 141-175). Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2009.

YOUNG, M. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge, 2007a.

YOUNG, M. Para que Servem as Escolas? In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007b, p. 1287-1302. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> ou <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

YOUNG, M. What are schools for? In: DANIELS, H.; LAUDER, H.; PORTER, J. (Eds.) *Knowledge, Values and Educational Policy – A Critical Perspective* (p. 10-18). London: Routledge, 2009.

YOUNG, M. The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. In: *The Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, v. 22, n. 1, dez. p. 21-32, 2010a.

YOUNG, M. *Conhecimento e Currículo: do Socioconstrutivismo ao Realismo Social na Sociologia da Educação*. Porto: Porto Editora, 2010b.

YOUNG, M. O Futuro da Educação em uma Sociedade do Conhecimento: o Argumento Radical em Defesa de um Currículo Centrado em Disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set./dez. p. 609-623, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27520749005>>. Acesso em: jan. 2016.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Cómo Aprender y Enseñar Competencias: 11 Ideas Clave* (1. ed., 9. reimp.). Barcelona: Graó, 2011.

ZABALA, A. *La Práctica Educativa: Cómo Enseñar* (9. ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ, 2003.

CAPÍTULO 2

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E AUTONOMIA DO DOCENTE: regulação e flexibilização do currículo no contexto da escola pública

*Helena Maria dos Santos Felício
Lourdes de Fátima Paschoalletto Possani*

Introdução

Este texto busca problematizar a regulação e a flexibilidade do currículo no contexto da escola pública, enquanto possibilidade de construção de conhecimento numa perspectiva emancipatória do sujeito.

Partindo da compreensão de desenvolvimento curricular, enquanto processo dinâmico e movimento que envolve sujeitos, aprendentes e ensinantes, num circuito que pressupõe diferentes ensaios, com acertos e erros pedagógicos, embora com intenções de caminho e de chegada, ou seja, de processos e de resultados.

Neste sentido, a autonomia do professor se faz sentir e pode ser vista no desenvolvimento curricular, pois dele depende sua execução, mesmo que os planos tenham contribuição externa e uma ordem lógica a ser seguida, seja em termos de seleção de conteúdos, seja na didática ou mesmo nos silêncios existentes entre o currículo prescrito e o vivido na escola.

Há um *modus operandi* no desenvolvimento curricular, no interior da escola pública, pouco desvendado, embora bastante explorado quando se trata de regulação e flexibilização do currículo. Uma análise sobre esta regulação e flexibilização do currículo pode ajudar os professores e gestores a compreender o impasse entre aquilo que regula e que flexibiliza o currículo. Como exemplo, podemos citar as determinações das leis e diretrizes nacionais que permitem e estimulam a autonomia da escola e dos professores e, ao mesmo tempo, as avaliações externas que impõem um padrão curricular em larga escala que coloca em risco esta autonomia, principalmente a do desenvolvimento curricular pelo professor.

Isto mostra o paradoxo entre o que é comum em termos de currículo a todos da escola pública – em todo o território nacional, considerando as diferenças regionais e sua diversidade cultural – e, ao mesmo tempo, uma forma única de mensurar os resultados de aprendizagens.

Assim, surgem questões acerca dos limites e possibilidades do desenvolvimento curricular na escola pública que apontam para a necessidade de uma análise sobre a regulação e flexibilização do desenvolvimento curricular e a autonomia docente na escola pública. Uma dessas questões refere-se à condição docente como partícipe da construção do currículo na escola; outra refere-se ao impasse entre a execução do currículo prescrito e o vivido em sala de aula e em outros espaços educativos. Ainda uma outra questão diz respeito ao desafio da autonomia docente na flexibilização deste conteúdo, além de fazer pensar sobre a quem beneficia a regulação e a flexibilização do currículo e, neste passo, que necessidades são prementes para o desenvolvimento curricular que tenha como fim a educação de qualidade na escola pública.

Desenvolvimento curricular e autonomia docente

No campo da educação escolarizada, o currículo assume certa centralidade em função de sua especificidade de ser reconhecido como instrumento organizador das experiências de aprendizagem no cotidiano escolar, bem como em função de sua implicação nesse mesmo cotidiano e, por conseguinte, no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

Embora tenha assumido esta centralidade, o conceito de currículo se constituiu, ao longo da história, de forma polissêmica, apresentando-se com uma diversidade de definições e conceitos. As primeiras definições de currículo, ainda formuladas no final do século XIX e início do século XX, apontam para um conceito que corresponde “a um conjunto de conteúdos a ensinar, organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo” (PACHECO, 2001, p. 16) e a um planejamento de ação pedagógica, muito bem estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas, e a avaliação da aprendizagem.

Tal conceito demonstra uma noção restrita de currículo – embora, ainda recorrente na concepção de muitos docentes – que o entende como um elemento externo, predeterminado e definido para ser implementado em um determinado contexto escolar, que acentua os resultados a serem obtidos e do qual os professores são reconhecidos como executores, e não como sujeitos partícipes do processo de sua construção.

No entanto, a evolução do conceito de currículo, também nos permite compreendê-lo enquanto “um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” (PACHECO, 2001, p. 17), considerando as circunstâncias do contexto local e institucional.

Esta definição se mostra mais alargada, visto que tal conjunto de experiências desenvolvidas nas escolas são expressões de um conjunto de intentos que são elaborados em diferentes níveis e esferas de decisões, sendo elas: políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais e institucionais (escolas), “situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização.” (PACHECO, 2001, p. 18).

Para Sacristán (2000), os diferentes níveis e esferas que implicam nas decisões sobre o currículo, o faz defini-lo como um processo de configuração, de implantação e de concretização de determinadas práticas pedagógicas e avaliativas, enquanto resultados das intervenções operadas por tais níveis, denominados pelo autor como instâncias que se inter-relacionam entre si na objetivação do currículo e no processo do seu desenvolvimento.

Estes diferentes níveis são identificados pelo autor como: (a) *O Currículo Prescrito*, enquanto orientações que atuam como referência para regular e ordenar o sistema educativo; (b) *O Currículo Desenhado para professores e estudantes*, materializado nos diferentes meios e materiais que traduzem aos professores e estudantes o significado e os conteúdos do currículo prescrito; (c) *O Currículo Organizado no contexto escolar*, que se traduz nas definições das instituições escolares, condicionadas pelos intervenientes locais; (d) *O Currículo em Ação*, que se traduz na prática real dos professores regulada por padrões metodológicos e flexibilizada por várias peculiaridades que demandam decisões imediatas; e, finalmente, (e) *O Currículo Avaliado*, como procedimento do domínio real do currículo, nas suas funções reguladoras, de controle e diagnóstica, referenciados tanto nos processos de aprendizagem de cada estudante, quanto no processo da instituição, como um todo.

Tendo por conta esses diferentes níveis, bem como suas complexidades, o currículo passa a ser entendido como processo (PACHECO, 2001), o que nos ajuda a compreender a dimensão da sua totalidade e da força que ele assume no sistema educacional.

Esta ampliação propiciou, sobretudo a partir da década de 70 do século XX, a consolidação do currículo, enquanto campo de estudo e de conhecimento, que passou a teorizar e problematizar questões de diferentes naturezas, sejam elas teóricas ou práticas, políticas ou ideológicas, possibilitando para que o campo se tornasse polissêmico, no que diz respeito aos diversos objetos que o compõem. Entretanto, apesar de sua generalização, é no cotidiano da escola, e da sala de aula mais propriamente dito, que ele atinge o máximo de sua concretização, sendo traduzido em experiências de ensino de aprendizagem a serem vivenciadas por professores e estudantes.

Young em seus últimos trabalhos (2007, 2011, 2013), considera a sala de aula e a escola, enquanto *locus* da máxima concretização do currículo,

reconhecida como instituição com o propósito específico de promover a construção do conhecimento pelos sujeitos que nelas interagem. Para o cumprimento deste seu propósito, segundo o autor, a escola enfrenta uma luta histórica na tentativa de equacionar a tensão entre os objetivos da *emancipação* e da *regulação* (YOUNG, 2007, p. 1292), estabelecida pela própria política curricular e pela complexidade do cotidiano escolar. No entanto, é no enfrentamento desta tensão que o currículo assume a sua centralidade no cotidiano da escola, atingindo o ápice de seu desenvolvimento, bem como, definindo as suas opções em termos de conhecimentos e metodologias de trabalho.

Em termos de conhecimento, ratificamos as proposições de Young ao defender que o conhecimento que deve constituir o currículo escolar, deve ser um “conhecimento poderoso”, entendido como aquele que “fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294); é o conhecimento especializado, que difere do conhecimento proveniente das experiências dos estudantes (sem desconsiderar este conhecimento do cotidiano); é o conhecimento que favorece ao indivíduo possibilidades de caminhar autonomamente, nas circunstâncias locais e particulares, bem como nas circunstâncias mais generalizadas (YOUNG, 2013).

Trata-se de considerar no currículo o conhecimento, proveniente das mais diferentes áreas, que permita o desenvolvimento intelectual dos estudantes, que os proporciona dar o salto da experiência àquilo que Vygotsky denominou “formas superiores de pensamento”, que são identificadas pela presença mediadora de signos dirigidos ao próprio indivíduo e caracterizada pela “ação reversa, isto é ele, signo, age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente.” (VYGOTSKY, 2002, p. 53).

Em termos metodológicos, entendendo o currículo como um projeto construído em um processo dinâmico, esta transposição do domínio conceitual para o domínio da aplicabilidade, ou seja, a definição e a implementação do trabalho metodológico com o conteúdo, de modo que o mesmo seja significativo, é o que sustenta o desenvolvimento curricular, entendido como “processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação.” (CARRILHO RIBEIRO, 1990, p. 6).

Esta definição, ao mesmo tempo que indica a ampliação do espectro do currículo, nos indica o dinamismo que deve estar imbricado em tal desenvolvimento, caracterizando-o como um processo contínuo impulsionado por quatro fases (justificação/fundamentação, planejamento, implementação e avaliação) que, embora possam parecer distintas, assumem um sentido mais amplo quando são assumidas como parte de um mesmo processo.

Para Gaspar e Roldão (2007, p. 34-40) estas fases podem ser relacionadas e, mesmo, configuradas por diferentes matrizes que vai desde uma “matriz narrativa” que evidencia um ordenamento sequencial e linear destas fases, como um mosaico em que as peças estão harmonicamente justapostas; até uma “matriz conexista” que tem o seu foco na construção intencional de um currículo no cruzamento com o contexto e com o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, como um corpo orgânico, em que peças que compõem o todo estão integradas, interdependentes e associadas umas às outras, permitindo uma compreensão holística do conhecimento.

Ainda para as autoras, o que estabiliza o conceito de desenvolvimento curricular é a definição de currículo assumida pela instituição escolar. Ao entendê-lo como plano, a “matriz narrativa” é suficiente para justificar um determinado desenvolvimento curricular em que a linearidade entre as diferentes fases do mesmo basta a si mesma. Entretanto, ao entendê-lo como projeto, a “matriz conexista” interpela para um exercício praxiológico de modo que a interdependência das diferentes fases do desenvolvimento curricular funcionam por imbricações cíclicas e permanentes, que gera um *continuum* integrado, significando, por assim dizer, de forma genuína a noção de desenvolvimento curricular.

Nesta matriz conexista, os atores da comunidade educativa, nomeadamente os professores, devem ter a liberdade para negociar, problematizar, refletir e determinar o conteúdo do currículo. Para Pacheco,

o desenvolvimento curricular é um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca destas interrogações: quem toma decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas? Que decisões são tomadas? Como é que essas decisões são traduzidas na elaboração, realização e avaliação de projetos de formação? (PACHECO, 2005, p. 44).

As respostas à essas interrogações estão muito bem definidas por um conjunto de sujeitos/contextos que as legitimam em suas diversas instâncias, caracterizando, assim, o desenvolvimento curricular que, segundo Pacheco (2005, p. 44) é qualificado pelos seguintes aspectos: “processo interpessoal” que agrupam diferentes atores educacionais, com diferentes pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem, que reservam para si poderes de decisão curricular, sejam eles implícitos e/ou explícitos; um “processo político” que está manifestado nas decisões curriculares de grupos que dispõe do poder em diferentes instâncias, no nível nacional, regional e local; um “processo social” que abarca sujeitos na defesa de diferentes interesses, valores e ideologias no interior do currículo; e, finalmente, um “processo de colaboração” que

é fruto da cooperação entre os diferentes sujeitos que tomam, no contexto da máxima aplicabilidade, as decisões curriculares.

Embora os sujeitos que desenvolvem esses processos estejam nessas diferentes instâncias, na compreensão do currículo como projeto não há distinção e nem oposição das mesmas no desenvolvimento curricular, uma vez que todos, em seus diversos papéis, possibilitam a flexibilização e a regulação nas decisões curriculares que se materializam em duas esferas que podem ser nitidamente percebidas: a esfera da proposição, nos aspectos sociopolíticos, e a esfera da execução, nos aspectos técnicos-profissionais.

Por conseguinte, percebemos que o desenvolvimento curricular é um processo que compete a muitos profissionais. Entretanto, “o mais exposto, e por isso mesmo o que aparece como maior responsável, é o professor,” (PACHECO, 2005, p. 47), uma vez que ele está no lugar central de implementação máxima de todo projeto curricular, sustentado pelas condições, variáveis e complexidades do contexto institucional.

Deste modo é viável, e mesmo desejável, que defendamos uma perspectiva de desenvolvimento curricular que seja baseado na escola, no reconhecimento do protagonismo e da autonomia do professor que atua em colegialidade, que compartilha das experiências, que se sente parte de um projeto educativo que sustenta a sua ação pedagógica, enquanto um profissional intelectual capaz de construir o seu trabalho.

Na qualidade de profissional intelectual, sua atividade docente é permeada por ações que integram o pensamento à prática, que não se reduz ao treinamento de habilidades, mas que está comprometida com um processo de escolarização que desenvolva os valores do intelecto e o fomento da capacidade crítica dos estudantes. Neste sentido, a categoria da autonomia docente é fundamental para que os professores criem “condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção do currículo.” (GIROUX, 1997, p. 29). Entretanto, não se trata de uma autonomia entendida como capacidade pessoal/individual de independência, associada à uma imagem de relação social de distanciamento e de isolamento, a partir do qual se decide e resolve as decisões profissionais de modo solitário. O que argumentamos é a defesa de uma autonomia concebida e implementada a partir de uma construção permanente em prática de relações entre os sujeitos envolvidos e destes com o contexto.

Para Contreras (2002), a autonomia profissional do professor só tem sentido mediante práticas colaborativas entre os profissionais que trabalham no mesmo contexto, que se materializam no âmbito do diálogo reflexivo, onde as convicções pedagógicas e as possibilidades de (re)organizá-las são postas em causa, mediante a abertura para o aprendizado contínuo e para a

reconstrução permanente da própria identidade profissional. Ou seja, não se trata de uma autonomia enquanto condição pessoal que se manifesta como requisito prévio à ação pedagógica, trata-se de construir um processo profissional autônomo no complexo contexto de relações, permeados por todos as circunstâncias e variáveis passíveis de se apresentar no cotidiano escolar.

Entretanto, há de se tomar cuidado para não “reduzir o significado da autonomia à reflexão e negociação nos limites presente e dos contextos nos quais os professores se socializam” (CONTRERAS, 2002, p. 202). Para o autor, faz-se necessário ampliar a compreensão da autonomia docente para que o objeto de preocupações não fique restrito à sala de aula e às questões imediatas que requerem ações decisórias, é preciso atingir um nível de maturidade de modo que a construção desta autonomia se dê por um processo de reflexão crítica no qual as práticas, os valores e as próprias instituições sejam problematizadas.

Nesta perspectiva, Contreras defende o entendimento da autonomia como um processo de emancipação

pelo qual se pode ultrapassar as dependências ideológicas que impedem a tomada de consciência da função real do ensino, das limitações pelas quais nossas práticas se vê submetida e da forma pela qual estas dependências são assimiladas como naturais e neutras. A autonomia, enquanto emancipação, requer a análise das condições de nossa prática e de nosso pensamento (CONTRERAS, 2002, p. 203).

Deste modo, a compreensão da autonomia profissional docente assume um caráter de ação e de reflexão que ultrapassam as questões práticas e imediatas da sala de aula, para estabelecer um compromisso com os valores educativos mais amplos, como: a compreensão social do ensino; o entendimento da dimensão política do ensino, e por conseguinte da escola; o compromisso com um ideal de sociedade mais democrático; entre outros.

Tais valores contribuem para que o ensino não esteja reduzido às práticas transmissivas e reprodutivas de conteúdos, bem como à simples socialização dos estudantes, mas se desenvolva na perspectiva de problematizar o “porquê?” e “para que?” das determinações curriculares no cotidiano da escola, entendendo que todo e qualquer desenvolvimento curricular se processa a partir de um ideário, intencionalmente estabelecido como projeto de educação no qual se estabelece qual é a “cultura” desejada para o trabalho educativo.

Assim, compreendendo este conceito de autonomia profissional docente como uma dinâmica construída no processo de relações, o desenvolvimento curricular assume nova configuração permeada por um processo dialético, caracterizado por uma alternância entre negociação e equilíbrio, entre

regulação e flexibilização do currículo que se evidencia mais democrático, quanto maior for o entendimento da autonomia profissional docente.

Regulação e flexibilização do currículo e contexto: contradições e desafios

Os termos regulação e flexibilização são possibilidades curriculares que, *a priori*, são antagônicas. No entanto, são elementos que caminham juntos no processo de desenvolvimento curricular na escola, não como elementos opostos, mas, se entendermos o que um produz sobre o outro, compreendemos a coexistência de ambos no cotidiano escolar, no entendimento que um só existe em razão do outro. Ou seja, só há flexibilização porque há regulação e vice-versa.

Aqui, o termo regulação, entendida como intervenção do Estado como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado, que implica o desenvolvimento de um modelo gerencial que deve “penetrar nas instituições com a lógica de criação de um determinado modo de ser, centrado na ideia de consumo e de autonomia do sujeito” (HYPÓLITO, 2010, p. 1340), está associado à ideia de currículo mínimo a ser criado pelos órgãos que coordenam os sistemas educacionais nos diferentes níveis, ou seja, municipal, estadual ou nacional.

Identificada como reformas educativas e curriculares, as ações de regulação não se enclausuram em nível nacional. Elas fazem parte de um processo de globalização do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento que, segundo Hypólito (2010), provoca mudanças na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação, deslocando-a da esfera do político para a esfera do econômico.

A nível mundial evidenciamos cobranças de resultados do sistema educacional, materializada nos processos de *accountability* (prestação de contas, responsabilização) baseados na qualidade, na padronização e na avaliação em larga escala, criando ranking mundial baseado na comparação de resultados, contribuindo para que o Brasil, como outros países em desenvolvimento, sejam avaliados a partir de uma base que os coloca em níveis baixos neste ranking mundial.

Em nível nacional e mesmo internacional, o Brasil possui e/ou participa de vários programas que garantem a avaliação em larga escala. Exemplos disso, em nível nacional, podem ser indicados: Na educação básica, a Prova Brasil – prova de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes do quinto e nono anos do Ensino Fundamental; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – prova semelhante à anterior, mas realizada

por amostragem; Provinha Brasil – verifica o progresso do estudante no processo de alfabetização; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – que também pode ser utilizada para o ingresso em universidades. Também existem os programas de estatísticas educacionais, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – que mede cada escola e cada sistema de ensino; os Censos Educacionais. Em nível internacional, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que é uma iniciativa de avaliação comparada aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Estes programas de avaliação revelam a capacidade máxima do poder de regulação dos currículos efetivada pelo Estado, uma vez que os órgãos reguladores de currículo são, em tese, defensores de uma política educacional pautada na prescrição curricular do mínimo a ser detectado e referenciado por esses programas de avaliações externas de larga escala.

Sob este ponto de vista, enquanto proposta de política pública curricular para a garantia dos direitos de aprendizagem, conforme reza a legislação já apresentada anteriormente neste texto, seriam benéficos aos sistemas. Neste caso a avaliação sistêmica deveria apontar mais do que os resultados de aprendizagem dos educandos, ou seja, mais do que eles sabem e o que não sabem em termos dos conteúdos curriculares mínimos exigidos para cada etapa ou nível educacional.

As métricas próprias da avaliação de resultados de aprendizagem dão um panorama sobre as possíveis dificuldades em relação ao que é avaliado. A avaliação sistêmica também se propõe a avaliar o contexto do espaço escolar de aprendizagem e dos sujeitos envolvidos, com a promessa de cruzamento de dados regionalizados de contexto, para a formulação de políticas públicas educacionais que garantam o desenvolvimento curricular capaz de fazer alcançar as metas de resultados locais e nacionais.

Daí depreende o desafio de se ter um sistema que oriente para um currículo mínimo, ao mesmo tempo em que assuma o desenvolvimento curricular com espaço para a autoria e autonomia curricular e docente que, para Morgado (2011), é entendido como

a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ações e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação (MORGADO, 2011, p. 397).

Este processo identificado como gestão flexível do currículo, vem acompanhado da concepção de outros termos como autoria, autonomia, mudança e reconhecimento do protagonismo docente, enquanto sujeito responsável por fazer esta articulação, tão necessária, entre o currículo proposto à nível sistêmico e o contexto em que a escola está inserida.

Segundo Roldão (1999, p. 54) a flexibilização curricular é oposta à uniformização curricular. Entretanto, “só é possível flexibilizar dentro de um quadro de referência muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias”. E é neste quadro de referências que estão delimitadas as proposições de um currículo mínimo e comum para todo um sistema, fazendo com que a autonomia das unidades escolares sejam parciais.

Se não é possível se ter unidades educacionais totalmente autônomas, visto que fazem parte de um sistema mais complexo e geral, também não é possível se ter um sistema fechado que impeça a criatividade e o atendimento de cada realidade local e regional. Segundo Roldão, essas duas dimensões coexistem: “a clareza e a delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem” (1999, p. 54).

Neste sentido, se as referências apresentadas pelo currículo sistêmico forem pontuais e rígidas, a regulação do currículo indicam os caminhos prescritos obrigatórios em si mesmos, ordenando, também, as possibilidades de diversificação, consideradas optativas, dentro das quais as escolas podem se organizar. E são nessas possibilidades que a flexibilização será possível, o que torna, na nossa compreensão, a gestão flexível do currículo uma condição empobrecida, no sentido de não incorporar, integralmente, a ação protagonista de cada unidade educacional e especificamente, da ação docente autoral.

Deste modo, ao considerar que o desenvolvimento curricular ocorre no interior de cada contexto escolar e, mais detalhadamente, na ação pedagógica docente, a gestão flexível do currículo é algo que merece total atenção e pode ser, também, avaliada a partir de indicadores de qualidade que vão além dos resultados em avaliações externas.

No contexto desta gestão, duas forças coexistem, como apontamos anteriormente, provocando a atenção e a reflexão sobre este aspecto do currículo: de um lado, a regulação e, do outro, a flexibilização. Não se trata de forças antagônicas ou polarizadas. Sabemos que o primeiro provoca a existência do segundo, embora nem sempre haja a consciência destas forças no âmbito do contexto escolar, elas se fazem presentes, cotidianamente, no processo de desenvolvimento curricular, tensionando as ações pedagógicas.

Deste modo, passamos a problematizar a seguinte questão: Quais os limites e desafios da ação pedagógica, a ser construída no interior do desenvolvimento curricular, que está implicada pela regulação e a flexibilização do currículo?

Desenvolvimento curricular e autonomia docente: limites e possibilidades no contexto escolar

Ao considerar os aspectos da autonomia docente na gestão flexível do currículo, destacamos de forma mais reflexiva, dentre muitos, apenas alguns dos “elementos de conflito” no desenvolvimento curricular presentes na ação docente, sobretudo no contexto do cotidiano da escola pública. São eles: (a) conteúdos significativos *versus* conteúdos determinados pelo livro didático; (b) avanços estruturais *versus* recursos materiais obsoletos; (c) flexibilização curricular *versus* centralidade da avaliação.

(a) Conteúdos significativos versus conteúdos determinados pelo livro didático

Que conhecimento deve constituir o currículo escolar? Anteriormente apontamos a defesa de Michael Young por um “conhecimento poderoso”, que favorece ao indivíduo possibilidades de caminhar autonomamente, nas circunstâncias locais e particulares, bem como nas circunstâncias mais generalizadas (YOUNG, 2013).

No cotidiano escolar o conhecimento é configurado na organização disciplinar e esta, conseqüentemente, em seqüências de conteúdos das diversas áreas disciplinares. Uma vez que grande parte destes conteúdos estão estabelecidos pelo currículo comum, podemos nos questionar até onde vai a liberdade para selecionar outros conteúdos?

Na defesa de uma ação pedagógica que pressupõe a escolha dos conteúdos a partir das necessidades pedagógicas discentes e do contexto local, em articulação com o conhecimento já acumulado socialmente, desenvolver uma visão crítica em relação aos livros didáticos é condição *sine qua non* para um desenvolvimento curricular que se intenciona ser instrumento de emancipação.

Esses livros didáticos, produzidos comercialmente e distribuídos gratuitamente nas escolas públicas, refletem uma compreensão restrita do currículo, quando se limitam a explorar os conteúdos do currículo comum, prescrito na perspectiva do mínimo necessário. Neste aspecto, consideramos que o professor tem possibilidades de criar formas e forjar espaços de escolha de conteúdos para além destes, a partir da escuta ativa dos sujeitos envolvidos nas experiências de aprendizagens, de modo que os mesmos sejam coerentes e relevantes para a comunidade escolar.

Em geral, são esses livros que definem, em grande parte, o currículo prescrito em nível sistêmico que chega aos professores e estudantes, de modo que, extrapolar as propostas e o formato deste material é desafiar o sistema que exerce o seu poder na cobrança da oferta do mesmo conteúdo à todos, correndo o risco de ser “mal avaliado” pelo próprio sistema, com consequências palpáveis às unidades escolares e aos professores, em termos de avaliação funcional e, conseqüentemente, diminuição de recursos orçamentários.

O desafio está entre fazer a escolha de conteúdos relevantes para os educandos, assumindo estes conteúdos, não como “fim”, mas como um “meio” pelo qual os sujeitos constroem seu conhecimento. Deste modo, o professor retoma a função do conteúdo no processo de ensino e de aprendizagem, demarcando que as determinações dos mesmos precisam ser apresentadas pelas necessidades desses sujeitos e do próprio contexto.

(b) Avanços estruturais versus recursos materiais obsoletos

Por avanços estruturais, estamos ponderando todos as condições que são necessárias, bem aquelas que ajudam, facilitam e contribuem para o melhor funcionamento das instituições escolares. Sejam eles, relacionados à infraestrutura, bem como os equipamentos informáticos, eletrônicos ou de comunicação que, atualmente, favorecem o desempenho de qualquer sistema.

Por um lado, se considerarmos a própria infraestrutura das nossas escolas, mesmo as construções novas e arrojadas, do ponto de vista estético, mantém o mesmo modelo de salas de aula dos séculos passados. Nelas, quando é possível qualquer mudança de organização, esta é limitada com adaptações do mobiliário e materiais, de forma a permitir, por exemplo, trabalho colaborativo dos estudantes em organizações espaciais alternativas, como o trabalho em grupo, entre outros. Mexer na organização dentro da estrutura já determinada parece uma rebeldia e raros são os lugares onde se pode ver experiências diferenciadas de uso de espaço e de tempos mais coerentes com a proposta metodológica participativa.

É um desafio para a gestão flexível do currículo e, conseqüentemente para o seu desenvolvimento, que essas estruturas para o ensino e a aprendizagem se tornem mais maleáveis e abertas à incorporação de novos espaços, novos tempos, novas organizações, novas modalidades de relações pedagógicas.

Por outro lado, ao considerarmos, também, os avanços tecnológicos, enfrentamos o desafio de construir novas percepções sobre os espaços de ensino e de aprendizagem que seja adequado às expectativas de uma geração de estudantes que está, cada vez mais, conectado, em uma sociedade com recursos de ponta, que oferecem possibilidades de conexão para uso, em tempo real, de comunicação intercontinental. Neste cenário, os contextos escolares

ainda apresentam o quadro de giz, como ferramenta tecnológica disponível, e os espaços destinados ao processo de ensino e de aprendizagem no mesmo formato e disposição que dos séculos passados. Ou seja, a sala de aula ainda é o espaço considerado por excelência o espaço para a aprendizagem.

Para os contextos escolares atuais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento curricular, dois enfrentamentos são apresentados: o primeiro refere-se ao atraso da escola, em relação às outras áreas, no que diz respeito ao uso de equipamentos tecnológicos e informáticos de ponta em seu cotidiano, como mecanismo que possa estar à serviço da finalidade última da escola. O segundo desafio diz respeito à necessidade de se avançar na compreensão do modo de ensinar e de aprender em tempos de comunicação rápida e conexões complexas, com internet em alta velocidade que nos coloca em contato com uma infinidade de possibilidades, até então inatingíveis pelo contexto escolar.

Estes enfrentamentos impactam o desenvolvimento do currículo, sobretudo se os professores se conscientizem de que passamos da mídia clássica, onde as mensagens/conteúdos eram fechadas, estáveis e controladas; para uma mídia *on-line*, onde as mensagens/conteúdos estão abertas, instáveis e incontroláveis.

Deste ponto de vista, a autonomia do professor na gestão flexível do currículo deve ser reconsiderada frente as oportunidade da aprendizagem com hipertextos, com velocidades maiores na transmissão e divulgação de informações e, ainda, com um modo de ensinar e de aprender que vai além de se ter um ensinante e seus aprendentes, avançando para aprendizagens mútuas ou troca de saberes, sem, obviamente, perder o necessário rigor para o qual se exige o processo de aprendizagem.

(c) Flexibilização curricular versus centralidade da avaliação

A flexibilização curricular sistêmica, prevista na legislação educacional, como forma de contemplar as particularidades e diversidades culturais das regiões do Brasil, que inclui a diversidade de contextos desde a realidade rural, ribeirinha, passando pelas pequenas cidades até chegar às grandes metrópoles, também com regiões centrais e periféricas, atende a grande parte os desafios que se apresentam para as escolas. Entretanto, em cada um desses contextos, encontramos o currículo prescrito, como instrumento que delimita o que está explicitado em uma base nacional curricular comum, bem como o currículo construído na ação pedagógica docente.

Sem juízo de valores, podemos afirmar que, em tese, é possível construir, no contexto escolar e também na ação docente, um processo para o desenvolvimento curricular pautado na perspectiva de sua flexibilização, considerando, sobretudo que os professores são sujeitos da ação curricular na escola. São eles que trazem consigo a experiência de vida cultural e

acadêmica lhes permitem fazer, na condição de profissionais intelectuais, as escolhas curriculares distintas, apropriadas e relevantes para seus estudantes.

Mesmo com planos coletivos de trabalho, onde isto se faz possível, ainda assim, a autoria docente se faz presente na ação pedagógica dos professores com os estudantes. Esta flexibilização inclui a escolha de conteúdos de suas áreas, com mais ou menos ênfase naqueles que lhe são mais caros ou que tenham maior domínio sobre eles, ou até mesmo, porque os considere mais importantes para aquele contexto social.

Esta possibilidade de gestar um currículo de forma flexível conflitua com as exigências apresentadas pelas avaliações externas, cujos conteúdos exigidos são únicos para todo o sistema, pelo menos em Língua Portuguesa e Matemática, com poucos casos de avaliação que inclui outras áreas como Ciências, História e Geografia, no Ensino Fundamental. Compreende-se daí que a flexibilização e a autonomia são limitadas, pois as escolhas são permitidas desde que se cumpra o desenvolvimento de um currículo mínimo que está prescrito antecipadamente.

A avaliação em larga escala é uma tendência mundial de onde se origina, no Brasil, uma prática avaliativa de medidas dos resultados apresentados pelas políticas nacionais. As escolas são avaliadas pelos resultados da avaliação externa e não pelos processos formativos. Em alguns casos, o resultado desta avaliação implica em premiações para escolas e professores, a partir do ranking dos resultados. Isto faz da avaliação um elemento de *regulação do currículo*.

Para Gatti (2007),

as avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, tem se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados (GATTI, 2007, p. 3).

Em princípio, os resultados da avaliação externa deveriam subsidiar a tomada de decisão em todas as esferas, em favor do avanço na qualidade educacional, considerando que a mesma “tem por objetivo trazer elementos para novas ações/intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões, ou, para reafirmar caminhos tomados, quem sabe acrescentando algo.” (GATTI, 2007, p. 7). No entanto, se o sistema público educacional considerar que a qualidade pode ser medida pelo resultados destas avaliações, as políticas públicas educacionais dar-se-ão no sentido de melhorar os resultados nas provas e não na qualidade do ensino como

um todo, usando para isso outros indicadores que vão além dos testes de uso da língua e de cálculos.

A experiência de desenvolvimento curricular nas escola pública, aos olhos de seus gestores, mostra que ainda há muito a avançar nesta área e,

embora pareça haver consenso de que a qualidade da educação oferecida às crianças, jovens e adultos que frequentam nosso sistema educacional precisa ser melhorada, ainda estamos distantes de um entendimento comum sobre o que é essa qualidade e mais distante ainda de um acordo sobre as medidas capazes de aferi-la (POSSANI; AGUIAR; SALMASO, 2016, p. 10).

Não obstante a estes desafios apontados, há possibilidades de desenvolvimento curricular flexível que permita a vivência de educação de qualidade na escola para além dos resultados apontados nas avaliações externas. Estas possibilidades surgem das contradições dos próprios sistemas educacionais que, embora queiram o controle do currículo, permitem em suas brechas, a prática de autonomia, mesmo que relativa em relação ao desenvolvimento curricular docente.

Considerações finais

Ao tratar sobre o desenvolvimento curricular e sua relação intrínseca com a questão da autonomia docente, destacamos no texto alguns dos limites e das possibilidades da escola pública frente à questão da regulação e flexibilização do currículo.

Os termos flexibilização e regulação do currículo, embora distintos – enquanto conceitos – convivem e disputam entre si, nos mesmos espaços físicos e temporais, legados de autoria e de hegemonia, em campo de lutas políticas e conceituais, desvelando a não neutralidade curricular desde a sua formulação como política educacional, passando pela execução, no chão da escola pública até a avaliação dessas mesmas políticas, que inclui a avaliação das aprendizagens dos alunos em determinadas áreas, como medida da qualidade da educação.

Os limites apresentados trazem a concretude da escola pública expressa nos desafios a serem enfrentados e não como elementos imobilizadores de ações em prol da qualidade da educação. O desenvolvimento curricular na escola deixa marcas autorais da docência na sua ação pedagógica individual e também na ação coletiva impulsionada pela disputa política em torno do próprio currículo.

A partir da reflexão proposta neste texto, podemos dizer, com segurança, que os limites não podem e não devem imobilizar a ação pedagógica em favor das aprendizagens dos alunos no desenvolvimento curricular docente na escola pública. Ao contrário, devem ser motivação para a autoria docente a caminho de uma flexibilização curricular que não seja, para sempre, a rebeldia, mas sim, parte do projeto pedagógico que considere os diferentes saberes na construção de currículos emancipatórios na elaboração de políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

CARRILHO RIBEIRO, António. *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora, 1990.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GASPAR, Maria Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. *Avaliação e qualidade da educação*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/51.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *RBP AE*. v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez., 2011.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto; AGUIAR, Denise Regina da Costa; SALMASO, José Luis (Orgs.). *Gestão e Currículo*. V. I da Coleção Gestão Educacional. São Paulo: SME, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

YOUNG, Michael. Para que serve as escolas? *Educação e Sociedade*. Campinas: v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez., 2007.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação*. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, n. 38, p. 395-416, jan./abr. 2011.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos CENPEC*. São Paulo: v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: mobilizar conhecimentos, (re)edificar identidade(s)

Maria de Lurdes Dias de Carvalho

Introdução

O livro *O Príncipezinho* de Saint Exupéry é, do meu ponto de vista, um livro de ontem, de hoje e de amanhã. Ao longo deste texto tenho como referência algumas das frases marcantes deste livro, aquelas que todos sabemos de cor, que sabemos repetir, encontrando sempre momentos e contextos certos para as relembrar e reproduzir.

O *Príncipezinho* é uma das minhas personagens de vida, se assim posso dizer. Por isso, este texto espelha um *olhar*, muito pessoal e profissional, sobre a formação inicial de professores, seus desafios e dilemas, suas potencialidades numa sociedade dinâmica, complexa e mutável. É, algumas vezes, o meu olhar acerca do que faço e em que acredito.

Nos tempos atuais, o ser humano, tal como *O Príncipezinho* diz, não tem tempo para enfrentar, explorar, experienciar e procurar tudo o que tem ao seu acesso, pessoal e profissional, mas tem ***amigos para descobrir e uma data de coisas para conhecer...*** (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 69). E, a sociedade atual em que este ser humano vive, marcadamente globalizante e globalizadora, e em franca expansão científica e tecnológica, exige profissionais que, situados no seu tempo histórico e cultural, possuam capacidades/especificidades de pensar, atuar, analisar, interagir, colaborar, mediar processos de conflito ou exclusão, garantir os direitos humanos, antecipar respostas e de tomar decisões em situações complexas. Ou seja, profissionais competentes, capazes de ir mais além do saber instituído, normativizado ou prescrito na sua prática *no e com* o mundo. Exige ainda, e simultaneamente, profissionais inovadores e empreendedores, possuindo conhecimentos científicos, garantindo e respeitando sensibilidade(s) a saberes ecológicos, compreendendo e valorizando os diferentes contextos em que atua e, em última análise, não esquecendo que ***só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos*** (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 72).

As palavras sábias de *O Príncipezinho*, escolhidas e articuladas no lugar certo, fazem pensar, tocam, despertam emoções, sentimentos e saberes que também nos fazem, e nos trazem, sentido a nós profissionais...

Se vieres, por exemplo, às quatro da tarde, a partir das três começarei a sentir-me feliz. Quanto mais a hora avançar, mais me sentirei feliz. Chegadas as quatro horas já estarei agitada e inquieta; descobriria o preço da felicidade! Mas se vieres a qualquer hora, ficarei sem saber a que horas hei-de vestir o meu coração... os rituais são necessários (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 69-70).

Revisitando *O Príncipezinho* e fazendo eu mesma a relação com a formação inicial de professores, destaco e associo algumas frases. Num primeiro momento, abordo alguns assuntos relacionados com a Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional considerando que este é um período formativo em que ***Tenho amigos para descobrir e uma data de coisas para conhecer...*** Revemos, por isso, a importância da organização dos planos de formação enquanto conjunto de conhecimentos profissionais característicos de um determinado ofício que o futuro profissional deve adquirir, integrar e mobilizar. E, porque temos muitos *amigos a descobrir* consideramos, num segundo momento, as Práticas Profissionais, enfatizando este tempo e espaço como estruturantes para a vida laboral futura, não esquecendo que ***Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante.***

E é nesta lógica que este texto vai sendo construído, se vai (re)construindo...

A Formação Inicial: Tenho amigos para descobrir e uma data de coisas para conhecer...

A raposa calou-se e olhou muito tempo o príncipezinho.

- Por favor... cativa-me! disse ela.

- Gostava de o fazer, respondeu o príncipezinho, mas não tenho muito tempo. Tenho amigos para descobrir e uma data de coisas para conhecer...

- Só conhecemos as coisas que se cativam, disse a raposa. Os homens já não têm tempo para conhecer o que quer que seja.

Compram coisas feitas nos comerciantes. Mas como não existem comerciantes de amigos, os homens já não têm amigos. Se queres ter um amigo, cativa-me! (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 69).

A formação de professores, para mim, está marcadamente associada à ideia e palavras de *O Príncipezinho* – ***Só conhecemos as coisas que se cativam.*** Ao longo da história de vida de cada um de nós digitalizamos imagens, marcas, referências e representações do nosso percurso escolar e guardamos na memória a pessoa “professor(a)” que nos cativou...

Os estudantes que iniciam a sua vida académica na formação de professores não são, por isso, “tábua rasa” (SHKEDI; LARON, 2004, p. 694).

Trazem também na sua bagagem um conjunto de crenças e conhecimentos que constituem a linguagem de pertença a um grupo profissional, a uma cultura profissional. Professores e futuros professores compartilham esse tão conhecido, comum e subjetivo sentimento de “vivência prévia” (MIRANDA; CARVALHO, 2016, p. 64) enraizado nas suas experiências anteriores enquanto aluno. Ainda assim, João Ruivo (2015, p. 166) afirma “Não se nasce professor”.

Podemos questionar: O que traz, acrescenta ou transforma a formação inicial de professores a essa bagagem identitária? Como considera e/ou valoriza a formação inicial a bagagem dos futuros professores, compatibilizando a difícil tarefa de criar oportunidades de formação acadêmica e profissional dos seus estudantes promovendo a construção e o desenvolvimento de conhecimentos científicos, metodológicos, investigativos e reflexivos, mas também as oportunidades de construção de trajetórias sociais e identitárias? Que valor atribui a formação inicial à cultura profissional, à família profissional de professores? Mais ainda, Flores (2015a) questiona “Que tipo de professor se pretende formar? Que professor se está a formar, de facto? Que conhecimentos e competências se valorizam? Que experiências de formação e que oportunidades de aprendizagem profissional são proporcionadas aos futuros professores no contexto da sua formação inicial? Como se enquadra e discute o papel do professor numa sociedade em permanente mudança?” (FLORES, 2015a, p. 197).

Face a todas estas questões, vamos iniciar uma *viagem* pela formação inicial de professores e o seu desenvolvimento profissional ao longo do seu percurso académico, parando, de quando em vez, para melhor analisar alguns argumentos que consideramos mais relevantes.

A formação inicial estabelece o início de um percurso “institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (ESTRELA, 2002, p. 18). Todavia, as diferentes instituições do ensino superior entendem e organizam este percurso e suas interfaces de diversas formas, formas essas que são reveladoras das opções políticas, filosóficas e conceituais de infância, criança e aluno, profissão professor/educador, papel do educador/professor, educar, ensinar, currículo, profissionalismo, entre tantas outras.

O conjunto de disciplinas que até agora prevalecia (e ainda hoje prevalece em alguns casos) nos cursos de formação de professores, educação ou pedagogia era organizado com objetivos e conteúdos que se considerava serem determinantes para o desenvolvimento de conhecimentos dos estudantes em diferentes áreas do saber. Estes conhecimentos, isolados

entre si, tornam-se alheios à realidade contextual e evolutiva da sociedade e, portanto, não são integrados de forma a criar uma formação adequada e orientada para a aquisição de competências de um profissional em desenvolvimento e aprendizagem contínuos.

Hoje, a formação inicial de professores enfrenta um novo paradigma de ensino e de aprendizagem fruto da globalização, das mudanças sociais, económicas e culturais, acompanhando as descobertas ou transformações decorrentes dos avanços da ciência e da tecnologia. Reorganizou-se assim o ensino superior buscando um formato que permita a mobilidade de docentes e estudantes. Com esta nova *roupagem*, na globalidade, verificam-se mudanças substanciais no processo de ensino e aprendizagem, nas metodologias, na relação pedagógica, na ação tutorial subjacente a este novo paradigma procurando converter a universidade num *ecossistema de aprendizagem* (MATEO ANDRÉS, 2012).

As unidades curriculares deste novo paradigma fazem-me lembrar os *asteroides* de que fala *O Príncipezinho*. O *asteroide B 612* (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 19), de onde vinha o *Príncipezinho* era, para ele, o mais importante, tal como acontece com cada unidade curricular para o seu respetivo docente. Todas e cada uma dessas unidades curriculares que conformam o plano de estudos (*universo*, diria o *Príncipezinho*) são as mais importantes... Mas, desde cada um dos planetas e asteroides podemos ver as outras estrelas e a sua importância para esse mesmo universo...

- Olharás as estrelas à noite. A minha é demasiado pequena para te mostrar onde se encontra. É melhor assim. A minha estrela será para ti uma das estrelas. Então gostarás de olhar todas as estrelas... Serão todas tuas amigas [...].

- As pessoas têm estrelas que não são as mesmas para todos. Para uns, os que viajam, as estrelas são guias. Para outros são apenas pequenas luzes. Para outros, mais sábios, são problemas. Para o meu homem de negócios eram de ouro. Mas todas essas estrelas permanecem silenciosas. Tu, terás estrelas como ninguém tem... (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 87).

Os papéis de professores e estudantes mudaram. O papel dos professores universitários sofreu alterações e deixa para trás o monólogo *do e no* ensino característico na simples transmissão de informação. Exige-se agora uma nova *mentalização de professor universitário* (GARCÍA NIETO, 2008) que enfatize os processos de mediação nas tutorias (*teaching, coaching e/ ou mentoring*), a supervisão e a ajuda na construção pessoal de conhecimentos e de um pensamento reflexivo, crítico e autónomo dos estudantes. Simultaneamente, o papel do estudante também mudou, deixando de se posicionar como “esponja” de conhecimentos transmitidos e mero recetáculo

de informação. Ou seja, preconiza-se que o estudante em formação seja o principal protagonista na construção dos seus conhecimentos, das suas competências e destrezas garantindo um futuro profissional competente, apropriando-se de uma atitude proactiva, reflexiva, emancipadora, crítica e independente face ao processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, e porque temos de *olhar todas as estrelas*, entendemos a formação inicial como um processo de aquisição e desenvolvimento, amplo e direccionado, de competências características de uma dada profissão, implicando os conhecimentos (saber), os valores e as crenças (saber-ser e saber-estar) e a relação destes saberes com a complexidade da prática profissional (saber-fazer) e da vida. A formação inicial assume ser, por isso, uma etapa formativa complexa, multifacetada, multirreferencial e multidimensional que baloiça como um pêndulo de um relógio entre os saberes/perspetivas científicas/académicas, as crenças/valores e as práticas, potencialmente conflituais, mas que assinalam a passagem de “ser aluno” para “ser professor” (FLORES; DAY, 2006; FLORES, 2015), e se tornam potenciadores da (re)construção e coconstrução da identidade profissional do futuro professor.

A formação inicial possui, pois, um importante papel no desenvolvimento profissional do estudante futuro professor proporcionando oportunidades e situações de contacto com as dimensões constitutivas da profissão docente e com o referencial de competências profissionais que irá desenvolver durante a sua formação e ao longo do seu trajeto laboral, proporcionando “a tomada de consciência e a reflexão sobre o modo como se veem enquanto professores e o tipo de professores que desejam ser” (FLORES, 2012). Neste aspecto, a Prática Profissional, que abordaremos mais adiante, assume especial relevância e protagonismo.

Falar de desenvolvimento profissional é falar da evolução, qualitativa e quantitativa, do estudante ou profissional, já que configura a mobilização dos seus conhecimentos científicos e metodológicos como pilares das Práticas Profissionais e, simultaneamente, estas práticas como pontos de (re) formulação e (re)interpretação das teorias aprendidas. Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional do estudante futuro professor, que tal como as sementes, é invisível e

dorme [m] no segredo da terra até que uma delas se lembra de despertar... Então espreguiça-se e lança para o sol, de início timidamente, um encantador rebento inofensivo... (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 22).

Neste sentido, o desenvolvimento profissional caracteriza-se pela continuidade e evolução profissional no desempenho da função educativa que, em espiral progressiva e sustentada em processos de investigação, ação e reflexão,

procura soluções adequadas. Nas palavras de Tejada (2013), desenvolvimento profissional é entendido “como um processo pelo qual os professores preparados alcançam altos níveis de competência profissional e nele entendem a sua compreensão do eu, do seu papel, do contexto e da carreira” (p. 173). Nesta perspectiva, a ação tutorial ou supervisão, as ocasiões de “*peer mentoring*”, os portefólios de aprendizagem, os registos autobiográficos ou narrativas constituem alguns exemplos de dispositivos de formação¹⁴ facilitadores destes pensamentos reflexivos e de desenvolvimento profissional ao longo da formação inicial. Podemos ainda assim questionar como a universidade, na formação inicial de professores, define o conceito de competência já que “ser capaz não significa ser competente” (TEJADA, 2013).

É necessário entender que saberes académicos advoga hoje a universidade, que conhecimentos profissionais as demandas atuais da sociedade global exigem aos seus futuros professores e que relação existe entre estes dois olhares: mundo académico *versus* mundo laboral. Neste sentido, concordamos com Nóvoa (2007) quando refere que “estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (p. 23). Paremos, por isso, um pouco para pensar, de forma clara, porque não conseguimos fazer o que é preciso, que dificuldades e que dilemas temos ainda de enfrentar, que razões e avanços preconizamos na difícil tarefa de formar professores competentes. Lembro *O Príncipezinho* e a vontade de ver o “seu” pôr-de-sol com o “seu olhar” do “seu” planeta:

- Gosto muito do por do sol. Vamos ver um por do sol...

- Mas é preciso esperar...

- Esperar o quê?

- Esperar que o sol se ponha.

De início ficaste com um ar muito surpreendido e depois riste de ti próprio. E disseste-me:

- Julgo sempre que estou no meu planeta! (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 26).

É certo que ao longo do percurso profissional, muitas vezes, julgamos que estamos sempre no nosso “planeta”, olhamos com a nossa cultura

14 Entendemos por i) *ação tutorial*, tempos organizados individualmente ou em grupo, apoiados e supervisionados pelos professores tutores (supervisor universitário e professor cooperante) em que se debate a investigação, construção, desenvolvimento e avaliação de um projeto de intervenção, bem como se aprofunda a reflexão partilhada de toda a dinâmica da Prática Profissional; ii) portefólio de aprendizagem é um registo constituído pelo conjunto do trabalho realizado (evidências) *em* e *com* as instituições de Práticas Profissionais (externas) e a sua análise reflexiva de crescimento profissional; iii) as (auto)biografias ou narrativas, enquanto memoranduns de aprendizagem, são registos onde cada estudante reflete globalmente sobre as suas aprendizagens e conhecimentos teóricos e práticos e sua mobilização capaz de lhe permitir alcançar um nível de pensamento de nível superior.

profissional, com a nossa própria forma de ser e estar, mostrando, não raras vezes, resistência a outros “pôr-de-sol” dos diferentes contextos onde atuamos. O desenvolvimento profissional sustenta-se na pessoa-professor, suas idiossincrasias, suas crenças e vivências, e por conseguinte, plasma-se numa evolução “que se constrói a partir do crescimento do docente enquanto pessoa, em todas as suas ordens, a partir da integração de estruturas básicas de conhecimento prático, que se adquirem com a experiência na cosmovisão do ensino e do exercício da profissão, e a partir de ajudas ao crescimento profissional e ao aperfeiçoamento, que se facilitam ao professorado em forma de atividades formativas. Desenvolvimento adulto, acumulação de experiência e formação parecem estar, portanto, na base do desenvolvimento profissional do docente” (TEJADA, 2013, p. 172-173).

Este desenvolvimento profissional exige não apenas os conhecimentos, mas também a sua mobilização, onde a Prática Profissional assume um relevo especial e determinante. Focalizamo-nos, então, neste outro contexto de formação.

Prática Profissional¹⁵: *foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante*

- Adeus, disse...

- Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo. É muito simples: só se pode ver bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos...

- O essencial é invisível aos olhos, repetiu o príncipezinho de modo a poder recordar-se.

- É o tempo que perdeste com a tua rosa que torna a tua rosa tão importante.

- É o tempo que eu perdi com a minha rosa..., disse o príncipezinho para se recordar.

- Os homens esqueceram esta verdade, disse a raposa. Mas tu não deves esquecer-te. Tornaste-te para sempre responsável por aquilo que cativaste. Tu és o responsável pela tua rosa...

- Sou responsável pela minha rosa... – repetiu o príncipezinho, para se recordar (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 72-73).

A Prática Profissional constitui-se como *o segredo* da raposa que *é muito simples e só se pode ver bem com o coração*. Promove, como temos vindo a dizer, a emergência impar da (re)edificação da identidade profissional, entendida como processo de construção, reconstrução e coconstrução do *eu* profissional. *O Príncipezinho* não tinha tempo, tinha *amigos para descobrir*

15 Neste texto optamos por utilizar o termo “prática profissional” englobando nele outros termos comuns como: Estágio, Prática Supervisionada, Prática Pedagógica...

e uma data de coisas para conhecer..., e queria nunca mais esquecer coisas importantes, mas *Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... Sou responsável pela minha rosa...*

A Prática Profissional é, tal como a *rosa* do *Príncipezinho*, exigente: exige tempo, exige trabalho, exige entrega, exige... porque é importante. É, por isso, e acima de tudo, uma componente transversal e vertical do currículo de formação com cariz multidimensional, integrador e integrante, dinâmico, idiossincrático e contextual fundamental na formação de professores e capaz de promover oportunidades de gestão e integração da diversidade de conhecimentos provenientes das diferentes componentes de formação e das experiências pessoais, o que “implica a articulação entre diferentes, e por vezes conflituais, perspectivas, crenças e práticas” (FLORES, 2015, p. 139).

A Prática Profissional é uma oportunidade de contextualizar e dotar de significado pessoal e funcionalidade (e por isso é um *segredo* pessoal) os conhecimentos teóricos, tantas vezes uniformizados e dispersos, adquiridos ao longo da formação inicial e, simultaneamente, um tempo e espaço apropriados para mobilizar estes conhecimentos no desenvolvimento de competências profissionais (conceituais, procedimentais e atitudinais) para saber enfrentar os permanentes desafios que se colocam nos diversos contextos (complexidades, desafios, mudanças, incertezas e paradoxos), em que o futuro professor desenvolve a sua prática profissional.

Paulo Freire, em 1995, na sua obra *À sombra desta mangueira* refere a sua preocupação com a “crescente distância entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica” (p. 81). E, hoje, passados vão mais de vinte anos, ainda se procura a relação de coerência entre teoria e prática em que o professor use a teoria para refletir sobre as suas práticas e, simultaneamente, use as práticas para (re)construir a teoria (KORTHAGEN, 2010; ZEICHNER, 2010). Pretende-se, então, estabelecer pontes entre o conhecimento e a ação, promovendo a coerência pedagógica sustentada na relação teoria e prática, assumindo esta coerência um papel decisivo na arquitetura destas pontes.

A Prática Profissional é um *espaço* e *tempo* em que os estudantes têm oportunidades de imergir na profissionalidade docente, observando e estabelecendo pontes de articulação entre a teoria e a prática num contexto real de atividade laboral, elaborando projetos de aprendizagem, descobrindo e construindo a sua identidade profissional, testando as suas competências e desafiando seus limites, em suma, apropriando-se e mobilizando o conhecimento profissional que foram adquirindo.

A aprendizagem profissional desenvolvida em contextos de Prática Profissional, hoje também abordada na literatura como a *formação em alternância* ou mesmo *formação dual*, exige mudanças profundas na organização

da formação inicial desde os próprios modelos formativos, metodologias de ensino, resultados de aprendizagem, papel dos atores preconizando uma encruzilhada e complemento da teoria com a prática (KORTHAGEN, 2010).

Neste sentido, a universidade, numa atitude de mudança pragmática, abre então a mão da sua tradicional *monocultura do saber* e passa a admirar a *ecologia de saberes*, que é para Boaventura Sousa Santos (2006), uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade, reconhecendo a pluralidade e heterogeneidade de saberes, da autonomia de cada um deles e da articulação dinâmica e horizontal entre si (SANTOS, 2006). A *ecologia dos saberes* é então a reorientação da relação universidade-sociedade. Este reconhecimento da diversidade *do e no* mundo favorece o reconhecimento da diversidade epistemológica de saberes do mundo, pelo que a universidade constrói *pontes* (protocolos, convênios, parcerias) e cria sinergias com entidades externas permitindo que os estudantes desenvolvam a sua Prática Profissional num contexto real através de um processo de imersão, progressivamente mais complexo, na sua futura vida laboral. Essas *pontes* onde ambas os lados (da teoria à prática, da prática à teoria) fomentam trânsitos relacionais dialéticos e dialógicos entre ambos mundos formativos, sem que nenhum assumira superioridade em relação ao outro, partindo da “assunção de fronteiras difusas entre os diferentes sistemas de formação e aquisição de competências profissionais” (TEJADA, 2013, p. 172). Lembro aqui o geógrafo de *O Principezinho...* aquele que *é um sábio, mas não explorador*; aquele que tem *absoluta falta de exploradores*, mas que *é demasiado importante para poder passear*; aquele que *nunca deixa o escritório*, mas *recebe os exploradores*; aquele que

- Quando a moralidade do explorador parece ser boa, faz[-se] uma investigação sobre a sua descoberta.

- Vai-se lá ver?

- Não. É demasiado complicado. Mas exige-se ao explorador que forneça provas (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 53-55).

A Prática Profissional é, por isso, em si mesma, um período estratégico intrinsecamente relacionado com esses trânsitos relacionais dialéticos e dialógicos através de experiências e processos de socialização profissional (LATORRE MEDINA; BLANCO ENCOMIENDA, 2011)¹⁶. Estas ex-

16 A Prática Profissional é um “período estratégico de processo de socialização profissional” (LATORRE MEDINA; BLANCO ENCOMIENDA, 2011, p. 35), entendendo a socialização como um “processo interativo e multidirecional” e um “processo de identificação, de construção, de identidade, de pertença e de relação” (FIGUEIREDO, 2010, p. 154) ancorado em aprendizagens cooperativas e de co-construção de conhecimento e desenvolvimento profissional. Neste processo social ou relacional existe uma identidade comum associada a trajetórias educativas partilhadas, coincidentes ou equivalente (EVETTS, 2003) entre estudan-

periências vivenciadas no contexto da Prática Profissional permitem aos estudantes a construção de uma trajetória de ação concreta, atualizada e contextualizada, que os habilita para exercitarem as suas capacidades, adquirindo ou ativando competências profissionais, bem como a construir o sentimento de pertença a um grupo e a uma família profissional. Associamos, por isso, a estes trânsitos relacionais o sentido de *comunidades de práticas e de aprendizagem* (WENGER, 2001; ELBOJ, et al., 2002), onde práticos e acadêmicos, escolas, empresas e universidades, professores, investigadores e estudantes trabalham para um projeto e compromisso comum e mútuo (a formação inicial de professores), interligados por valores, crenças e ideais também comuns e partilhados na procura da melhoria da qualidade de cada um dos profissionais e da educação no seu todo.

Para Vygotsky (1998) a aprendizagem constrói-se através de interações sociais assimétricas desenvolvidas no contexto, ou seja, o ser humano aprende interagindo com outros significativos mais capazes. Todos os intervenientes (professores tutores/supervisores universitários, professores cooperantes, estudantes, crianças/alunos, equipas de profissionais nas instituições, comunidade, etc.), conjuntamente participes deste processo formativo, com papéis diferenciados, mas interdependentes e articulados, contribuem para o sucesso da formação dos futuros professores, emancipados, reflexivos e transformadores da educação e sociedade de amanhã. Neste sentido, professores tutores universitários (supervisores), professores cooperantes e estudantes instituem-se como os elementos-chave da prática que, com funções diferenciadas, constituem *comunidades de aprendizagem*, que através da trajetória construída permitem a referência a uma identidade profissional (POLMAN, 2010).

Polman (2010) partindo do conceito de *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP) de Vygotsky (1998) aborda a forma como os contextos educativos e todos os seus intervenientes podem influenciar o processo de construção da identidade através de ajuda e orientação de outros mais capazes, a que chamou de *Zona de Desenvolvimento Próximo Identitário* (ZDPI). Esta inclui estratos da “trajetória (imediate) de identificação” utilizada na sua participação específica no contexto e em que se inscreve a construção e desenvolvimento da sua identidade a longo prazo. Os estudantes trabalham na sua formação e desenvolvem capacidades de ordem superior na ação educacional mediados por processos de *scaffolding* (BRUNER, 1978) inscritos na ZDPI. Contam, com efeito, com os tutores, professores da universidade ou professores cooperantes, que, com preparação pessoal

tes e professores cooperantes, em que as experiências e os conhecimentos teóricos e metodológicos ou as formas de entender os problemas e enfrentar as suas possíveis resoluções são muitas vezes comuns, desenvolvendo uma mesma cultura profissional.

e experiência para o desenvolvimento desta tarefa, contribuem para, conjuntamente, promover processos de mediação e transferência na formação de futuros professores competentes. Estas configurações identitárias do estudante, enquanto construções de seu *eu* profissional permitem o *ver-se a si próprio* como profissionais e as suas novas relações consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com os saberes adquiridos ao longo da sua formação e desenvolvimento profissional.

A ideia de construção do conhecimento profissional está então enraizada em princípios de cooperação e colaboração de aprendizagens, de conhecimentos e experiências partilhadas tão presentes nos tributos das teorias humanistas e socioconstrutivistas. Mas, tal como bem diz a raposa de *O Principezinho*, é um processo de construção e formação em que

- É necessário ser paciente, respondeu a raposa. Sentas-te primeiro um pouco longe de mim, assim, na erva. Eu olhar-te-ei pelo canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é fonte de mal-entendidos. Mas, de dia para dia, poderás sentar-te um pouco mais perto... (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 69).

Este apontamento da raposa *Sentas-te primeiro um pouco longe de mim, [...] Mas, de dia para dia, poderás sentar-te um pouco mais perto...* traduz, em meu entender, a ideia da organização da Prática Profissional na formação inicial de professores que se estrutura segundo a *teoria da aprendizagem situada* e o conceito de *comunidades de prática* de através de um processo de *legitimidade da participação periférica* também conhecida por *participação periférica legitimada* (LAVE; WENGER, 1991)¹⁷. No decurso da Prática Profissional, a participação do estudante inicia com um processo de aprendizagem e de conhecimento da complexa realidade do contexto, localizando os pensamentos e as ações dos estudantes no tempo e no espaço/contexto, como que ainda *um pouco longe*. Depois, progressivamente, os estudantes ficarão *mais perto* e iniciam então a sua prática com pequenas propostas educativas, sob a forma de intervenção/participação¹⁸ com o grupo-turma, propostas

17 A "teoria da aprendizagem situada" e o conceito de "comunidades de prática" de Lave e Wenger (1991) trouxeram grandes mudanças em diversas áreas do conhecimento, nomeadamente no que se refere: i) à explicitação dos processos de aprendizagem, ii) à importância da aprendizagem construída a partir das práticas profissionais, iii) à forma como os estudantes-aprendizes adquirem as suas práticas pedagógicas e iv) à socialização profissional através das interações com outros profissionais mais experientes no ambiente de trabalho.

18 Gudolle, Antonello, e Flach (2012) esclarecem que "Lave e Wenger (1991) sugerem, no entanto, o conceito de participação plena, que envolve o domínio do conhecimento e de práticas coletivas, para fazer justiça à diversidade de relações envolvidas nas diferentes formas de participação num grupo de trabalho. Mesmo assim, a participação periférica não significa uma participação parcial em comparação com a participação plena. Participação periférica sugere uma abertura, um modo de obter acesso a fontes para entendimento

essas que constituem os primeiros momentos de construção de uma certa autonomia pessoal e profissional em função das suas características pessoais e motivacionais (LATORRE MEDINA; BLANCO ENCOMIENDA, 2011). Tal como *O Príncipezinho*, este *sentar um pouco longe e sentar mais perto* depende, não só da organização curricular da formação, mas também dessas características pessoais e motivacionais de cada estudante.

Certamente não podemos menosprezar a importância e a influência do(s) contexto(s) de formação, já que este proporciona instrumentos e signos que, por si só, facilitam ou inibem o desenvolvimento do próprio processo de comunicação entre o estudante e o centro de práticas/professores cooperantes. Lembremos, a título de exemplo, a *conversa* do *Príncipezinho* com o seu *eco*...

Assim sendo, “seja ela subjetiva ou objetiva, a participação numa prática social sugere um foco explícito sobre a pessoa, como integrante de uma comunidade sociocultural. Aprendizagem pela participação envolve a pessoa como um todo, o que sugere não somente uma relação com atividades específicas, como também uma relação com comunidades sociais, e implica tornar-se um participante pleno, um membro reconhecido na comunidade. A aprendizagem pela participação nas práticas torna possível se envolver em novas atividades, realizar novas tarefas e funções para dominar novos entendimentos. Atividades, tarefas, funções e entendimentos não existem isoladamente. Aprendizagem, assim, implica tornar-se uma pessoa diferente com respeito às possibilidades abertas por esse sistema de relações. Ignorar esse aspeto da aprendizagem é menosprezar o fato de que a aprendizagem envolve a construção de identidades” (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012, p. 19). Nesta perspectiva, não basta propor atividades diferentes, não basta facilitar recursos e materiais inovadores, não basta deixar que os estudantes descubram, mas é, muitas vezes, necessário que os contextos formativos e seus atores ajudem o estudante futuro professor a organizar o pensamento e a mobilizar os conhecimentos através de processos e eixos de mediação: eu, o outro e o contexto.

Os centros/escolas de Prática Profissional são outros/novos rigorosos espaços formativos e ecológicos que facilitam a *circularidade de saberes*¹⁹

da prática por meio de um envolvimento crescente com os membros da comunidade de prática. A participação periférica legitimada não é uma forma educacional, muito menos uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino, sob um ponto de vista analítico a respeito da aprendizagem, pois se trata de um modo de compreensão da aprendizagem imbricado nas práticas sociais da comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991)” (p. 20).

19 A ideia de “circularidade de saberes” apresentada por Jean-Louis Martinand na entrevista com Burgière (2002) entre a escola (centos de práticas) e a universidade espelha as “idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber (escola e universidade), cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito” (LÜDKE, 2005, p. 14). A ideia de “circularidade de saberes” preconizada por Martinand e Burgière vai ao encontro ao conceito de “ecologia dos saberes” proposto por Boaventura Sousa Santos, já atrás referenciado.

(BURGUIERE, 2002), os saberes *do e no* trabalho (TARDIF, 2004) mas também exigem ao estudante pensamento de ordem superior, como o pensamento crítico, criativo e metacognitivo de “reconceitualização” do aprendido, buscando a utilidade pragmática dos conhecimentos oriundos do formalismo acadêmico característico da formação universitária. Ou seja, exigem que os estudantes desenvolvam processos mentais para além do pensamento elementar, como por exemplo: planejar, comparar, relacionar, analisar, refletir, recordar, imaginar, criar... O processo sistemático de investigação-ação-reflexão-formação presente nesta *circularidade de saberes* requer que os estudantes investiguem e saibam fundamentar as situações presenciadas ou experimentadas.

A Prática Profissional é assim um tempo e espaço onde os estudantes têm a oportunidade de imergir na futura profissão, desenvolvendo a sua profissionalidade docente, observando a articulação entre a teoria e a prática como uma “teoria prática” num contexto real de atividade laboral, desenvolvendo a sua “inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica [e a sua] capacidade reflexiva e auto reguladora” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2008, p. 16), elaborando projetos de aprendizagem, descobrindo e adquirindo a sua própria identidade profissional, testando as suas competências e limites, em suma, apropriando-se do conhecimento profissional que foram adquirindo (CARVALHO, 2013).

Na Prática Profissional começa a nascer uma configuração humanista do *eu* profissional, uma representação do que é e como é *ser professor* como que esculpindo já a identidade profissional cimentada por dimensões afetivas e cognitivas, pessoais e sociais. É como um “complexo entramado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (LASKY, 2005, p. 901), uma complexa e delicada teia de crenças, valores, memórias e recordações de caminhos escolares pessoais, de experiências de vida que o estudante vai utilizar e reconstruir para dar sentido às suas experiências *dos e nos* dois cenários de formação: a universidade e os centros de Práticas Profissionais. Neste dar sentido há uma reconstrução pessoal da experiência que sustenta a configuração identitária do profissional através de novas relações consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com os saberes ao longo da sua carreira docente (académica e profissional). Não devemos pois esquecer que “as identidades constroem-se, dentro de um processo de socialização, em espaços sociais de interação, mediante identificações e atribuições, donde a imagem de si mesmo se configura face ao reconhecimento do outro. Ninguém pode construir a sua identidade à margem das identificações que os outros formulam sobre ele” (BOLIVAR-BOTÍA; FERNANDÉZ-CRUZ; MOLINA-RUIZ, 2005, p. 3). E,

o principezinho sentou-se numa pedra e ergueu os olhos para o céu.
- Pergunto a mim próprio, disse ele, se as estrelas são iluminadas para que cada pessoa possa um dia encontrar a sua. Olha para o meu

planeta. Está precisamente por cima de nós... Mas está longe! SAINT-EXUPÉRY, 1995).

A observação de modelos de ação/intervenção de professores cooperantes mais experientes, por exemplo, e a reflexão inerente a essa mesma observação permite o *balizamento* da conceção de *ser professor* – “*quem sou?*”, “*o que quero ser?*” – do perfil profissional, da *grafia* pessoal da profissão, da sua responsabilidade e do seu compromisso com a qualidade educativa. Pode-se considerar que, ao nível de formação-profissionalização, os estudantes nas escolas estão a fazer este balizamento através de situações e experiências de *aprender a fazer* e *aprender fazendo* num espaço laboral, real e concreto, protegido pelos tutores e contextos formativos, e fictício porque é “curto em relação ao trabalho próprio do mundo real” (SHÖN, 1992, p. 45-46), e conta com a eliminação das barreiras do quotidiano da escola, dilemas, desafios, limitações, dificuldades de gestão pedagógica e administrativa.

O estudante, futuro professor, neste tempo de experimentação, de *aprender fazendo*, sente-se *seguro* pela sua ilusão na apresentação de propostas de intervenção desafiadoras e inovadoras, fundamentadas e planeadas para um determinado contexto real e concreto. Todavia, isto só é possível com uma certa *transcendência de si mesmo*, do seu eu profissional, trabalhando incansavelmente, procurando propostas originais que tragam estímulos cognitivos às crianças, instigando sempre a aprendizagem e criatividade, mas sobretudo experiências de aprendizagem *embebidas* em relações afetuosas e próximas com as crianças das escolas. A este propósito, lembro uma vez mais *O Príncipezinho*

- Vem brincar comigo, disse o príncipezinho. Estou tão triste...
 Não posso brincar contigo, disse a raposa. Ainda ninguém me cativou.
 - Ah! Desculpa, disse o príncipezinho.
 Mas, depois de ter reflectido, acrescentou:
 - O que quer dizer «cativar»?
 [...]
 - É uma coisa muito esquecida, disse a raposa. Significa «criar laços...».
 - Criar laços?
 Isso mesmo, disse a raposa. Para mim não passas ainda de um rapazinho muito parecido com cem mil rapazinhos. E não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Para ti sou apenas uma raposa semelhante a cem mil raposas. Mas, se me cativares, teremos necessidade um do outro. Para mim serás único no mundo. E eu serei para ti a única no mundo... (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 67-68).

Entende-se aqui a influência do contexto no *balizamento* do *eu* profissional, inibindo ou fomentando o desenvolvimento de expectativas do *ser*

professor, do que “*posso*” e o que “*se podia*” ser e fazer, tantas vezes enraizadas numa visão idílica do processo de ensino e aprendizagem. Não raras vezes, por todas estas ilusões, os estudantes enfrentam dificuldades e deceções, pessoais e profissionais, pelo choque com a realidade, pelas debilidades na visão global da realidade educacional e pelo que comumente afirmam ser “a falta de experiência”. A distância entre as expectativas e dificuldades ou desilusões decorrentes do duro embate com a realidade é curta e, por vezes, só é superada pela ação tutorial reflexiva e formativa entre os estudantes e os professores tutores, tanto da universidade como os dos centros de práticas, assumindo o estudante um papel central em todo este processo formativo, mas também avaliativo. A ação tutorial atinge então especial relevo, e permite uma reflexão fundamentada e partilhada sobre os conceitos e preconceitos, os dilemas e as crenças, as ilusões e as desilusões, as necessidades e as potencialidades, as limitações e os constrangimentos, a teoria e a prática, ... uma reflexão sobre as *ervas boas e as ervas daninhas* ... Isto porque

no planeta do príncipezinho, havia como em todos os planetas, ervas boas e ervas daninhas. E por conseguinte boas sementes de ervas boas e más sementes de ervas daninhas. Mas as sementes são invisíveis. Dormem no segredo da terra até que uma delas se lembra de despertar... Então espreguiça-se e lança para o sol, de início timidamente, um encantador rebento inofensivo. Se se trata de um rebento de rabanete ou de roseira, podemos deixá-lo crescer à vontade. Mas no caso de se tratar de uma planta daninha, é necessário arrancá-la imediatamente mal formos capazes de a reconhecer... (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 22-23).

O tutor, universitário ou professor do centro, terá de se

dedicar regularmente a arrancar os embondeiros mal os distinguimos das roseiras com as quais se parecem muito quando são ainda pequenos (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 24).

Falamos atrás de desilusões, de deceções. Alguns autores apresentam a Prática Profissional como algo que, algumas vezes, pode ser prejudicial porque induz a aceitar o estabelecido incentivando a reprodução de modelos tradicionais (GONZÁLEZ SANMAMED; FUENTES ABELEDO, 2011); outros consideram que não fomentam espaços e tempos de experimentação nem reflexão, mas antes são lugares de reprodução social e cultural com propostas ‘rotinizadas’ que impedem iniciativas inovadoras de aprendizagem e novas conceções de escola e de ensino (GIMENO SACRISTÁN, 2012). Estas realidades, ainda hoje encontradas em muitas escolas, também me fazem recordar o *planeta esquisito* do *Príncipezinho* ...

- Bom dia, disse ele ao acaso.
 - Bom dia... bom dia... bom dia... respondeu o eco.
 - Quem são vocês? Disse o príncipezinho.
 - Quem são vocês... quem são vocês... quem são vocês... respondeu o eco.
 - Sejam meus amigos, estou só, disse ele.
 - Estou só... estou só... estou só... respondeu o eco.
- «Que planeta esquisito! Pensou ele então. É todo seco, pontiagudo e salgado. E os homens não têm imaginação. Repetem o que se lhes diz... O meu planeta tinha uma flor: era sempre ela a primeira a falar...»
(SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 63-64).

Este é, sem dúvida um problema, um desafio que encontramos em algumas das escolas de Práticas Profissionais na formação inicial... o *eco* pedagógico, a rotina... *os homens não têm imaginação*, a ausência de criatividade, de descoberta, da criação, do novo... *que planeta esquisito!*... que escola que não ambiciona enfrentar os gratificantes desafios da inovação...

Similarmente, em *O Príncipezinho* podemos ver as questões da avaliação inerentes à Prática Profissional, já que *as pessoas crescidas gostam de números* (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 19), mas também surge a sua necessidade em função de uma certificação e qualificação. Na avaliação o estudante cruza percursos de supervisão, transformação e construção identitária através de processos de: i) *autosupervisão* nas suas autoavaliações; ii) *supervisão vertical* com avaliações dialogadas com tutores universitários e de escolas, iii) *supervisão horizontal* entre pares que fazem práticas na mesma escola e/ou outros estudantes do mesmo grupo de supervisão ou grupo (ALARCÃO; ROLDÃO, 2008; FRAILE LÓPEZ, et al., 2013; VALLÉS; UREÑA; RUIZ, 2011). Estes dispositivos permitem ir mais além dos números, através de processos reflexivos e avaliativos, e, tal como nos alerta o *Príncipezinho*, avaliar o *essencial*

Quando lhes falam de um novo amigo, nunca vos fazem perguntas sobre o essencial. Nunca vos dizem: «Como é a sua voz? Quais são os seus jogos preferidos? Faz colecção de borboletas?» Perguntam: «que idade tem? Quantos irmãos tem? Quanto pesa? Quanto ganha o seu pai?» só então pensarão conhecê-lo (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 19).

Nestes processos reflexivos, quer na ação tutorial quer nas narrativas autobiográficas, surgem sempre questionamentos e autoavaliações das competências profissionais prescritas (pelo perfil profissional e resultados esperados plasmados nos planos de estudo) e das competências profissionais construídas (nas sessões teóricas e práticas, em contexto formativo real, concreto, objetivo cuja realidade se caracteriza pela complexidade).

Tal como o *Príncipezinho* encontrava nas perguntas a sua forma de poder questionar e entender as coisas dos planetas, Paulo Freire (1995) preconiza a *educação da pergunta* onde se pretende “saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância da curiosidade em cujo exercício ela se constitui, cresce e se aperfeiçoa. [...] o necessário é estar permanentemente à espera de que o novo conhecimento surja superando outro que, tendo sido antes novo, envelheceu” (FREIRE, 1995, p. 19). Entendemos assim que a implicação na prática avaliativa ajuda os estudantes a desenvolver o seu pensamento de ordem superior, além das suas capacidades de reflexão pessoal e profissional, responsabilidade, autonomia, criticidade e participação no seu próprio processo de formação profissional, qual *Príncipezinho* que

todos os dias aprendia alguma coisa mais sobre o planeta, a partida, a viagem. Isso acontecia muito lentamente, ao acaso das reflexões. Foi assim que, no terceiro dia, conheci o drama dos embondeiros (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 21).

A Prática Profissional é assim uma experiência única, pessoal, mas também coletiva porque composta por um grupo de agentes educacionais que, através da convivência pessoal e da colegialidade profissional, profissionalidade e profissionalismo, trocam experiências e reconstróem saberes. Constitui, em nosso entender, o verdadeiro sentido de *comunidades de práticas e aprendizagem* já referidas anteriormente.

Viver a Prática Profissional como cenário pré-profissional, é viver num contexto de trabalho e aprendizagem, mas acima de tudo é uma oportunidade de construir uma identidade e um perfil de um profissional capaz de inovar e procurar resposta aos permanentes desafios das mudanças sociais e educacionais. Esta aprendizagem e desenvolvimento do profissional acontece num *continuum* existencial do professor, começando antes da entrada na formação “envolvendo contextos organizacionais, temporais, profissionais, pessoais, sociais e históricos” (MIRANDA; CARVALHO, 2016, p. 62). É nestes contextos de Prática Profissional que nasce, para o estudante, uma imagem, uma configuração, uma representação do que é e como é *ser professor* como que gravando a sua identidade profissional. Todavia, lembramos que a construção e desenvolvimento desta identidade profissional é complexa e delicada e baseia-se em memórias e recordações de percursos escolares, das trajetórias de histórias e de experiências de vida e que, na formação académica, o estudante vai reedificando. Neste dar sentido às suas memórias e à melhor compreensão da vida profissional do professor, há um complexo e dinâmico processo de reconstrução pessoal da experiência de

ser professor, da vida profissional do professor e a configuração de representações subjetivas acerca da profissão. Ou seja, emerge a reconstrução de si mesmo e da sua profissão futura enquanto compromisso educativo de responsabilidade social. Lembremos a propósito o *Príncipezinho*

- Vai olhar outra vez as rosas. Compreenderás que a tua é única no mundo. Voltarás para me dizer adeus e eu faço-te presente de um segredo. O príncipezinho foi ver outra vez as rosas.

- Não são de modo algum parecidas com a minha rosa, ainda não são nada, disse-lhes ele. Ninguém vos cativou e vocês não cativaram ninguém. São como era a minha raposa. Era uma raposa parecida com cem mil raposas. Mas fiz dela minha amiga e agora ela é única no mundo (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 72).

A identidade profissional, porque se forma através da atividade do indivíduo em si mesmo, com os outros e no contexto, é cambiante e descontínua, mas aspira à estabilidade, continuidade e individualidade (AKKERMAN; MEIJER, 2011). Nesta construção dinâmica, interativa, contextualizada e individual configura-se a imagem e definição de si mesmo (história e identidade pessoal) e social (identidade social) frente ao reconhecimento (referências, pertencas, atribuições, identificações, status coletivos) dos outros membros da família profissional (BOLIVAR-BOTÍA; FERNÁNDEZ-CRUZ; MOLINA-RUIZ, 2005; GALAZ, 2011), e vinculada a um contexto sócio-histórico e profissional (VAILLANT, 2007).

Ainda assim, concordamos com António Nóvoa (2007, p. 27) quando refere que “falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da personalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente”. É urgente...

E termino com as palavras de *O Príncipezinho*

E, seguindo as indicações do príncipezinho, desenhei esse planeta. Não gosto nada de me dar ares de moralista. Mas o perigo dos embondeiros é tão pouco conhecido, e os riscos corridos por aqueles que se perdem num asteroide tão grandes, que, por uma vez, abri exceção a essa minha reserva. E digo: «Crianças! Prestem atenção aos embondeiros!» Foi para prevenir os meus amigos do perigo que há muito ocorrem, tal como eu próprio, sem dele terem conhecimento, que trabalhei tanto neste desenho. A lição que eu dava valia a pena. Talvez perguntem a vocês próprios: Por que é que não há neste livro outros desenhos tão

grandiosos como o desenho dos embondeiros? A resposta é simples: tentei mas não consegui. Quando desenhei os embondeiros estava animado pelo sentimento de urgência (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 24).

É este sentimento de *urgência* que nos move, a nós, professores e formadores de professores, não tanto para destruir embondeiros, mais para cultivar as rosas.

REFERÊNCIAS

AKKERMAN, S. F.; MEIJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, p. 308-319, 2011.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

BEAUCHAMP, C. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, v. 39, n. 2, p. 175-189, 2009.

BOLIVAR-BOTÍA, A.; FERNANDÉZ-CRUZ, A.; MOLINA-RUIZ, E. Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research Sozialforschung*, 2005. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>>. Acesso em: 9 set. 2013.

BURGUIERE, E. Entretien avec Jean-Louis Martinand. *Recherche et Formation*, 40, p. 87-94, 2002.

CARVALHO, M. L. D. *Formación inicial de profesores: sinergias construyendo una nueva realidad*. Barcelona. 2013.

CASTEJÓN, F. et al. Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial de profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, v. 11, n. 42, p. 328-346, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222171007>>.

ELBOJ, C. et al. *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.

ESTRELA, M. T. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Lisboa, v. XI, n. 1, p. 17-29, 2002.

EVETTS, J. Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería. In: SÁNCHEZ-MARTINÉZ, M.; CARRERAS, J. S.; SVENSSON,

L. *Sociologia de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia: Diego Marín Librero Editor, p. 29-49, 2003.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

FLORES, M. A. A formação de professores e a construção da identidade profissional. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M.; ABRAHÃO, M. H. *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRN, ediPUCRS, EDUNEB, p. 93-113, 2012.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Revista Educação*, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015.

FLORES, M. A. Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. In: (COORD.), M. M. *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE), p. 192-222, 2015a.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006.

FRAILE, A. et al. La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico. *Aula Abierta*, v. 41, n. 2, p. 23-34, 2013. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239063>>.

FREIRE, P. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GALAZ, A. El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, v. 37, n. 2, p. 89-107, 2011.

GARCÍA NIETO, N. La función tutorial de la universidad en el contexto de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 22, n. 1, p. 21-48, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Prólogo: Por qué nos importa la educación en el futuro? In: (COORD.), B. J. E. F. I. *Pensando en el futuro de la*

educación. Una nueva escuela para el siglo XXII. Barcelona: Editorial Graó, p. 9-16, 2012.

GONZÁLEZ SANMAMED, M.; FUENTES ABELEDO, E. El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*. 354, p. 47-70, Enero-Abril 2011.

GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. *Revista Administração Mackenzie*, São Paulo; SP, v. 13, n. 1, p. 14-39, jan./fev. 2012.

KORTHAGEN, F. A. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 24, n. 2, 2010. 83-101. Disponível em: <http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf>.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher Education*, v. 21, p. 899-916, 2005.

LATORRE MEDINA, M. J.; BLANCO ENCOMIENDA, F. J. El practicum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, v. 9, n. 2, p. 35-54, 2011.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MATEO ANDRÉS, J. La formación de formadores en la Educación Superior. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, v. 10, n. 2, p. 211-223, 2012. Monográfico de Competencias docentes en la Educación Superior.

MIRANDA, C.; CARVALHO, M. L. Caçador de Sonhos: (des) construindo a identidade de uma futura profissional. In: FLORES, M. A.; CARVALHO, M. D. L.; (Org.), C. S. *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências*. Santo Tirso: De Facto, p. 61-76, 2016.

NÓVOA, A. *O Regresso dos Professores*. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: [s.n.], p. 21-29, 2007.

POLMAN, J. La zona de desarrollo próximo de la identidad en entornos de aprendizaje de oficios. *Revista Educación*. p. 129-155, Septiembre-Diciembre 2010.

RUIVO, J. Formar professores, mudar a escola, mudar a sociedade. In: (COORD.), M. M. *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 166-174, 2015.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O Príncipezinho*. Lisboa. Relógio d'Água, 1995.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez: Cortez, 2006.

SHKEDI, A.; LARON, D. Between idealism and pragmatism: a case study of student teacher' pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 693-711, 2004.

SHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós, 1992.

TARDIF, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. *El Practicum*. Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía. Barcelona: Edición Técnica Digital. 2006.

TEJADA, J. Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, v. 10, n. 1, p. 170-184, 2013. Disponível em: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>>. Acesso em: dez. 2013.

VAILLANT, D. *La identidad docente*. I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". Barcelona: <<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/La%20identidad%20docente.%20Vaillant,%20D.pdf.pdf>>. 2007.

VALLÉS, C.; UREÑA, N.; RUIZ, E. La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU – Revista*

de Docencia Universitaria, v. 9, n. 1, p. 135-158, 2011. Disponível em: <<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/63>>.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENGER, E. *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college – and university – based teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n. 1-2, p. 89-99. 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487109347671>>.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO DOCENTE E O MODELO DA COMPETÊNCIA: potencialidades e limites da “prática reflexiva”

Fernando Ilídio Ferreira

Introdução

Se bem que a Escola nunca tenha deixado de ser encarada como fator de desenvolvimento das sociedades, foi no período de grande crescimento econômico que se seguiu à II Guerra Mundial – os *trinta anos gloriosos do fordismo* – que mais se consolidou, nas sociedades ocidentais, a crença na existência de uma relação linear entre educação e desenvolvimento pela via da escolarização de massas. As políticas desenvolvimentistas desse período, aliadas, por um lado, à teoria do capital humano e, por outro, aos ideais igualitaristas de raiz meritocrática, conduziram a um grande aumento da oferta e da procura da escola por parte das populações. Num mundo crescentemente industrializado e urbanizado e fortemente baseado na estratificação social, as certificações acadêmicas fornecidas pela Escola tornaram-se moeda de troca no mercado de emprego e passaram a ser vistas como instrumento de mobilidade social. Gerou-se, assim, a crença na Escola como fator – e até como motor – de desenvolvimento social e econômico e, na mesma linha, na formação de professores como agentes da ordem social, com base numa racionalidade eminentemente técnica e burocrática.

A Escola sempre alimentou grandes debates e paixões, mas o período do pós-guerra foi dominado pela ideia otimista e consensual da promoção da igualdade de oportunidades pela via da escolarização. Porém, após as intensas críticas dirigidas à Escola na década de 1970 (ALTHUSSER, 1974; BAUDELLOT; ESTABLET, 1971; BOWLES; GINTIS, 1976; BOURDIEU; PASSERON, 1964, 1970; YOUNG, 1971) e o surgimento simultâneo, a partir dos anos 1980, de fenômenos como o acréscimo de qualificações, o aumento das desigualdades sociais, o aumento do desemprego estrutural de massas e a crescente desvalorização dos diplomas mostram o falhanço da promessa da igualdade de oportunidades. Como diz Rui Canário (2000), a “escola das promessas” deu lugar à “escola das incertezas”. A incerteza é ampliada pela emergência do neoliberalismo e da introdução de políticas de racionalização no campo educativo sob uma agenda assente na obrigação

de resultados e na prestação de contas. Neste contexto, entram no léxico educacional diversas noções oriundas do mundo empresarial, como eficácia, excelência, qualidade, supervisão, rankings e competição.

Face à maior incerteza e complexidade da organização escolar e da ação pedagógica, as políticas educativas, agora com recurso a novos instrumentos, como a avaliação (AFONSO, 1999) transmitem a ideia de que essa incerteza pode ser controlada através da “certeza” dos números, das estatísticas, de metas e de resultados quantificáveis, na ótica de um Estado supervisor e avaliador (WILLKE, 1991; HENKEL, 1991; VAN HAECHT, 1998; BROADFOOT, 2000). É bom lembrar que o surgimento do neoliberalismo e o clima “anti Estado” criado na década de 1980 tiveram como consequência não apenas o recuo do Estado perante o mercado, mas uma mudança de forma do Estado, passando de um Estado de bem-estar – o Estado-educador – que prometia oportunidades iguais para todos, para um “Estado gerencial” (CLARKE; NEWMAN, 1997) que se assume como garante da obrigação de resultados. A avaliação começa a ser vista como um maravilhoso instrumento de justificação e legitimação (DUTERCQ, 2000), tornando-se uma das principais estratégias de ação estatal, entrando agora em cena não apenas o Estado mas também outras instâncias supranacionais de coordenação e pilotagem, numa lógica competitiva (LIMA, 2011).

Neste pano de fundo têm ocorrido várias transformações no campo educativo, desde as políticas à organização da escola, ao currículo, à avaliação, à formação de professores, que importa analisar criticamente. Este capítulo tem como principal objetivo refletir sobre algumas dessas transformações, sobretudo em torno de uma tensão – não de uma dicotomia – entre perspectivas sobre formação e trabalho relacionadas ora com o modelo da qualificação, ora com o modelo da competência. O modelo clássico da classificação, associado ao diploma, tem vindo a dar lugar ao modelo da competência, em torno do qual gravitam noções como autonomia, responsabilidade, iniciativa, trabalho em equipa, etc., consideradas qualidades eminentemente pessoais necessárias à “empregabilidade” do indivíduo. Simultaneamente, o modelo clássico de “carreira”, associado ao emprego estável e duradouro, dá lugar às noções de percursos e trajetórias, num contexto de aumento do desemprego e de precarização do trabalho. Assim, em detrimento do conceito de qualificação, passa a valorizar-se a competência, num contexto de incerteza em que a posse de um diploma deixa de ser considerada uma condição suficiente para assegurar, de forma linear, a obtenção de um emprego correspondente ao diploma (PAIS, 2001; ALVES, 2005).

Não se trata de uma mera questão terminológica, pois a tendencial substituição da noção de qualificação pela noção de competência acompanha

uma transformação profunda nas esferas do trabalho e da formação. Trata-se de uma tensão que atravessa o campo educativo de uma forma transversal, interessando-me aqui, particularmente, a abordagem no domínio da formação de professores. Por isso, termino com uma breve abordagem crítica ao conceito de “reflexão”, que se tornou estruturante na formação de professores, sobretudo desde os anos de 1980. Sem ignorar as potencialidades da corrente gerada ao longo de mais de três décadas em torno da ideia de “prática reflexiva”, refiro alguns dos seus limites, sobretudo os que decorrem da tendencial transformação do conceito num slogan e, nesse sentido, de se difundir mais num registo prescritivo – próximo do modelo da competência – do que num registo crítico, com dimensões sociais, éticas e políticas.

A formação de professores entre as perspectivas da qualificação e da competência

A emergência da lógica das competências deve-se, em grande medida, à ideia de que a qualificação nunca conseguiu resolver o reconhecimento dos saberes adquiridos no âmbito do exercício profissional, por ser vista como um conceito rígido, incapaz de se adaptar às evoluções do sistema de produção e de ter dificuldade na adaptação à emergência do setor terciário, muito diferente do setor secundário de organizações industriais tradicionais (DUBAR, 1999).

Apesar da noção de competência sempre ter existido, ela ganhou relevo partir da década de 1970, associada a um sentido racionalista e instrumental próprio do capitalismo, ganhando maior destaque nas décadas seguintes, embora focalizada no campo econômico, social e político. Encontra-se ligada à decadência do modelo taylorista/fordista e à emergência da evolução de formas de racionalização do trabalho (CABRAL-CARDOSO; ESTÊVÃO; SILVA, 2006). À entrada do século XXI, as transformações relacionadas com a emergência de uma sociedade da informação e do conhecimento, a inovação como fonte de criação de valor, as exigências de uma aprendizagem permanente, a constante mutação da natureza do emprego, a flexibilidade e a adaptabilidade fizeram apelo à atualização permanente da “carteira de competências”, em detrimento das qualificações (CABRAL-CARDOSO; ESTÊVÃO; SILVA, 2006). Portanto, a noção de competência aponta, segundo estes autores, para o lugar que o indivíduo ocupa no que diz respeito à trajetória profissional, de acordo com a sua capacidade de realizar um itinerário profissional que não pode ser planificado à partida, dada a instabilidade das relações de trabalho. Os contextos de trabalho são encarados como contextos de formação e de aprendizagem, a serem reconhecidos e validados através de sistemas oficiais de acreditação de competências. Portanto, como defendem estes autores, a competência não procura apenas

ser uma resposta técnica à evolução dos sistemas de trabalho, mas também uma nova forma de regulação do trabalho e dos sistemas de formação.

Claude Dubar (1999) realça dois sentidos do conceito de qualificação: a capacidade/habilidade “profissional”, em que a qualificação só é possível desenvolver pela prática, pois os saberes estão diretamente relacionados com o know-how, saberes que resultam da ação, em situação e, dessa forma, ligados a contextos específicos e dependentes dos indivíduos; e a qualificação “técnica”, que requer a formalização de conhecimentos e procedimentos e a promoção de saberes abstratos, formais e processuais. O diploma certifica, simultaneamente, o conhecimento prévio desses procedimentos e a capacidade do seu titular em formalizar situações padrão. Assim, quando se utiliza a expressão “qualificação de um trabalhador”, esta pretende designar uma dimensão dos seus saberes e competências, bem como as características do seu posto de trabalho (MARQUES, 2005).

Fátima Antunes (2007) distingue duas concepções da qualificação: uma concepção substancialista e uma concepção relativista da qualificação. A primeira é caracterizada pela fixação de uma qualidade do trabalhador ou do posto de trabalho, assumindo-se que tal qualidade depende das propriedades do posto de trabalho (ao nível da complexidade das tarefas, da natureza intelectual ou mecânica das atividades), tendendo a qualificação a coincidir com a divisão de trabalho; a segunda é definida pela relação social complexa existente entre múltiplos e heterogêneos elementos, em que se destaca um conjunto de operações ligadas ao exercício do trabalho e à valorização e avaliação social por meio do salário, estatuto e prestígio.

A noção de “competência” – e de competências, no plural – tem sido adotada sobretudo pelo discurso gerencialista – imperando as noções de autonomia, iniciativa, responsabilidade, trabalho em equipe, etc. – embora mesmo neste discurso a noção surja com um carácter polissêmico e seja utilizada em diferentes contextos e perspectivas. Em Portugal, a noção de competência tem sido usada como adjetivo para caracterizar pessoas e como substantivo quando significa conteúdo (ESTEVES, 2009). Esta autora assinala a diferença entre o conceito no singular (a competência), remetendo para a qualidade que separa os profissionais mais ou menos competentes, competentes ou incompetentes, e o conceito no plural (competências), como traço global associado à ação individual da pessoa ou do grupo profissional onde se insere, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor. De acordo com as expressões “uma competência” ou “as competências”, o conceito remete para um dado número de traços individuais evidenciados na ação, observados e descritos sem que necessariamente lhes seja atribuído um valor ou juízo.

De um modo geral, a lógica das competências inicia o processo de instalação na definição das profissões, na formação contínua, na adaptação e orientação profissionais, procurando constituir a resposta à desadequação constante entre a lógica do emprego e a flexibilidade das organizações de trabalho. Assim, a emergência de um contexto de maior responsabilidade individual, de autonomia e criatividade do indivíduo, associado à gestão da sua própria carreira, no sentido de se manter “empregável” dentro de um mercado de trabalho instável e cada vez mais competitivo (SILVA, 2008), veio fazer com que o conceito de qualificação começasse a dar lugar ao conceito de competências como a principal estratégia de promoção da competitividade (DUBAR, 1999).

O discurso gerencialista da competência reclama da incapacidade de adaptação da perspectiva da qualificação a um mundo marcado pela incerteza, pela flexibilidade e pela competitividade, defendendo as potencialidades do modelo da competência para a mudança do trabalho e da formação. Numa perspectiva crítica, a literatura chama sobretudo a atenção para as implicações problemáticas do uso da noção de competência e de outras relacionadas, como a empregabilidade. É num contexto de aumento do desemprego que a educação e a formação para a “empregabilidade” tem sido apresentada como uma espécie de solução mágica para a superação da crise do desemprego estrutural. Face à emergência de uma nova ordem econômica e às mudanças da organização do mundo do trabalho, a empregabilidade passa a constituir um dever e uma responsabilidade individual e o desemprego um problema também individual com origem num suposto déficit de competências (ALMEIDA, 2007; ALVES, 2009). A educação é, assim, investida de novas atribuições subordinadas aos interesses do capital e à sua dimensão utilitarista (ALVES, 2009).

À luz da noção de empregabilidade considera-se que cada indivíduo deve assumir a responsabilidade pela aquisição e manutenção das suas próprias competências e, neste sentido, a posse de um diploma, enquanto credencial acadêmica associada ao modelo da qualificação, tende a ser preterida pela ideia da posse de uma carteira individual de competências. Como referem Lüdke e Boing (2004) “não é mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas do indivíduo para enfrentar o mercado de trabalho, mas o próprio indivíduo” (p. 1167); nesse sentido, a empregabilidade consiste em o indivíduo manter-se em estado de competência e de competitividade no mercado (LÜDKE; BOING, 2004).

O modelo da competência – assim como as inerentes noções de empregabilidade e de colaborador, que passaram a imperar sobre as noções de emprego e de trabalhador – situa-se num registo de adaptabilidade em detrimento de um registo de transformação social. Por exemplo, a sua

dimensão política é frágil e uma das suas consequências é o afastamento dos professores do seu coletivo profissional, na medida em que obedece a uma lógica de responsabilização individualizante orientada para a performance e a excelência. Como assinala Nicolas-Le Strat (1996), há uma espécie de “tirania” na obrigação que é feita a cada um de provar permanentemente que é “excelente”. Este autor argumenta que as novas tecnologias sociais da “participação-implicação”, ao transmitirem aos trabalhadores a ideia de que os objetivos da empresa são coincidentes com os seus próprios objetivos pessoais colocam-nos em situações de enorme tensão psicológica. Estas tecnologias são experimentadas quer no domínio da organização capitalista do trabalho, tendo em vista a mobilização do homem para o trabalho e a exploração da força de trabalho, de modo a responder às novas condições de produtividade, quer no domínio da gestão das políticas públicas e, em particular, das políticas e reformas educativas.

Stephen Ball (2005) define o gerencialismo e a performatividade como duas das principais tecnologias da reforma educacional e considera que a sua combinação “atinge profundamente a prática de ensino e a alma do professor” (p. 548). Segundo este autor, o gerencialismo consiste na inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, que conduz à destruição dos sistemas ético-profissionais existentes nas escolas e à sua substituição por sistemas do tipo empresarial competitivo. A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que utiliza julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controlo e de mudança. A construção e a publicação de informações, indicadores, rankings e todo um conjunto de programas de comparação de resultados escolares dos alunos, a nível nacional e internacional, como o PISA²⁰, constituem mecanismos de avaliação e controlo, servindo para estimular, julgar, comparar e classificar profissionais em termos de resultados. Porém, como diz Ball (2005, p. 546) “essas tecnologias são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados” e transformam profundamente a identidade profissional.

Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética de serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e ramifica-se pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência (BALL, 2005, p. 548).

20 PISA – Programme for International Student Assessment, da OCDE.

Neste sentido, o ensino é visto sobretudo como um conjunto de competências a serem transmitidas e adquiridas, sendo o professor formado para ser um técnico e não um profissional capaz de reflexão e de julgamento crítico.

A qualificação e a competência em convivência conflitual

Como referi acima, não estamos perante uma dicotomia que opõe a competência à qualificação, mas perante uma tensão entre conceitos, modelos e perspectivas. Alguns autores advogam que apesar da diminuição da sua carga simbólica, o diploma continua a constituir-se como um elemento determinante para a obtenção de um emprego (MARQUES, 2006; ALVES, 2008). A passagem de uma lógica de organização de trabalho taylorista centrada no posto de trabalho para uma lógica pós-taylorista baseada na situação do trabalho, redefine a qualificação no sentido de se articular com a competência (MARQUES, 2006). Perante os desafios da globalização e da competitividade, as empresas exigem que os recursos humanos consigam mobilizar o seu conhecimento por forma a darem uma resposta atempada, em contexto de ação e de interação, consoante a flutuações do mercado. O sistema produtivo constitui-se como um espaço privilegiado para a transferência e aplicação das qualificações académicas, para a mobilização dos conhecimentos teóricos e abstratos na resolução de problemas práticos ou na criação de novas soluções sempre que necessário (MARQUES, 2006).

De acordo com esta autora, é no confronto com o mercado de trabalho que os saberes teóricos e práticos são postos à prova. Ao partir-se das diferentes modalidades de aprendizagem socialmente reconhecidas e legítimas e da identificação de alguns saberes mobilizados no cotidiano de trabalho é possível analisar estratégias de conversão (no sentido da transferência e transposição) de saberes certificados (pelo diploma) em saberes de ação.

Clarificando, “estes saberes de ação são todos aqueles que são mobilizados pelos diplomados no espaço trabalho e tendem a transformar-se em competências” (MARQUES, 2006, 149-150). Esta autora mostra-nos dois planos em que ocorre a mobilização dos saberes de ação: i) No plano social, qualquer que seja o saber em causa, ele é sempre uma construção social, estando em causa a explicitação das lógicas de produção e gestão dos saberes, uma vez que assumem naturezas, formas e valorizações diferenciadas em função dos diferentes contextos de aprendizagem e das relações entre os atores implicados; ii) No plano da concretização, os saberes de ação podem ser mobilizados em atividades de produção de representações do real do tipo de enunciados descritos e/ou explicativos ou em atividades de transformação do real sob a forma de enunciados operativos envolvendo os

saberes de rotina, saberes processuais e saberes de resolução de imprevistos e de situações que exigem criatividade.

Para Claude Dubar (1999), os docentes que privilegiam os conhecimentos formais e significados jurídicos como condição para o exercício da atividade de professor possuem uma concepção profissional baseada na “qualificação”. O docente qualificado é aquele que é titular de habilitações acadêmicas para o exercício da sua profissão. Os títulos acadêmicos atestam, principalmente, saberes acadêmicos e didáticos, particularmente disciplinares, adquiridos por meio de uma formação inicial, anterior ao exercício profissional. Os docentes que perspectivam a sua profissão como uma arte em que estão envolvidas qualidades pessoais, especialmente as relacionais, referem-se à “competência”. Portanto, a relação entre uma concepção de “qualificação” e uma concepção de “competência” da profissão de professor não implica a substituição da primeira pela segunda, mas uma convivência conflitual entre as duas.

Como sugere Dubar (1998; 1999), a questão não se coloca em termos de passagem da qualificação à competência, mas da coexistência do reconhecimento "individual" das “competências” e da legitimidade “coletiva” das “qualificações”. A relação conflitual entre “qualificação” e “competência” remete para “dois mundos profissionais diferentes definidos ao mesmo tempo por modos “objetivos” de gestão e por relações “subjetivas” no trabalho” (DUBAR, 1999, p. 93). Importa salientar que esta relação não aponta para a definição de um modelo específico de docente, mas para modos de gestão mais focalizados, em certos pontos, no polo da “qualificação” ou no polo da “competência”, dependendo, em grande medida, dos sentidos das políticas e reformas educativas e dos seus efeitos na formação docente e nas identidades profissionais.

Possibilidades e limites da “prática reflexiva” na formação de professores

Em grande medida, o discurso da “reflexão” como elemento estruturante da formação de professores tem-se aproximado da lógica das competências de inspiração gerencialista, com uma maior orientação do indivíduo para a empregabilidade do que para a democratização da sociedade, das escolas e da própria formação docente. As capacidades do indivíduo reflexivo, autônomo, criativo, comunicativo, colaborativo, entre outras, são hoje muito valorizadas nos campos da formação e do trabalho. A este respeito, como mencionei acima, é reveladora a própria metamorfose da terminologia; por exemplo, no mundo do trabalho o indivíduo deixou de ser designado como trabalhador e passou a ser o colaborador, sendo assim mais facilmente cooptado para a ordem social e as normas e os objetivos da empresa.

No caso específico da noção de reflexão, é importante recordar que a crescente proliferação das políticas neoliberais na década de 1980 ocorre em simultâneo com a publicação do célebre livro *O profissional reflexivo*, de Donald Schon, em 1983 (SCHON, 1983). Alguns autores consideram até que a centralidade da prática reflexiva na formação docente está relacionada com os objetivos das reformas neoliberais e neoconservadoras de exercerem um controlo maior e mais sutil sobre os professores, de modo a que os propósitos da educação pública pudessem ser mais diretamente vinculados à preparação de trabalhadores para a economia global (SMYTH, 1992).

Ainda que a ideia de prática reflexiva já existisse em obras de autores como John Dewey, no início do século XX, e Paulo Freire e Jurgen Habermas, na década de 1970, não há dúvida quanto à influência que o pensamento de Donald Schon sobre o profissional reflexivo tem tido na formação docente, estimulando a produção de vasta literatura sobre o tema, em todo o mundo. Passados mais de trinta anos, constata-se um grande consenso, a nível internacional, em torno do conceito de prática reflexiva na formação de professores. Por um lado, corrente internacional da “prática reflexiva” contribuiu para a passagem de uma concepção da formação docente como mera aplicação de um conhecimento teórico e técnico, para uma concepção da formação como espaço de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional, a partir de uma “epistemologia da prática” (SCHON, 1983). Por outro lado, como salienta Zeichner (2008), a “prática reflexiva” foi-se transformando num slogan. Mesmo quando é utilizada como um veículo para o desenvolvimento real dos professores, a “reflexão” é vista como um fim em si mesmo, desconectada de questões mais amplas sobre a educação em sociedades democráticas. Este autor problematiza o conceito, em torno de algumas questões fundamentais: a formação docente reflexiva significou um desenvolvimento real dos professores no período longo em que esta perspetiva se tornou dominante? Contribuiu para diminuir as lacunas na qualidade da educação de estudantes de diferentes perfis étnicos, raciais e sociais? Houve correspondência entre concepções de formação docente reflexiva, na literatura especializada, e as realidades materiais de trabalho dos professores? E conclui:

Infelizmente, na minha visão, a maior parte do discurso sobre a “reflexão” na formação docente hoje, mesmo depois de todas as críticas, falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores (ZEICHNER, 2008, p. 548).

Zeichner argumenta que a “reflexão” não tem assumido a sua dimensão inevitavelmente política, de luta por justiça social, quando esse propósito constitui uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas. Embora as ações educativas dos professores, nas escolas, não possam resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, elas podem, no entanto, contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes, incluindo no interior das próprias escolas. Por isso, Zeichner defende que os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio das suas ações cotidianas estando pelo menos conscientes do que está acontecendo à sua volta (ZEICHNER, 2008).

Face ao avanço de uma ideologia do consenso e da adaptação que pende para a resignação e o fatalismo (FERREIRA, 2005), é necessário promover um “paradigma da controvérsia” que, segundo Correia (1998; 2001), constitui um “paradigma alternativo, que define também os contornos paradigmáticos da postura ética e política de uma cientificidade atenta ao agir comunicacional” e, como tal, não se constrói “em torno de uma epistemologia da observação, seja ela uma epistemologia do olhar distante e neutral ou a de um olhar próximo e implicado, mas antes em torno de uma epistemologia da escuta” (CORREIA, 2001).

Rejeitando a concepção liberal que coloca sobre os indivíduos todas as responsabilidades, é necessário que a sociologia da educação trabalhe “em busca de um novo modelo de democratização” (DEROUE, 2010). As pistas enunciadas por este autor dão como exemplo o trabalho conduzido por Ivor Goodson no Reino Unido (2003), entrevistando docentes que vivenciaram a passagem das reformas democratizantes dos anos de 1970 à reorganização liberal do governo Thatcher e, em seguida, à implementação da Terceira Via. As primeiras conclusões desse estudo mostram o fosso que tem vindo a ser cavado entre as orientações impulsionadas na cúpula do Estado e o sentido da ação para os atores situados na base. Para Goodson, o fato de não existir resistência organizada por parte dos professores não significa que as reformas estejam a passar no cotidiano, pois numa atmosfera geral de perda de referências, o cotidiano é feito de limitação de riscos e de evitação de conflitos.

Como sintetiza Derouet (2010), o processo de educação não pode ser pensado somente dentro dos universos da razão e da justiça formalmente definidos. É igualmente essencial a “competência social” enquanto capacidade para discernir em cada contexto e situação a referência pertinente, em termos de razão e de justiça, mas também em termos éticos, morais, afetivos e emocionais. Esta “competência” parece ser uma condição essencial para que as escolas não sucumbam às pressões do gerencialismo e da performatividade e,

pelo contrário, contribua para a humanização e a democratização das escolas, assim como para o trabalho e a formação dos professores.

Baseados em perspectivas da psicologia social e da sociologia, Power, Higgins; Kohlberg (1989) consideram que a cultura escolar é um dos mais importantes aspetos da educação moral e discutem o modo como as escolas podem desenvolver “comunidades justas” envolvendo processos democráticos de tomada de decisão. O principal foco da investigação destes autores tem a ver com a forma como os alunos e os professores resolvem democraticamente os problemas, procurando encarar as escolas não apenas no sentido da sua contribuição para a cidadania democrática, mas na perspectiva de as próprias escolas serem sociedades democráticas. Em última instância, está em causa defender as crianças e os jovens da tirania que sobre eles é exercida através de padrões, metas, exames, comparações e rankings desumanizadores.

Neste contexto, a própria ideia de “resistência à mudança”, que é vulgarmente considerada uma forma de bloqueio, por parte dos professores, em relação às reformas educacionais, pode em determinadas circunstâncias ser legítima, e até necessária, para defenderem os seus alunos de medidas políticas que os sujeitam a padrões inaceitáveis de excelência e de competição. Há momentos, portanto, em que elementos tendencialmente considerados de bloqueio ao “normal funcional da escola” podem ser catalisadores de uma rebeldia transformadora, podendo a formação de professores e as instituições de ensino superior que a realizam ter um importante papel nesse sentido. Porém, isso implica mudanças profundas no seio da própria instituição universitária.

A Universidade é frequentemente vista e criticada pelo seu fechamento à sociedade. Está ainda muito enraizada uma ideia de universidade como lugar privilegiado de produção e disseminação de conhecimento, mas sendo este considerado muito “teórico”, distante e desfasado da realidade do mundo da “prática”. Apesar das significativas mudanças que têm ocorrido na instituição universitária, e especialmente nas instituições de formação de professores, persiste a ideia de que ocorreu alguma abertura ao “exterior”, mas de modo unidirecional, num sentido mais descendente do que interdependente. Com efeito, como referi noutros trabalhos (FERREIRA, 2008; 2011) existe uma incoerência entre as características hierárquicas, competitivas e individualistas da cultura académica e o discurso produzido pela universidade sobre a formação de professores, advogando o trabalho em equipe, a colaboração e a colegialidade docentes. Em resultado de programas de formação em que participam na universidade, os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados que, ao invés de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de ocultação das mesmas. A prescrição toma o lugar da reflexão que é suposto a formação de professores

promover. Por outro lado, no que concerne à investigação, os acadêmicos tem concentrado os seus estudos principalmente nas políticas, nas práticas e nos contextos organizacionais e profissionais dos outros níveis de ensino, mantendo ausente, no entanto, a análise e a reflexão críticas sobre as suas próprias práticas e sobre a cultura acadêmica e universitária.

A transformação da formação de professores implica, portanto, uma mudança de atitude por parte das instituições de ensino superior, dos acadêmicos e investigadores na forma como se relacionam e apoiam os professores e as escolas. A maior parte dos processos de inovação e reforma das últimas décadas foram da iniciativa central e desenvolveram-se numa lógica estreita de tutela, concebendo o papel da administração fundamentalmente como um processo de ensinar as escolas e os professores a serem inovadores e criativos (CANÁRIO, 2002). Este autor defende, no entanto, que a maior exigência que se coloca às entidades que pretendem realizar um “apoio externo crítico às escolas” é a adoção de uma atitude de grande humildade de modo a poder aprender com elas. Não se trata de ensinar as escolas a serem criativas e inovadoras, mas de realizar com elas um processo de aprendizagem a partir do que elas produzem; para isso, é necessário criar condições para dar a palavra às escolas e aprender a escutá-las.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 69, p. 139-164, 1999.

ALMEIDA, A. J. Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Sísifo*, n. 2, p. 51-58, 2007.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1974 [1970].

ALVES, M. G. Como se entrelaçam a educação e o emprego? Contributos da investigação sobre licenciados, mestres e doutores. *Interacções*, n. 1, p. 179-201, 2005.

ALVES, N. *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Educa, 2008.

ALVES, N. Por que está a escola incumbida de promover a inclusão e a empregabilidade? In: R. Canário; e S. Rummert (Org.). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa, p. 45-59, 2009.

ANTUNES, F. A agenda oculta da qualificação de recursos humanos: análise em torno de um estudo caso. In: L. Pardal et al. *Educação e trabalho: representações, competências e trajectórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 225-248, 2007.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris. François Maspero, 1971.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris. Minuit, 1970.

BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976).

BROADFOOT, P. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, n. 130, p. 43-55, 2000.

CABRAL-CARDOSO, C.; ESTÊVÃO, C. e SILVA, P. *Competências transversais dos diplomados do ensino superior – perspectivas dos empregadores e diplomados*. Braga: TecMinho. Universidade do Minho, 2006.

CANÁRIO, R. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, v. 9, n. 1, p. 125-134, 2000.

CANÁRIO, R. Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. In: R. Canário e I. Santos (Org.). *Educação, inovação e local*. Setúbal: ICE, p. 13-23, 2002.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. *The managerial state. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. Londres: Sage, 1997.

CORREIA, J. A. A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 15, p. 19-43, 2001.

CORREIA, J. A. *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora, 1998.

DEROUET, J. L. Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 1001-1027, 2010.

DUBAR, C. Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. In: M. Coster e F. Pichault (eds.), *Traité de sociologie du travail*. Bruxelles: De Boeck Université, p. 385-401, 1998.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 64, p. 87-103, 1999.

DUTERCQ, Y. Ajuster ou justifier? L'évaluation des politiques éducatives territoriales. In: DEROUET, J. L. (Dir.). *L'École dans plusieurs mondes*. Paris: De Boeck Université/INRP, p. 145-170, 2000.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo*, n. 8, p. 37-48, 2009.

FERREIRA, F. I. *O local em Educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 239-251, 2008.

FERREIRA, F. I. A Universidade e a formação continuada dos professores no contexto das reformas educativas contemporâneas. In: CALDERÓN, A. I.; SANTOS, S. R. M.; SARMENTO, D. F. (Orgs.). *Extensão Universitária: uma questão em aberto*. São Paulo: Xamã, p. 105-123, 2011.

GOODSON, I. *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change*. Maidenhead: Open University, 2003.

HENKEL, M. The new evaluative state. *Public Administration*, n. 69, p. 121-136, 1991.

LIMA, L. C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 38, p. 8-26, 2011.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MARQUES, A. P. *Trajectórias de qualificação profissional: processos de dualização*. Um estudo de caso da indústria têxtil. Porto: Afrontamento, 2005.

MARQUES, A. P. *Entre o diploma e o emprego: A inserção profissional de jovens engenheiros*. Porto: Afrontamento, 2006.

NICOLAS-LE STRAT, P. *L'implication. Une nouvelle base de l'intervention social*. Paris: L'Harmattan, 1996.

PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscates – Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar, 2001.

POWER, F. C.; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L. *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press, 1991.

SCHON, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, P. *Competências transversais dos licenciados e sua integração no mercado de trabalho*. Dissertação de mestrado. Braga. Universidade do Minho, 2008.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflexion. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

VAN HAECHT, A. *Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? Éducation et Sociétés*, n. 1, p. 21-46, 1998.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

WILLKE, H. Trois types de structures juridiques. In: MORAND, C. A. (Dir.). *L'Etat propulsif*. Paris: Publisud, p. 65-94, 1991.

YOUNG, M. (Ed.) *Knowledge and control. New directions for the Sociology of Education*. London: MacMillan, 1971.

CAPÍTULO 5

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA E DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA O PROCESSO DE *ENSINAR-APRENDER* NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana de Oliveira

Introdução

O trabalho docente na educação infantil foi caracterizado historicamente como uma atividade exclusivamente feminina o que contribuiu para a construção da ideia de que bastava ser mulher para atuar na educação infantil retirando todo o profissionalismo desta atividade por ser considerada uma extensão da casa, principalmente quando nos reportamos à creche que cuida e educa crianças muito pequenas tornando ténue a divisão entre o trabalho que se desenvolve na creche e aquele desenvolvido em casa com a prevalência do cuidar.

Na educação infantil o que ainda podemos constatar é uma presença maciça de mulheres com quase total ausência de homens, ou seja, uma profissão ligada ao gênero. Por isso, de acordo com Saporolli (1997), podemos afirmar que a creche não se feminizou como ocorreu com o magistério, mas nasceu feminina, é uma profissão de gênero feminino porque está ligada ao cuidado de crianças sendo que

a função é exercida com base em atributos considerados inatos ou em habilidades aprendidas através da socialização informal. Esta é uma das razões que tem sido alegada para entender o expressivo número de mulheres que trabalham com crianças pequenas porque são mulheres preparadas para o exercício da maternidade (SAPAROLLI, 1997, p. 73).

Corroborando com esta discussão, Kuhlmann Jr. (1991) nos apresenta dados sobre as creches e asilos na França nos quais seus regulamentos de 1862 e 1867 afirmavam que as creches deveriam ser dirigidas exclusivamente por mulheres, ou seja, as profissionais da creche atuavam substituindo o papel materno, pois a criança deveria ser cuidada por mãos femininas. É algo que acontece ainda hoje, constituindo-se como algo cultural e que se naturalizou.

A profissional inserida nesta instituição da mesma forma que as mães, por serem mulheres também deveriam conferir o amor e o carinho materno

às crianças atendidas tornando-as segundas mães, como se somente o fato de serem mulheres lhes conferisse toda a doçura e o amor que a mãe “necessariamente” deveria ter para com seu filho, se configurando também como mais uma construção social.

Cerisara (2002), a partir de sua pesquisa apontou que tanto uma profissional com escolaridade e qualificação profissional em magistério quanto aquela que não possui qualquer habilitação vivem uma crise de identidade quando atuam junto às crianças da faixa etária de 0 a 5 anos. Entre os fatores que a pesquisadora aponta para isso temos os seguintes:

é recente em nossa cultura a ideia de que é possível compartilhar com o Estado a educação e os cuidados com as crianças dessa faixa etária e, por se tratar de crianças ainda muito pequenas, as atividades desenvolvidas na creche muito se assemelham àquelas desenvolvidas no âmbito da família, tornando tênues os limites entre esses dois espaços (CERISARA, 2002, p. 56).

Ainda nessa mesma perspectiva, Silva (2001) também aponta esse mesmo aspecto quando afirma que

o cuidado com a criança e sua educação na mais tenra idade é parte das práticas das famílias, especialmente das mulheres, o que torna mais direta a transferência de um saber fazer doméstico para o institucional, ainda que com as necessárias adaptações (SILVA, 2001, p. 18).

O modelo familiar ainda serve de base para as instituições em geral, e na creche este fato se acentua, pois as crianças são pequenas. No entanto, historicamente nos jardins de infância, esta ligação com o cuidado não era tão forte devido à ideia de que nestes espaços o que ocorria era educação, ou seja, atividades voltadas ao cognitivo e não ao cuidado do corpo como na creche.

Os jardins de infância desde sua criação na Alemanha com o título de Kindergarten foram destinados às classes sociais mais altas e sempre tiveram como propaganda o aspecto educacional destas instituições em contraposição às creches.

Neste sentido, diferente da creche na qual as mulheres que lá trabalhavam eram denominadas de pajens, monitoras, auxiliares ou cuidadoras, na pré-escola, estas mulheres eram designadas de professoras/educadoras que precisavam ter uma formação pedagógica que era oferecida nos cursos normais de magistério, pois havia a prevalência do educar e que acabavam por transformar as crianças em alunos e esse nível de ensino como preparação para o ensino posterior.

A característica assistencialista e filantrópica remanescente ainda em grande número de creches está sendo substituída, em muitos países, pela

concepção de lugar de educação integral da criança (DIDONET, 2001). No Brasil, a Constituição de 1988, reconheceu a educação infantil como um direito da criança e dever do Estado (art. 208, inciso IV).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), também confirmou este direito no título III, art. 4º, IV, que prescreve o atendimento em creches e pré-escolas como gratuito para as crianças de zero a seis anos de idade. A educação infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica marcando para a creche e pré-escola as mesmas funções que se refere em aliar cuidado e educação visando superar a dicotomia entre cuidado na creche e educação na pré-escola.

Esta inclusão da educação infantil no sistema de educação afirma a necessidade de construção de um projeto político pedagógico para a creche e a pré-escola, de um currículo planejado considerando as necessidades das crianças e de formação específica para suas profissionais apresentando novos desafios para o trabalho docente realizado nas instituições de educação infantil.

No entanto, para isso, é preciso modificar as imagens que os adultos constroem sobre as crianças e a infância, pois estão diretamente relacionadas ao modo como se organizam as instituições de educação infantil, pois de acordo com Mayall “a vida da criança é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser” (1996, p. 1 apud DAHLBERG et al., 2003, p. 63).

Desta forma, estamos compreendendo que a educação é um elemento-chave no processo de mudança social e é intrínseco à produção, regulação e reprodução da infância ao longo do tempo e que a partir de uma normatividade funciona para formatar uma ideia particular de criança e infância como uma forma de ordenamento do social, ou seja, é um instrumento de mediação entre a estrutura e a agência dos atores sociais (JAMES; JAMES, 2004, p. 64).

Essa normatividade da educação geralmente está pautada em perspectivas adultocêntricas, higienistas, sexistas e racistas, pois se pautam em referenciais que desconsideram as especificidades da criança e da infância em seus variados contextos, e que, justamente por isso, determinam diferentes formas de compreender a criança e a infância.

Essas imagens construídas é que nos direcionarão sobre a compreensão do papel da crianças e da professora, sobre a função do ensino, da aprendizagem, do modo como se utiliza o espaço e os materiais. É nesse sentido que questionamos uma visão de criança passiva, imatura (vir-a-ser do adulto), dependente em contraposição a uma criança concebida como ator social, com agência, participativa e tem direito à voz.

A criança sai de uma categoria fraca e negativa para uma categoria forte e positiva. O entendimento desta categoria nova será buscado na discussão

realizada por meio dos campos teóricos da Pedagogia e da Sociologia da Infância que vêm questionando e propondo a inversão do discurso da negatividade atrelado à infância por meio da consideração das crianças como atores sociais e que possuem a capacidade de atribuir sentido às suas ações e ao mundo que as rodeia. A infância é concebida como uma categoria social de tipo geracional que liga às crianças aos seus contextos sociais/culturais e que é marcada pelas diferenças de gênero, classe, etnia, etc.

A partir dessa reflexão estamos propondo uma outra imagem de criança e de infância. Partimos do pressuposto de que há muitas crianças e muitas infâncias, assim, é imprescindível que nos desvencilhemos de imagens universais e abstratas que dominam uma forma idealizada da criança e do modo de viver a infância.

Assim, a presente reflexão se caracteriza como um ensaio de natureza reflexiva cujo objetivo é refletir acerca das contribuições da Pedagogia e da Sociologia da Infância para o processo de ensinar e aprender na educação infantil. A reflexão está organizada em duas partes que se complementam: na primeira parte, apresentamos uma discussão sobre o lugar que historicamente foi atribuído à criança e à infância nos discursos da pedagogia e da sociologia e, num segundo momento, refletimos acerca das possibilidades apresentadas pela pedagogia e a sociologia da infância para se pensar a educação da criança pequena acolhida pelas instituições de educação infantil.

O lugar da infância no campo da Pedagogia e da Sociologia

A criança em toda a sua vivência marginal num mundo adulto é concebida como o futuro do mundo, a tábua da salvação, e para isso precisa ser moldada para controlar seus impulsos naturais, pois se rendem facilmente aos seus desejos, daí decorre a importância da escola e de sua disciplinarização.

Essa perspectiva vem carregada de um sentido negativo em relação à condição infantil, pois esta condição confere à criança um lugar menor que lhe acarreta uma falta de razão. O vocábulo infância, *in-fans*, designa aquele que não fala, ou seja, mudo, sem direito a voz.

Nesta visão, a criança ainda não *é*, ela precisará *tornar-se*, pois é considerada um *vir-a-ser* do adulto. O adulto é o modelo a ser seguido e a educação é vista como purificação para tirar a criança deste estado inferior. Esta ideia está baseada na questão do pecado original, por isso, ela nasce má, corrompida, é natureza pura, é instinto. A educação vem para controlar essa não domesticação infantil (CHARLOT, 1983). Essa corrupção pode ser explicada pelo fato de que a criança ainda não é um homem, adulto, formado, dotado de razão.

A criança pode ser comparada aos animais em sua selvageria, pois não possuem razão e nem senso moral. Sendo, portanto, um ser do erro e da paixão. A criança nesta perspectiva nunca pode deixar de enganar-se, pois o erro e o vício são como uma sentença que pesa sobre sua condição em razão da sua própria natureza que se faz submissa aos sentidos e desejos (CHARLOT, 1983).

As crianças são o exemplo da figura máxima de tutelado, pois “é um dos símbolos mais fortes da ausência de liberdade” (KOHAN, 2005, p. 249). A sociedade adulta fundou uma autoridade sobre a criança como se essa relação fosse algo natural diante deste pequeno ser humano que precisa ser controlado em nome da proteção que esta necessita devido a sua fragilidade e debilidade.

A criança por ser criança a partir da ideia dominante construída sobre sua natureza infantil deve sempre ser protegida, guardada, defendida, preservada, pois é considerada a partir de características que a tornam frágil: inocência, impotência e principalmente dependência.

A infância foi e ainda continua sendo concebida tradicionalmente a partir da perspectiva psicológica, centrada na noção de desenvolvimento, que considera a infância um fenômeno universal e biológico que constrange as competências e habilidades das crianças e desconsidera seu contexto cultural em detrimento do seu desenvolvimento físico e emocional (JAMES; JAMES, 2004; PROUT, 2005).

Esse entendimento da infância por meio das perspectivas biológicas produzem necessidades específicas e, conseqüentemente, universais em “prol do melhor interesse da criança, mas são construídas socialmente e que variará entre as culturas, no entanto, é um aspecto desconsiderado por tal perspectiva” (WOODHEAD, 1996 apud JAMES; JAMES, 2004, p. 18).

Essa perspectiva contribui também para o que Sarmiento (2005) denomina de “negatividade constituinte da infância”, pois as crianças têm sido linguística e juridicamente consideradas pelo prefixo da negação e pelas interdições sociais que se justifica pela ideia de menoridade e visam a administração simbólica da infância que configura como um

processo pelo qual cria-se representações sociais sobre as crianças, a partir de sistemas periciais (universidades, centros de investigação etc.) e com base nas ciências da infância (psicologia, pedagogia, sociologia da infância, etc.) difundindo-se através de revistas, jornais, programas televisivos, etc. (acrescento aqui os acordos e tratados internacionais) de forma a dissolverem-se no senso comum, se transformando em orientações prescritivas que objetivam a criança normal e regulam os comportamentos das crianças (SARMENTO, 2003, p. 79).

Neste sentido, de acordo com Wintersberger (2002)

o trabalho infantil não foi abolido devido aos riscos à saúde e desenvolvimento das crianças, mas sim devido ao desenvolvimento do capitalismo que considerou mais rentável explorar as crianças indiretamente na escola enquanto capital humano futuro do que nas fábricas clandestinas que as exploravam (WINTERSBERGER, 2002, p. 04).

Produz-se a criança enquanto cidadã, no entanto, isto se dá por meio de uma educação homogeneizadora, pois a escola é o lugar de produção de um povo, de um povo infantil. Segundo Hardt e Negri (2002) o conceito de nação supõe uma vontade geral, uma identidade que se transforma em algo quase natural e original. O que gera segundo os autores a constituição da identidade do povo num plano imaginário que exclui toda diferença e isso correspondeu à subordinação racial e à purificação social, por isso os conceitos de povo, raça e nação estão sempre articulados. O conceito moderno de povo está ligado segundo Hobbes (1642 apud VIRNO, 200, p. 05) à formação do Estado-Nação, sendo praticamente “uma reverberação, pois se há Estado, há povo”.

Nesta perspectiva, a pedagogia está baseada na homogeneidade e unidade, que cria uma identidade, pois a ideia de povo sempre carrega em si os conceitos de nação e raça a partir dos regimes de verdade que produzem um tipo de infância universal e ocidental. A escola funciona como uma matriz de transmissão de conhecimentos e de determinadas competências para aqueles que não sabem, efetuando assim, a passagem da ignorância ao saber, da barbárie à civilização.

De forma similar à Pedagogia, a Sociologia Clássica com seu conceito de socialização imprimiu uma visão negativa à criança como um ser frágil/dependente/imaturo e a infância como um período que logo deve ser superado e também de preparação para a vida adulta, mas que posteriormente foi questionado e produziu novos discursos sobre a criança e a infância retirando-a deste lugar menor, e subalterno ao mundo social do adulto.

A Sociologia Clássica até então, não tinha reservado às crianças uma atenção específica, pois sempre eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e atrelada à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta.

Segundo Plaisance (2004, p. 225) “a própria história da sociologia deve muito à concepção durkheimiana da socialização, uma vez que esta foi frequentemente reduzida a uma interiorização de normas e valores como efeitos de uma coerção social”. Esta socialização estaria atrelada a uma visão vertical a partir da qual a criança absorve o mundo adulto com suas regras e valores por meio da ação de uma geração sobre a outra (PLAISANCE, 2004; JAMES; JAMES, 2004; PROUT, 2005, etc.).

A socialização seria um processo de integração de um indivíduo a uma dada sociedade ou grupo particular levando a uma assimilação/incorporação das formas de agir, pensar, etc, colocando a primazia do social sobre o indivíduo, como um tipo de condicionamento. O conceito de socialização segundo Cuche (2002, p. 102) passa a ser utilizado a partir dos anos trinta, ou seja, tem uso relativamente recente nas ciências sociais e que nos leva a um debate fulcral dentro deste campo que diz respeito à maneira como o indivíduo se torna membro de uma sociedade e como define sua identidade.

Nesse sentido, os estudos sobre a criança nas instituições escolares por meio dos sociólogos se voltavam para o estudo das influências desta socialização na vida das crianças a partir de uma perspectiva estrutural-funcional. Especialmente a sociologia da educação, permaneceu durante um longo período presa à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre a criança levando estas a permanecerem no silêncio, mudas, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto.

Assim, historicamente esses trabalhos têm girado em torno de verificar como as crianças se adaptam a estas instituições criadas para elas, ou seja, o efeito das instituições sobre a vida das crianças. No entanto, atualmente estes trabalhos atribuem um papel mais ativo às crianças distanciando-se dos trabalhos de feição mais clássica dentro da sociologia (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001).

As perspectivas apresentadas pela pedagogia e a sociologia se constituem como representações dominantes sobre a criança e a infância e que estão atreladas a um modelo a-singular de conceber as crianças enquanto seres dóceis, sociáveis e produtivos, mas que precisa ser esvaziado, desconstruído. Somente assim, teremos a possibilidade de garantirmos maiores condições de participação das crianças na sociedade, já que a desconstrução envolve uma mudança de perspectiva em relação ao que o adulto acredita e valida que a criança pode dizer/fazer, ou seja, sua capacidade também de ser responsável, capaz, competente.

Isso envolve também um questionamento das relações de poder entre adultos e crianças que se constituem enquanto relações assimétricas e requer uma nova organização social, cultural, política e jurídica. A evolução em relação aos direitos das crianças abre possibilidades de estarmos vislumbrando novas perspectivas na compreensão como sujeito de direitos e com direito à participação na sociedade seja em fóruns, comunidades, instituições, pesquisas etc.

As contribuições da Pedagogia e da Sociologia da Infância para o processo de *ensinar-aprender* na educação infantil

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) a Pedagogia da Infância tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante e não um ser em espera de participação. Isso requer uma nova imagem da criança que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes, cultura, e que participa ativamente como cidadã da vida da família, da escola e da sociedade.

Nesse sentido, segundo Rocha (2000) essa pedagogia da educação infantil deve considerar o sujeito-criança em constituição, e isso, significa não desconsiderar suas especificidades, por isso a autora opta pela utilização do termo educar no contexto de educação infantil, pois apresenta uma perspectiva mais geral que o termo ensinar, pois este tem sido considerado como mais especificamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar com prevalência dos aspectos cognitivos, e, no caso da educação infantil, esse aspecto não deve ter uma dimensão maior que as demais dimensões envolvidas na constituição da criança como os aspectos motores, emocionais, relacionais, de cuidado etc.

Para esta perspectiva consideramos a concepção de currículo não como um programa escolar constituído por conteúdos fragmentados, mas se pauta em uma ideia de programação que se baseia em um currículo integrado/globalizado, de acordo com Barbosa e Horn (2008), esse currículo se constrói por meio de um percurso educativo orientado, por isso não deve ser fechado. No entanto, essa compreensão está atrelada a outra concepção de educação infantil que concebe o planejamento como algo coletivo, que compõe o currículo a partir das necessidades e interesses das próprias crianças que são manifestados por meio das suas brincadeiras, das suas falas.

A ideia do trabalho com projetos nos levam à consideração de outros modos de organizar a rotina. As rotinas devem ser flexíveis, dar margem ao movimento para não se constituir enquanto uma tecnologia de alienação que leva à conformação, ao controle, ao esquadrinhamento do tempo e formatação/homogeneização dos corpos infantis como bem nos pontuou Foucault (2002). Neste sentido, a ideia do trabalho com projetos contribui para a não fragmentação do tempo, com tempos predeterminados, pois os projetos podem ter duração variada de acordo com os interessados manifestados pela criança e o planejamento da professora, por isso Barbosa (2006) nos apresenta a importância de se distinguir o tempo do capital que tem imperado na rotina da educação infantil e o tempo da criança que funciona dentro de outra temporalidade e espacialidade.

A organização do espaço é outro elemento essencial e entrelaça-se diretamente com a organização do tempo. Podemos estabelecer uma distinção

entre os conceitos de espaço e ambiente, pois de acordo com Forneiro (1998) o espaço refere-se à estrutura física e que se compõem por objetos, móveis, materiais, já o ambiente, diz respeito à esse espaço físico, no entanto, é marcado pelas relações que são estabelecidas, pelas sensações e recordações que nos provoca, ou seja, nunca é neutro.

Assim, para Barbosa e Horn (2008) o espaço é um elemento curricular, pois estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre as crianças e os objetos e delas entre si, podendo ser este estimulante ou limitador das aprendizagens. Nesse sentido, os espaços são considerados educadores e, por isso, requerem uma atenção específica das profissionais da educação infantil que precisam planejá-lo de modo a permitir ricas e diversificadas interações, propiciando a autonomia das crianças, e visando a estimulação de sua curiosidade.

A partir desta organização do tempo e do espaço, o professor terá a oportunidade de observar as interações das crianças, do que brincam, do que gostam de brincar, dos materiais que mais lhe interessam, do que desenham, dos livros que manuseiam, dos temas de suas conversas, se transformando em um rico material para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois a avaliação deve ser garantida a partir do acompanhamento e registro por diversos meios como filmagens, diários e portfólios.

Esse modo de organizar o tempo e o espaço na educação infantil considera que a criança no modo de se relacionar e interagir com o ambiente, os adultos e seus pares, está pensando e concebendo um modo de compreensão do mundo que a rodeia e que não apenas reproduz a cultura adulta. Nesse sentido, a Sociologia da Infância nos apresenta possibilidades de considerar essa criança enquanto um sujeito ativo, produtor de cultura que se expressa por meio de diferentes linguagens, principalmente por meio do brincar e do desenho.

A Sociologia da Infância busca compreender como a criança pensa e concebe o mundo. De acordo com Sarmiento (2005, p. 363) a sociologia da infância “propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas [...] que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles”. A sociologia da infância seria a “sociologia da socialização da criança” (PLAISANCE, 2004, p. 223).

Em resposta a este modelo impositivo de socialização, utiliza-se o modelo interativo que entende a criança como um ator social que age, experimenta, negocia e cria culturas e que, portanto, sua infância é variável. Neste sentido, de acordo com Plaisance (2005) as concepções atuais sobre

a socialização das crianças concordam que esta se dá por meio de múltiplas negociações com seus pares (crianças-crianças) e também com os adultos contribuindo para a construção da identidade do sujeito.

Segundo Sirota (2001, p. 04) “a redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a considerar a criança como ator”.

Desta forma, propõe-se outro modelo baseado numa concepção interacionista que implica considerar a criança “como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393). Essa abertura no campo sociológico a partir de outro conceito de socialização possibilitou o surgimento da Sociologia da Infância e uma nova perspectiva de compreensão da criança como um ator social (SARMENTO, 2005; JAMES; JAMES, 2004).

De acordo com Sarmento (2005) a consideração das crianças como atores sociais implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica desses sujeitos por meio de sua capacidade de produzir representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. Por isso falamos em culturas da infância ou culturas infantis.

Por culturas da infância compreendemos que são “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares” (CORSARO; ELDER, 1990 apud SARMENTO, 2005, p. 373).

Essas culturas infantis não são o produto exclusivo do mundo simbólico da infância, pois não é um universo fechado e autônomo, pois é permeável pela influência de vários planos segundo Sarmento (2007, p. 06):

- o ambiente familiar, associado às condições de classe, raça e etnia, etc.;
- a cultura local, transmitida pelas suas tradições, instituições locais e relações de vizinhança;
- a cultura nacional, comunicada por meio das instituições sociais;
- a cultura escolar, parcialmente aberta à cultura local e nacional, mas distinta em sua forma escolar;
- a cultura global, difundida pelos meios de comunicação (mídia) e pela indústria cultural.

Para alguns autores a representação da infância atual seria a de uma infância em crise ou o fim da infância²¹, como, por exemplo, Neil Postman (1999) que a partir de sua obra tem o objetivo de mostrar como a infância estaria desaparecendo. No entanto, nos posicionamos contrários a essa tese, pois esta ideia de morte da infância traz consigo uma desconsideração da diversidade de experiências de vida das crianças e também de sua atividade na apresentação de elementos novos ao seu comportamento e à cultura de acordo com a Sociologia da Infância, pois as crianças não são receptores passivos da cultura adulta, isso é essencial para a compreensão da produção e reprodução da infância nos vários processos de mudança que a afetam.

Considerações finais

A Sociologia e a Pedagogia da Infância chegam abrindo um novo caminho para nosso entendimento sobre a criança e que conseqüentemente mudará nossa visão da infância. Essa abertura concedeu uma atenção específica às crianças enquanto uma categoria e fenômeno social retirando-as de uma concepção uniforme da infância derivadas da Psicologia, da Medicina e da própria Pedagogia e Sociologia Clássicas.

Nesta perspectiva a criança não é mais considerada um produto da socialização, pois esta também interferirá no mundo social adulto. A partir disto podemos compreender por meio desta perspectiva que as crianças infletem o mundo social que vivem, pois elas produzem culturas infantis que são constituídas a partir de um movimento de produção e reprodução da cultura adulta que Corsaro (2011) denomina de “reprodução interpretativa”, pois as crianças fazem uma interpretação singular do mundo adulto (social), sendo um elemento distintivo da categoria geracional (SARMENTO, 2007).

Nesse sentido, as discussões apresentadas anteriormente fornecem subsídios para se repensar o processo de ensinar e aprender na educação infantil que deve dar abertura à pluralidade de saberes que envolve a docência na educação infantil considerando as questões de subjetividade, construção da autonomia, a diversidade cultural, de gênero, classe social e raça/etnia, pois estas são constituidoras do ambiente da educação infantil e devem ser consideradas no entendimento de uma criança concreta/real e não universal/abstrata.

O necessário conhecimento das culturas infantis que os momentos de observação e participação nas práticas cotidianas da educação infantil poderão possibilitar um maior conhecimento acerca das crianças, do seu modo de brincar, das suas teorias, dos seus desenhos. Esses dados são relevantes, pois

21 Neil Postman em sua obra, O desaparecimento da infância, tem o objetivo de mostrar de onde veio a ideia de infância e por que agora estaria desaparecendo.

a partir disso, a criança está nos apresentando uma gama variada de elementos para buscarmos entender o que estão compreendendo sobre o mundo adulto.

A Pedagogia e a Sociologia da Infância contribuem para a reflexão sobre a efetividade de se ter uma educação infantil pautada em uma pedagogia que respeite a criança, para que se evite a reprodução de práticas escolarizantes com o predomínio da cultura escrita e a cobrança de resultados associados à lógica do ensino fundamental.

Neste sentido, Mello (2005) discute a importância de se descontaminar a educação infantil dos procedimentos típicos do ensino fundamental e ‘contaminar’ o ensino fundamental com as práticas da educação infantil com as atividades de expressão, trabalhando o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz de conta, o teatro de fantoches, a modelagem com papel, massa de modelar, argila etc.

Experimentar e explorar a própria infância como um modo diferente de se pensar a Pedagogia e a própria criança, reconhecendo sua diversidade; observando as ações e interações infantis na produção de suas culturas infantis e valorização das suas atividades; compreendendo que as crianças são sujeitos ativos que constroem o conhecimento de forma contextualizada; propondo atividades significativas e prazerosas; possibilitando a construção da autonomia da criança.

Um processo de ensino e aprendizagem que considere a infância implica na escuta atenta da criança, no diálogo e interação, considerando a criança como ator social, ou seja, ativo, competente que busca interpretar o mundo adulto, que constrói saberes e culturas a partir das suas múltiplas linguagens por meio de um conhecimento que se constrói nas relações.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria da Graça S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CERISARA, A. B. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleções Questões da Nossa Época; v. 98).
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DIDONET, V., (2001). Creche: a que veio, para onde vai. In: *Em Aberto*. Brasília. v. 18. n. 73. p. 11-25.
- FORNEIRO, Lina I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, p. 229-279, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora. 2002.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Rio de Janeiro: Record. Trad. Berilo Vargas, 2002.
- JAMES, Allison; JAMES, Adrian L. *Constructing Childhood: theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KUHLMANN JR, M. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1991.
- MELLO, Suely A.; FARIA, Ana Lúcia G. (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas (SP): Autores Associados, p. 57-84, 2005.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-404, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogias (s) da Infância: reconstruindo uma Práxis de Participação. In: _____. *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora, p. 13-42, 2007.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia. 1999.

ROCHA, Eloísa A. C. A Pedagogia e a Educação Infantil. In: *Revista Iberoamericana de Educacion*, n. 22. p. 01-10, jan./abr. 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Revista Educação & Sociedade*. n. 91, v. 26. p. 361-378. maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e Culturas da Infância*. Texto foi produzido no âmbito das atividades do Projeto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Baseia-se numa conferência proferida no âmbito das Jornadas “Educação e Imaginário”, realizadas na Universidade do Minho, Portugal, em Março de 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Texto mimeografado. Portugal: Braga, Universidade do Minho, p. 01-24, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e Interculturalidade. In: DORNELLES, Leni (Org.). *Culturas da Infância*. Petrópolis (RJ): Vozes, p. 01-18, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VERA, M. Vasconcellos; SARMENTO, Manuel (Orgs.). In: *visibilidade da infância*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 01-19, 2006.

SAPAROLLI, E. C. L. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. Dissertação de Mestrado. PUC-São Paulo. 1997.

SILVA, I. de O. A Creche e suas Profissionais: processos de construção de identidades. In: *Em Aberto*. Brasília, v. 18, n. 73, p. 112-119, 2001.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 07-31, mar. 2001.

VIRNO, Paul. *Gramática da Multidão: para uma análise das formas de vida contemporâneas*. Tese. Universidade de Calábria. Tradução: Leonardo Retamoso Palma. 2002.

CAPÍTULO 6

OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E DE CULTURA EM LEV VIGOTSKI E RAYMOND WILLIAMS: algumas aproximações

*Claudia Gomes
André Luiz Sena Mariano
Vera Lúcia Trevisan de Souza*

Revisitar e incitar a discussão da Educação à luz de pressupostos críticos impõe o desafio de uma reflexão que tome por base os principais aspectos envolvidos nas concepções e práticas educativas na atualidade.

Saviani (2011) sugere pensar a educação em termos de três princípios que devem se articular na organização da educação brasileira. Seriam eles: educação para a subsistência, educação para a libertação e educação para a comunicação²².

Para o autor, esses 3 princípios devem ser articulados em um quarto, que denomina de “*educação para a transformação*”, que deve traduzir-se em uma práxis reveladora da reflexão analítica sobre a estrutura do homem brasileiro, com base na ação-reflexão-ideologia-ação, em um contexto de situação-liberdade-consciência.

O emprego desses princípios, para Saviani (2011), demanda incorporar os vários contextos das diferentes práticas sociais, passando pela reformulação da formação de educadores e chegando à reorganização do sistema educacional.

Nesse processo de reorganização e reformulação, o currículo, em suas dimensões conceituais e procedimentais ou metodológicas, seria alvo de grandes mudanças.

Por fim, Saviani pontua que dois aspectos caracterizam a ação educacional contemporânea: o planejamento e a flexibilidade – “o planejamento é a objetivação da utopia” (2008, p. 75), o que exige uma ação filosófica de planejamento educacional e sua indispensável reflexão de conjunto.

22 A utilidade empírica da educação difere-se da simplificação utilitarista educacional. “*Educação para a subsistência*” é defendida pelo autor como uma ação que oferte capacidades qualificadoras para o homem sobreviver, diante de um meio favorável ou adverso e com impactos que se distanciam no processo de promoção do homem em suas relações vividas e constituídas. Cabe ressaltar que este princípio nada tem de relação com a chamada educação liberal ou liberalismo pedagógico, foi preza pelo o desenvolvimento da tomada de decisões, de escolhas e opções a serem tomadas e não uma ação descomprometida. Nas palavras do autor “*educação para a liberdade*” significa educar para a responsabilidade. No entanto, uma educação para a liberdade depende do despertar do homem brasileiro, para que assuma uma consciência crítica, com base nas reais condições que sustentam sua existência, objetivo este definido pelo autor como “*educação para a comunicação*”.

Tomar a escola como espaço promotor da educação com esses princípios implica superar modos de organização e práticas escolares que se sustentam em pressupostos individualizantes e naturalizantes que visam a formar para atender ao mercado e colocam no sujeito as condições e responsabilidade pelo sucesso ou fracasso. Esta aceção nos conduz a redimensionar o papel da cultura na educação.

Nessa direção, o presente texto busca, então, problematizar as relações entre cultura e educação a partir de duas perspectivas: de um lado, discute a abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski e suas contribuições para a compreensão da cultura como mediadora do desenvolvimento humano e, de outro, ancora-se no materialismo cultural de Raymond Williams para trazer à baila outra abordagem dessa relação entre cultura e educação. Procura finalizar apostando na centralidade da educação escolar para a concretização/materialização da cultura.

Cultura como mediadora do desenvolvimento humano

Lev S. Vigotski, psicólogo russo de inspiração marxista, considerado o principal autor da corrente de psicologia que seria denominada por seus seguidores de Psicologia Histórico-Cultural confere grande importância à cultura no desenvolvimento humano. Para o autor (1984/1996) o homem nasce com o potencial de se tornar humano, pois a humanização só se efetiva pela apropriação da cultura. Esse pensamento confere ao indivíduo a dimensão social como constitutiva do psiquismo, por um lado, e a mediação como condição à humanização.

Com base nesta premissa o autor apresenta um entendimento de que é pelo acesso à cultura que o homem tem possibilidades de desenvolvimento de formas mais elevadas e complexas de conduta, ampliando as possibilidades de relações entre as funções psicológicas, que ganhariam em qualidade ao longo da vida. Assim, o desenvolvimento realizado no perpasso cultural gera modificações na constituição do psiquismo humano, pela complexificação das funções psicológicas que acedem de elementar ou biológicas a mediadas ou culturais (VIGOTSKI, 1983/2000).

Compreender a cultura na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural é entendê-la como o conjunto das produções humanas realizadas ao longo da história da humanidade, que incorpora e revela o processo de hominização vivido pelo homem desde o momento em que a espécie criou as primeiras ferramentas para agir sobre o mundo. Essa criação, como produto da cultura cujo objetivo a princípio visava transformar o meio, transforma também as relações entre os homens primitivos e seus modos de agir e

pensar, produzindo sua assunção a uma existência que incorpora a cultura e suas possibilidades de produção.

A cultura, então, pode ser considerada, campo pleno de significações, e entendida como condição de desenvolvimento da espécie, e como expressão da história social e individual de cada sujeito (PINO, 2005). Este entendimento nos favorece a análises que contemplem o estudo do desenvolvimento da condição humana, para além da interação entre disposições biológicas e sociais, pois aponta em seus pressupostos a condição dialética da constituição humana, em um dado momento histórico e social, a partir da história da humanidade.

Neste sentido, a modificação das formas de existência humana não pode ser explicada apenas pelas leis da organização da espécie, ou seja, o desenvolvimento das relações de vida, ultrapassa as constituições biológicas pelo acesso do homem à cultura, o que promove e origina novas formas de conduta, distintas qualitativamente das anteriores (VIGOSTKI, 1983/2000).

Seria justamente este o caminho do desenvolvimento do homem e do sujeito, postulado por Vigotski: do biológico ao cultural, de formas mais elementares de funcionamento do psiquismo, a formas culturalizadas porque mediadas pela cultura. Nesse processo o social assume grande relevância, visto que tanto a produção quanto a apropriação da cultura resulta da interação entre os seres humanos, ou seja, a cultura produzida é um legado que deve ser apropriado pelos homens como forma de manutenção da espécie, e pelo sujeito como forma de constituição da vida, o que só será possível pela mediação, que envolve, necessariamente, a ação de outros homens em seu processo de apropriação que requer significações.

Refletindo sobre a dimensão que assume a cultura no processo de constituição do sujeito, defendendo-a como uma condição tão inusitada no desenvolvimento que poderia ser pensada como um novo nascimento, Pino (2005), afirma:

Os mecanismos genéticos ditos “instintivos” que, ao que parece regulam as funções responsáveis da precoce autonomia do bebê no mundo animal, não operam no caso do bebê humano ou, pelo menos, não da mesma maneira. Com efeito, desde os primeiros instantes da sua existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação que conferem às ações do bebê humano um caráter cada vez menos automático ou instintivo e cada vez mais imitativo e deliberativo. [...] Enquanto no mundo animal a sobrevivência do bebê é garantida pelas tendências instintivas da fêmea progenitora e/ou de indivíduos específicos do grupo, no mundo humano é confiada à decisão dos pais monitorada pelas normas sociais. A razão e o afeto, qualidades tipicamente humanas, são, sem sombra de dúvida, forças poderosas para garantir aos frágeis bebês humanos a sua sobrevivência na sociedade adulta; a história mostra, porém, que,

muito mais frequentemente que o que seria desejável, elas podem não funcionar. Todavia, por paradoxal que possa parecer, é nessa possibilidade indesejável que reside a superioridade da cultura sobre os instintos (PINO, 2005, p. 45-46).

Com base na citação acima, podemos evidenciar que a cultura inaugura o desenvolvimento psíquico do sujeito, ao provocar o choque entre o organismo e o meio, demandando assim um processo ativo de adaptação, não mais possível sem o desenvolvimento de formas de condutas superiores.

O choque entre o organismo e o meio é perpassado pelo processo de apropriação dos signos, com o qual o indivíduo não só assimila as formas sociais da conduta, como as transforma em influências sobre si próprio.

Na compreensão de Vigostki (1984/1996), a conduta do indivíduo, se modifica a partir do acesso cultural, e assim, a princípio, as funções superiores do pensamento, que são partilhadas e alocadas no coletivo, se manifestam apenas como discussões, e somente após se configuram na própria conduta, como reflexão. Ou seja, as possibilidades de pensar diferente, de refletir, advém de modos de funcionamento da cultura apropriados nas interações que empreende o sujeito ao longo do desenvolvimento. Essa acepção confere à educação grande importância, visto que, conforme apontamos no início do texto, a escola, ao assumir o princípio do planejamento e flexibilidade, deveria inserir no currículo práticas que favorecessem as interações diversificadas, que incluíssem o diálogo como forma de apropriação do conhecimento escolarizado. Um diálogo que promovesse questionamentos, estranhamento da realidade e a vivência de novas compreensões e interpretações.

A cultura produz ferramentas, que Vigotski denomina de instrumentos, inspirado no marxismo. Esses instrumentos seriam físicos – cuja função é transformar a natureza, logo, voltados ao externo, e simbólicos, configurados como signos, cuja função é transformar o psiquismo, logo, voltado ao interno. Ambos os instrumentos se imbricam na ação e pensamento do homem, de modo dialético: ao se voltar ao externo para transformar a natureza, o significado atribuído pelo homem nesta ação transforma a si próprio. Logo, externo e interno se transformam permanentemente, no longo processo de constituir-se humano, de construir cultura. Então, a produção e o acesso a cultura são movimentos característicos do homem, que o diferem de outros animais e, a marca que evidencia esta distinção é o signo, que, diferentemente do instrumento físico, é arbitrário no sentido de que pode assumir diferentes significações, o que o torna, para Vigotski, instrumento psicológico. Então, o sistema de signos é produtor e produto da cultura, assim como o sistema de ferramentas ou instrumentos físicos também o são.

Dentre os instrumentos psicológicos produzidos pelo homem, no caso da produção e apropriação da cultura, a linguagem assume grande relevância por assumir o papel de mediadora neste processo. Ou seja, é por meio da linguagem, em sua dimensão comunicativa – voltada ao externo, e de organização do pensamento – voltada ao interno que o processo de produção e apropriação da cultura se efetivam.

Assim, a cultura como constitutiva do social por ser meio de vida e produtora de meios pelo modo de vida dos sujeitos, assume, para Vigotski, grande relevância no processo de constituição do homem e do indivíduo, sendo compreendida como FONTE de desenvolvimento. Essa acepção diferencia a compreensão do autor de outras correntes da psicologia que analisam a influência do meio físico e cultural no desenvolvimento. Ao postular a cultura e o social como fontes de desenvolvimento, Vigotski assume o social como condição de existência humana, como dimensão ontológica do indivíduo. Logo, o homem é um ser social por excelência, incapaz de se tornar homem fora da cultura.

Essa acepção da cultura como fonte de desenvolvimento confere importância primordial à escola, sobretudo por ser o lugar em que circulam os conhecimentos sistematizados segundo uma lógica própria das disciplinas da ciência, a qual promove novos modos de pensar e agir sobre a realidade, quando apropriados pelos sujeitos que a frequentam.

Educação escolar, cultura e mediação em Raymond Williams

Raymond Williams (1921-1988), um crítico literário galês, é considerado um dos fundadores dos estudos culturais. Preocupado com uma tradição idealista que configurava a literatura britânica, o autor, em suas inúmeras obras, advoga o pressuposto de que a cultura é algo ordinário, cotidiano. Em seu livro recentemente traduzido, “Recursos da Esperança”, ele afirma que “a cultura é de todos e devemos começar por aí”.

A cultura é algo comum a todos: este o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa isso nas instituições, nas artes e no conhecimento [...] A sociedade em desenvolvimento é um dado e, no entanto, ela se constrói e se reconstrói em cada modo de pensar individual (WILLIAMS, 2015, p. 5).

Ao reconhecer a dimensão ordinária da cultura, Williams assevera que é preciso pensar, para além das obras artísticas e literárias, na cultura como todo o modo de vida de um povo. A cultura estaria assentada no ponto de intersecção entre a dimensão objetiva e subjetiva; há uma materialidade concreta

que independe da interpretação humana e que continuará a existir quando a consciência não mais se fizer presente. Por outro lado, há a dimensão subjetiva que permite a ocorrência de apropriações culturais de maneira idiossincrática.

Nesse sentido, o autor se propõe a organizar o que ele vem a denominar de materialismo cultural, ou seja, a análise da produção cultural e literária a partir das premissas do materialismo histórico. A cultura passa, então, a ser entendida como inserida nos modos de produção da vida humana, ou seja, não está apartada das relações sociais, concretas, históricas e contraditórias entre os homens.

Ao inserir a cultura nos modos de produção da vida humana, Williams nos permite, outrossim, fazer o mesmo movimento com a educação. Isso porque é necessário reconhecer que a educação, tal qual advoga Forquin (1993), só se realiza no interior da cultura, ao mesmo tempo em que dela se configura como uma seleção. Dessa forma, se a cultura é entendida nessa acepção de produção da vida, a educação também o é.

Para o autor, a cultura precisa ser compreendida como inserida num processo de longa revolução. Nesse escopo, Williams pontua que não só a cultura, mas os inúmeros sistemas sociais, dentre os quais o educacional faz parte, que devem ser vistos inseparavelmente um dos outros.

A partir desse pressuposto, embora Raymond Williams não tenha se dedicado especificamente a produzir obras sobre a educação, traz inúmeros elementos para que ela possa ser analisada a partir da ótica do materialismo cultural. Como exemplo disso, pode-se encontrar, nos pressupostos do autor, elementos que permitam compreender a função social da escola. Se a educação, em sentido amplo, se insere nos modos de produção da vida humana, a instituição escolar, ao operar por meio de uma tradição seletiva, colabora ativamente para a produção de vida. Em outras palavras, a instituição escolar funciona como mediação para o tipo de subjetividade que se deseja forjar, sendo, portanto, uma instituição indispensável para a construção de outras sociabilidades nos alunos.

Ao contrário do que é apregoado em algumas vertentes epistemológicas, como, por exemplo, o escolanovismo, em que a mediação é entendida como uma proposta não diretiva em que o professor atuaria como facilitador de aprendizagem, em Williams, a ideia de mediação pretende descrever um processo ativo. De acordo com ele, “[...] a mediação é um processo positivo na realidade social, e não um processo a ela acrescentado como projeção, disfarce ou interpretação” (WILLIAMS, 1979, p. 102).

E ainda acrescenta o autor

[...] quando a mediação é considerado como positivo e substancial, como um processo necessário de feitura de significados e valores, na

forma necessária de processo social geral de significados e comunicação, é realmente apenas um estorvo descrevê-lo como ‘mediação’ (WILLIAMS, 1979, p. 103).

É nessa direção que a educação escolar pode e deve ser compreendida como, mais que facilitar a aprendizagem, construir significados e valores que permitam a projeção de uma cultura democrática e participativa. Para Williams, somente quando a educação conseguir forjar-se de maneira humanística, visando à formação integral nas letras e nas artes, por exemplo, de todos os seres humanos, é que a cultura comum poderá ser efetivada.

O conceito de mediação torna-se fundamental para que a função da educação escolar na construção de significados e valores comuns, com o propósito de superação da sociedade capitalista, tanto no âmbito geral quanto no particular, possa ser concretizada. Para Williams, mediação não é mero reflexo da realidade social. A cultura é mediação da sociedade e, nesse sentido, a educação escolar, por estar inserida no seio das práticas culturais, também é uma atividade de mediação.

Para Williams

Todas as relações ativas entre diferentes tipos de ser e consciência são antes inevitavelmente mediadas, e esse processo não é uma agência separável – um ‘meio’ – mas intrínseco às propriedades dos tipos correlatos. A mediação está no objeto em si, não em alguma coisa entre o objeto e aquilo a que é levado (WILLIAMS, 1979, p. 101).

Nesse sentido, o autor traz uma forma de compreensão de mediação e de sua relação com a educação escolar diferenciada. A educação escolar é ela mesma, por sua natureza, mediação. Não se trata, portanto, de discutir como a profissão docente, por exemplo, deve atuar como mediadora de aprendizagens, ou seja, como o elo entre alunos e conhecimento escolar. É preciso ver a própria educação escolar como atividade mediadora na construção de outra sociedade.

Mais do que pensar a educação escolar como facilitadora, o materialismo cultural oferece premissas para que toda a prática educativa escolar seja compreendida como mediação. Em outras palavras, a mediação, tal qual defendem as teorias cognitivas, não é algo interno ao processo educativo e que ocorre em situações específicas de aprendizagem. A educação escolar, por não ser mero reflexo de estruturas sociais, mas, sim a produção ativa de significados, por meio de uma tradição seletiva, é atividade mediadora.

Concluindo este texto, iniciando o debate...

Muito se tem discutido, na atualidade, sobre as relações entre cultura e educação. O conceito de cultura ganhou centralidade tal que tem funcionado, amiúde, como carro chefe de várias pesquisas educacionais. Nessa direção, tornou-se quase denominador comum falar em currículo e, como consequência, relacioná-lo à cultura; prerrogativa semelhante também se encontra nos estudos sobre formação e trabalho docente.

Não obstante acreditemos na centralidade da cultura para as relações sociais, é preciso alertar para o fato de que ela pode se tornar uma cilada epistemológica, uma vez que todas as explicações tendem a tomá-la como elemento único. Nessa direção, os autores aqui discutidos podem trazer importantes contribuições para o debate.

É preciso, no entanto, afirmar que este texto não pretendeu esgotar o debate complexo entre cultura, mediação e educação escolar e, menos ainda, objetivou realizar uma aproximação entre Vigostki e Williams esquecendo-se das especificidades de cada autor. É preciso lembrar, por exemplo, que ambos viveram contextos políticos e sociais muito distintos: enquanto o primeiro, a despeito de seu precoce desaparecimento, viveu imerso no contexto da revolução russa, o segundo viveu as inúmeras crises que assolaram a sociedade britânica entre os anos 1950 e 1970.

Ademais, este texto não procura trazer as contribuições dos autores como panaceia para os estudos e pesquisas em educação, mas sim iniciar as pontes que busquem pontos de apoio e divergência entre os pensadores e a educação escolar. Para tanto, é preciso, entre outros elementos, reconhecer que Williams, por exemplo, pouco discute a educação em suas obras e, menos ainda, a educação escolar. Contudo, as pontes são possíveis de serem desenhadas.

Seguindo nessa direção é que procuramos advogar que, na contramão de inúmeras pesquisas, nem tudo pode ser explicado pela cultura. Stuart Hall (1997), um dos fundadores da *New Left Review* junto com Raymond Williams e Edward P. Thompson, mostra que a noção de cultura tornou-se o metadiscurso capaz de explicar a complexidade da vida humana. É nesse escopo que reside, a nosso ver, uma primeira contribuição de Vigotski e Williams para aclarar o debate: por mais central que a noção de cultura seja para as relações humanas, ela não é a única categoria explicativa da realidade.

Se a tomamos dessa forma – como única categoria explicativa – precisamos reconhecer que estamos partindo da premissa de uma acepção idealista, que retira a cultura do seio das relações concretas entre os homens e, portanto, que ignora os princípios da contradição e da determinação, tão caros aos pensadores destacados aqui. A cultura encontra-se numa tensão dialética entre homem e meio, é ela o ponto de intersecção entre as condições

objetivas e a condições subjetivas. É a cultura que passa a permitir que os sujeitos sejam compreendidos como seres da ação, como agentes e não como mero objeto de algo que existe e engessa a vida humana.

Nessa direção, Williams e Vigotski colaboram para que percebamos que, em primeiro lugar, nem tudo o que existe nas relações sociais é cultural. Há, outrossim, elementos que são políticos, jurídicos, religiosos, entre outros. Todavia, como a vida humana – ou o que preferimos denominar de “relações concretas entre os homens” é extremamente complexo – precisamos nos atentar para não incorrerem no equívoco de transformar o pensamento dialético numa simplismo cartesiano: tal fato é cultural, enquanto outro fato é político; é preciso reconhecer a inseparabilidade das estruturas. Em outras palavras, é preciso reconhecer que a educação escolar, por se dar na relação concreta entre professores, alunos e comunidade, possui uma dimensão cultural, mas que não é exclusivamente cultural, pois também possui uma dimensão jurídica, política, religiosa, estética.

Tornou-se, desta feita, senso comum afirmar que toda educação é uma prática cultural. Contudo, Vigotski e Williams nos ajudam a entender que há, sim, uma profunda relação entre cultura e educação, que ambas as dimensões se imiscuem, mas que outros elementos entram em cena. O que estamos querendo dizer, como exemplo disso, é que a definição do que é conhecimento escolar, geralmente, se faz utilizando como prerrogativa a ideia de cultura, ou seja, que o conhecimento escolar é cultural.

Fugindo desse simplismo grosseiro, o que os autores nos ajudam a entender é que a seleção, organização e a forma como os conhecimentos escolares são veiculados respondem aos códigos culturais de uma dada sociedade, mas não podem reduzir o conhecimento somente à esfera cultural. O conhecimento escolar também possui forte dimensão política, religiosa, estética, jurídica. Nesse sentido, é possível afirmar que selecionar conteúdos, organizar o currículo é, sim, uma tradição que se estabelece no interior de uma dada prerrogativa cultural, sem que, necessariamente, o conhecimento seja concebido como naturalmente cultural.

Vigotski e Williams apontam, ainda, para elementos que permitem reconhecer a cultura como inserida nas relações concretas entre os homens. Se entendemos que a educação nada é fora da cultura, somos instados a crer que ela é retirada da relações reais. A cultura se insere no bojo de uma sociedade marcada por tensões, contradições, avanços e retrocessos. Dessa forma, se a educação escolar passa a guardar profunda relação com a cultura, é preciso reconhecer que ela também está imersa nesse princípio da contradição.

A educação escolar, embora seja um meio de contribuir para a manutenção da ordem social vigente, embora seja, por vezes, o locus de veiculação

daquilo que se convencionou chamar de “ideologia dominante”, ela também é o espaço de emancipação humana dos sujeitos nela envolvidos. A partir dessa prerrogativa, é possível delinear, ainda mais, o caráter de mediação da educação escolar, pois é dela a função de criar os nexos para que o sujeito retorne ao seu meio social em patamar diferenciado de quando ele foi retirado.

O que queremos dizer com isso é que reconhecer o caráter de mediação da educação escolar é algo muito mais amplo que meramente se ater ao papel de facilitador de aprendizagem que cada docente deve desempenhar no processo de ensino-aprendizagem. A educação escolar, concebida como elemento de mediação, permite que, tal qual defende Saviani (2008), o sujeito aluno seja, ao final do processo educativo, devolvido ao seu seio social com bagagens científicas e culturais diferenciadas daquelas que possuía no início do processo educativo. Ou seja, a educação escolar medeia o retorno do sujeito à prática social.

Um último elemento que pretendemos abordar – embora, último, neste texto, ele não é menos importante e, outrossim, não esgota o debate – é a relação intrínseca entre educação escolar, mediação e determinação. O termo determinação tem sido compreendido em um sentido pejorativo, como se ele impedisse a concepção da agência humana. Nessa interpretação reside outro equívoco.

Determinar é lidar, na relação concreta entre os homens, com a fixação de limites e com o estabelecimento de pressões. De acordo com o Marx já defendera no 18 de Brumário, somos chamados a fazer história em condições que não escolhemos. Portanto, determinar é reconhecer que nenhum sujeito se move no vazio ou solto de suas relações sociais. A mobilidade se dá, por exemplo, nas lacunas históricas deixadas pelas gerações precedentes.

Reconhecer a ideia de determinação, ao contrário do que parece ser apregoado, não é engessar e determinar as ações humanas, trata-se de reconhecer que a sociedade pode e deve ser alterada, pela mediação dos sujeitos, mas em estruturas “herdadas” das gerações anteriores. Nessa direção, se delinea, mais uma vez, a relação entre cultura, mediação e educação escolar: a cultura é o ponto de intersecção entre as condições objetivas e subjetivas. Dito de outra forma, por mais que as estruturas sociais e, como consequência as estruturas escolares, sejam as mesmas, cada sujeito decodifica o mundo concreto a partir daquilo que toca, mais profundamente, em sua existência, em sua vida prática.

Em síntese, ao longo deste texto, procuramos trazer aproximações entre Vigostki e Williams na compreensão das relações entre cultura, mediação e educação escolar. Claro deve ficar que, entre um psicólogo e um crítico literário, há pontos de divergência, mas que não serão abordados aqui, sobretudo, considerando-se os imperativos deste texto. Porém, é possível encontrar

inúmeros pontos de aproximação que permitem, entre outras coisas, entender que a relação entre cultura e educação escolar, se assumida pelo ponto de vista da mediação – tal qual propõem os autores – pode colaborar no entendimento mais aprofundado acerca do potencial real da escola como instituição capaz de contribuir para a emancipação humana de alunos e professores.

Agradecimentos

Agradecemos o financiamento da FAPEMIG para a realização da pesquisa Desenvolvimento Humano e Humanização: aportes da Psicologia Histórico Cultural que possibilitou a articulação e discussão teórica e conceitual propostas no presente texto.

REFERÊNCIAS

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1993.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil. In: Diana Gonçalves Vidal (Org.). *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*. Belo Horizonte: Autêntica/Autores Associados, 2011 (p. 51 - p. 76).

VIGOSTKI, L. S. *Obras Escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor, 2000.

VIGOSTKI, L. S. *Obras Escogidas IV: Psicología Infantil*. Madrid: Visor, 1996.

WILLIAMS, R. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMS, R. *Recursos da esperança*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

CAPÍTULO 7

PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: construção teórico-metodológica para análise da reprodução e transformação da cultura didática em processos de ensino-aprendizagem

*Maurício Pietrocola
Fábio Marineli
Frederico Augusto Toti*

Introdução

No Brasil em anos recentes, a discussão sobre os objetivos da educação científica e sobre os conteúdos escolares apareceram desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e no recente debate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos esses que tomam os novos modos de organização da sociedade e a influência gerada pela Ciência e pela Tecnologia modernas como justificativas para uma mudança nos currículos e apresentam metas a serem alcançadas para se promover uma educação para cidadania.

Além disso, em nível internacional, existem atualmente uma série de projetos em desenvolvimento que buscam lidar, de maneira geral, com propostas de inovação/atualização curricular, em particular na Europa e nos EUA (STTIS²³, Material Science²⁴, NINA²⁵, CAT European Project²⁶). Tais projetos se voltam para a produção de atividades de ensino-aprendizagem e para a formação de professores. Mas o desafio permanece em estabelecer condições necessárias para tornar estas iniciativas de pesquisa efetivas em termos de implementação nos processos de ensino. De maneira geral, as pesquisas em inovações nos currículos de ciências se intensificaram nos últimos dez anos e ainda não temos elementos suficientes para entender as dificuldades, os limites e as possibilidades de torná-las realidade nas salas de aula. Vários fatores colaboram para tornar o problema da implementação curricular um problema complexo, já que para que ela ocorra existe uma gama de condições materiais – tais como equipamentos, livros didáticos, laboratórios – e humanas – como a formação dos professores. No caso

23 Science Teacher Training for information Society, Disponível em: <<http://crecim.uab.es/websttis/index.html>>.

24 Projeto Material Science, com co-participação de cinco universidades europeias.

25 Projeto NINA, liderado pela Universidade de Amsterdam. Disponível em: <<http://www.nieuwenatuurkunde.nl>>.

26 Disponível em: <<http://cat.upatras.gr/>>.

brasileiro, por exemplo, há pouco tempo dispunha-se, no contexto editorial, de uma pequena diversidade de perfis de livros didáticos.

Questões relacionadas a práticas inovadoras no ensino de ciências – como a introdução de novos conteúdos científicos e de novas metodologias de ensino – vêm sendo estudadas sistematicamente por grupo de pesquisa liderado pelo Prof. Maurício Pietrocola da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (coordenador da pesquisa ora relatada), em uma perspectiva que pretende dar novos encaminhamentos às práticas docentes estabelecidas pela experiência e pela tradição didática. Entre outras coisas, os trabalhos desenvolvidos buscaram estudar os limites e possibilidades da introdução de conteúdos de física moderna e contemporânea no Ensino Médio, a utilização de estratégias metodológicas inovadoras e o uso de novas tecnologias, em especial simulações computacionais (BROCKINGTON; PIETROCOLA, 2006; PIETROCOLA, 2006; AZEVEDO; ANDRADE; PIETROCOLA, 2006; SIQUEIRA; PIETROCOLA; UETA, 2007; GURGEL; PIETROCOLA, 2011; SILVA; PIETROCOLA, 2003; FORATO; PIETROCOLA, 2005; ROMERO; PIETROCOLA, 2005; CUSTODIO FILHO; PIETROCOLA; CRUZ, 2005; PESSANHA; PIETROCOLA, 2013).

Emergem desses trabalhos e de Pietrocola (2008) que os problemas enfrentados na atualização/modernização dos conteúdos de ciências escolar podem ser entendidos em termos de obstáculos de duas naturezas diferentes, mas complementares, que foram definidos como: *obstáculos didático-epistemológicos* e *obstáculos didático-pedagógicos*, baseados em ideias de Bachelard (1938/1996) e Brousseau (1986).

I) *obstáculos didático-epistemológicos* são inadequações de origem epistemológica presentes no processo de transposição didática, ou seja, aqueles relacionados à estruturação/desenvolvimento do próprio conhecimento científico. Tais obstáculos se caracterizam como barreiras que se aplicam quando se pretende abordar conteúdos científicos curriculares inovadores em relação a conteúdos científicos curriculares tradicionais. A tipologia de obstáculo didático-epistemológicos é constituída de quatro tipos: de fenomenologia, de linguagem/formalização, de estruturação conceitual e de ontologia de base. De maneira sucinta, cada um desses obstáculos se fundamenta nas dificuldades observadas na construção de Saberes a Ensinar, destinados ao ensino-aprendizagem em Nível Médio.

II) *obstáculos didático-pedagógicos* são os condicionantes do sistema didático que dificultam/impedem a introdução de estratégias e conteúdos inovadores. Estes condicionantes foram forjados ao longo de muitos anos de história de ensino de Física e se por um lado colaboraram para que a Física

Clássica esteja tão bem estabelecida nas salas de aula, são obstáculos para a introdução de outros saberes.

A ideia de que existem obstáculos didático-pedagógicos parte da hipótese de que o ensino dos conteúdos científicos tradicionais é fruto de um processo de Transposição Didática (conceito explicitado mais à frente) validado historicamente. Erros e acertos selecionaram conteúdos, definiram atividades, aperfeiçoaram formas de avaliações, gerando um saber escolar adaptado ao sistema de ensino, por isso altamente estável.

A existência desses obstáculos leva a crer que a transposição de conteúdos não tradicionais para a sala de aula da educação básica, ou mesmo a utilização de estratégias inovadoras, não deve ser vista como uma tarefa simples. De um lado, têm-se as exigências epistemológicas inerentes ao campo de conhecimento das ciências, muito distantes dos padrões de entendimento forjados no mundo cotidiano. Por outro lado, as exigências do domínio escolar não são menores; ideologia, necessidades de natureza didática e tradição se entrelaçam na constituição de um domínio particular. Tem-se de fato um problema complexo e com solução não óbvia: como satisfazer a ambos domínios? Será possível manter o rigor conceitual e ao mesmo tempo satisfazer as exigências do sistema didático?

Consideramos que a inserção de conteúdos e práticas não tradicionais deve ser vista como uma atividade de ensino inovadora, pelo fato de romper com uma tradição de ensino que antecede professores, alunos, formuladores de currículo etc. Nesse sentido, um ponto importante a ser considerado nas implementações é o confronto entre um ensino tradicional e bem estabelecido e um ensino inovador que traz em seu seio incertezas e dilemas que se traduzem em riscos para a plena ação didática do professor. De certo modo, há uma gama de fatores que parece estabilizar o ensino mais tradicional e tornar as inovações curriculares, atividades didáticas de risco.

Em relação às pesquisas sobre processos de inovação curricular, um autor que se destaca é Fullan (1982), que aponta que inovações sem sucesso são aquelas baseadas em modelos nos quais não há lugar para as crenças e práticas dos professores. Para que um esquema inovador seja amplamente aceito seria necessário cuidar para que possa ser adaptado em função das restrições/limitações dos professores. Em outro trabalho, ele afirma que em uma inovação o objetivo é fundamentalmente a mudança de cultura na escola, onde as pessoas envolvidas devem se organizar para deixar isto claro não apenas às comunidades profissionais, mas ao sistema de aprendizes também (FULLAN, 2006).

O que chama a atenção em trabalhos sobre inovação é o destaque no papel desempenhado pelos professores em todo processo. Em geral, os

professores são a parte mais sensível de qualquer inovação curricular. Um dos riscos deste processo diz respeito a não adesão à e/ou não entendimento da inovação proposta por parte dos professores (FULLAN; HARGREAVES, 1992). As chances de sucesso aumentam quando a intenção de mudar vem do interior do sistema de ensino e não é pressentida pelos professores como uma imposição (TERHART, 1999). Pesa contra a implementação de inovações a percepção que os professores têm sobre sua capacidade/habilidade para inovar e assumir os riscos que daí resultam (LANG et al. 1999). O fracasso permanece como uma consequência possível, embora indesejada, como pôde testemunhar a história de alguns dos importantes projetos de ensino de ciências como o PSSC e o BSCS²⁷. Embora ainda hoje considerados de excelência e bons materiais de ensino por especialistas, tiveram aceitação limitada e um período de uso pequeno em seus contextos de proposição.

O papel de destaque dos professores nos processos de inovação nos leva a pensar também no processo formativo docente, que consideramos que deve preparar os professores ou futuros professores para lidar com questões relacionadas às mudanças no sistema didático estabelecido nas escolas.

Reconhecendo os importantes desafios que envolvem a implementação curricular, especialmente aquelas que podem ser caracterizadas como inovação e, portanto, transformação da cultura didática de um ambiente escolar, nosso objetivo neste texto é discorrer sobre desenhos teórico-metodológicos para investigação de processos de aquisição e implementação de inovações didáticas. Em nossa análise, tal desenho teórico-metodológico precisa lidar com o gerenciamento de riscos didático-pedagógicos e o estabelecimento de formas de balancear reprodução e transformação de práticas docentes e discentes.

Perspectivas para análise da reprodução e transformação da cultura didática no ensino de Ciências

1. Transposição Didática

Uma primeira perspectiva, já bastante estabelecida em trabalhos em educação científica, é a Transposição Didática, utilizada como referencial para estudar as transformações produzidas no saber de modo a adequá-lo ao ambiente escolar.

Os processos de ensino e de produção do conhecimento são distintos, tanto em seus contextos quanto nos processos e metodologias adotados. Apenas alguns tipos de conhecimento são transpostos do contexto da produção

27 Physical Sciences Study Committee (PSSC) e Biological Sciences Curriculum Study (BSCS) foram projetos de Ensino de Física e Biologia, respectivamente, originados de demandas da corrida armamentista e tecnológica da Guerra Fria. Esses projetos foram adaptados e adotados parcialmente no Brasil na década de 1960, pelo convênio IBCC-UNESCO.

para o de ensino. E, para tanto, passam por um processo de transformação ou adaptação. Chevallard (1991) propõem uma estrutura teórica para analisar essa transformação dos saberes e o nomeia como Transposição Didática, utilizando-a para analisar questões importantes no domínio da didática da Matemática. No entanto, esse referencial também é bastante utilizado na didática da Física. Segundo essa teoria, um conceito ao ser transferido, transposto, de um contexto ao outro, passa por profundas modificações. Ao ser ensinado, todo conceito mantém semelhanças com a ideia originalmente presente em seu contexto da pesquisa, porém adquire outros significados próprios do ambiente escolar no qual será alojado. Esse processo de transposição transforma o saber, conferindo-lhe um novo estatuto epistemológico (ASTOLFI; DEVELAY, 1990).

É necessário que o conhecimento científico escolar esteja fundamentado no conhecimento produzido pelos cientistas, e que esse já tenha sido aceito de uma forma consensual pela comunidade científica. Ideias, conceitos, teorias são transpostos para os programas escolares e materiais didáticos. No entanto, o conhecimento acadêmico deve ser “adaptado” ao ambiente das salas de aula. Isso não se dá tão somente como uma simplificação do saber, mas por meio de um processo mais complexo, já que as motivações e objetivos de se ensinar e aprender ciências são extremamente diferentes daqueles presentes no fazer científico. Há uma mudança de estatuto epistemológico, o que implica em uma inevitável transformação do conhecimento.

Na formulação teórica de Chevalard o saber é classificado em três esferas, de acordo com suas origens e fins, quais sejam: saber sábio ou saber de referência, saber a ensinar e saber ensinado.

i) O Saber Sábio

Para um conhecimento científico figurar dentre aqueles apresentados aos alunos é necessário que ele possua um balizador, uma fonte de referência produzida pela comunidade científica. O Saber Sábio é, então, aquele que aparece em revistas especializadas, congressos ou periódicos científicos. Esse tipo de saber nasce da produção e trabalho de cientistas e intelectuais que, mesmo possuindo diferenças idiossincráticas ou diferentes visões de ciências, fazem parte de uma mesma comunidade de pesquisa, com perfil epistemológico bem definido.

ii) O Saber a Ensinar

Ao ser transposto para o ambiente escolar, o Saber Sábio transforma-se em um outro tipo de saber, passando a integrar novas demandas e ajustando-se a elas. Esse saber deverá estar revestido de uma forma didática visando a sua apresentação aos alunos. O Saber a Ensinar é, então, o saber que aparece nos programas, livros didáticos e materiais instrucionais.

iii) O Saber Ensinado

O saber presente nos livros e programas não necessariamente coincide com aquele produzido em sala de aula. Ou seja, quando o professor efetivamente, tendo como base o Saber a Ensinar, ele produz o Saber Ensinado. Na esfera do Saber Ensinado todos os seus membros convivem em um mesmo ambiente que é a própria instituição escolar. Fazem parte desse grupo gestores escolares, supervisores e orientadores educacionais, a comunidade dos pais e, principalmente, os professores e alunos. Assim, o professor, desde o instante em que prepara suas aulas, tem que fazer a mediação entre os interesses dos membros dessa esfera e os fins didáticos de sua prática.

Outra questão a ser apontada é que a Transposição Didática exige uma vigilância epistemológica, de modo que as transformações e adaptações dos saberes não os descaracterizem completamente frente ao saber original. Esse conceito de vigilância epistemológica remete-nos, inclusive, às discussões que visam a justificar na formação dos professores a inserção de conhecimentos de outras áreas correlacionadas, no caso da Física, por exemplo, de História e Epistemologia das Ciências. Chevallard mostra que a forma de relacionamento entre o Saber Ensinado e o Saber Sábio é um dos pontos fundamentais em toda a didática.

Essas relações ocorrem dentro de um ambiente que configura um contexto escolar (o Sistema Didático) e um pequeno universo que se encontra dentro de um ambiente externo (o Sistema de Ensino). Este último é tido como “algo” mais amplo. O Sistema de Ensino também se encontra inserido dentro de um contexto ainda mais amplo e complexo: a sociedade. De maneira geral, poder-se-ia exemplificar a sala de aula como um Sistema Didático e a escola ou a rede de ensino de uma cidade como o Sistema de Ensino. A mediação entre a sociedade e o Sistema de Ensino é realizada pela noosfera, considerada como o ambiente onde:

Encontram-se todos aqueles que, tanto ocupam os postos principais do funcionamento didático, enfrentam-se com os problemas que surgem do encontro da sociedade e suas exigências; ali se desenvolvem os conflitos; ali se levam a cabo as negociações; ali se amadurecem as soluções” (CHEVALLARD, 1991, p. 28).

O Sistema de Ensino sempre foi pensado como binário: composto pelo professor e o aluno. Como era um sistema que continha apenas seres humanos, analisar suas relações tornava-se algo extremamente complexo e ficavam sujeitos somente aos estudos de natureza sociológica ou psicológica. Dessa forma, as falhas e imperfeições humanas eram refletidas no ensino de maneira que os conflitos ali existentes passavam a ser vistos como algo

inerente a esse tipo de relações. Porém, para Chevallard, o pensamento e a construção do objeto de ensino se configuram sobre uma base ternária. Ou seja, essa manufatura do saber escolar acontece em uma relação contendo três elementos: o professor, o aluno e o saber.

Chevallard mostra que, para compreendermos realmente as relações que ocorrem dentro do Sistema de Ensino, deveríamos incluir o saber como elemento fundamental nesse processo. Ao compreendermos as alterações sofridas pelo saber, desde sua criação na comunidade científica até sua chegada nas salas de aula, temos em mãos um bom instrumento para avaliar os impactos que este causa nos alunos. Assim, acreditamos sermos mais capazes de dar significado aos conhecimentos apresentados nas escolas.

2. Cultura científica, cultura escolar e cultura didática

Apesar de a Transposição Didática ser um referencial que auxilia na compreensão das questões relacionadas aos saberes e conteúdos escolares e da relação deles com os saberes de referência, alguns aspectos da análise das práticas inovadoras precisam de outros referenciais teóricos. As formas de entendimento, apropriação e implementação de conteúdos e estratégias inovadoras, por exemplo, ou mesmo as transformações nas práticas de sala de aula, são elementos que escapam a uma análise meramente transposicional. Visando abarcar estas dimensões do problema, adotamos uma perspectiva sociocultural como uma abordagem teórica mais ampla para nossas pesquisas, que compreende a cultura escolar como um campo da vida social sobreposto a outros campos culturais.

2.1 – Cultura como estruturas formadas por esquemas e recursos

Vamos apresentar uma definição de cultura que nos parece promissora e que permite caracterizar a ciência como uma estrutura cultural. Com base nessa definição, podemos verificar como professores de ciências e estudantes produzem e reproduzem práticas culturais na sala de aula e as formas que se dão transformação nas mesmas.

Cultura representa a maneira como os seres humanos agem em setores da vida social. Isto envolve a combinação de materiais e técnicas, padrões de conduta, valores e comportamentos (WHITAKER; BEZZON, 2006) que são estruturados em diferentes modos semióticos (GEERTZ, 1973). A construção deste sistema de práticas é historicamente determinada. Em particular, sistemas educacionais, escolas, salas de aula, entre outros, são setores da vida social que se configuram como locais onde se produz cultura. Além disso, cultura se torna um constructo importante para entender a vida social se ele puder

explicar como a estabilidade e as mudanças são possíveis nas práticas e ações, considerando que as mudanças não são totalmente previsíveis.

Considerando os vários possíveis significados para cultura, Sewell (2005) faz uma distinção entre dois significados amplos que ele entende como fundamentais. No primeiro deles, cultura seria uma categoria ou aspecto da vida social, teoricamente definido, que é abstraído da realidade complexa da existência humana. Aqui cultura é contrastada com algum outro aspecto ou categoria que não é cultura, como a economia ou a política. Nessa acepção, cultura é uma categoria analítica abstrata, sempre tomada no singular. Um segundo significado apontado por Sewell é o que caracteriza cultura como representando um concreto e delimitado mundo de crenças e práticas. Nesse sentido, o termo indica algo pertencente à sociedade ou isomórfico a ela ou, ainda, algo com alguma identificação com subgrupos dentro da sociedade. Cultura brasileira, cultura japonesa, cultura erudita, cultura de massa, cultura científica são exemplos de cultura nesta segunda perspectiva. Aqui o termo cultura é usado no plural, representando diferentes mundos de significação, e o contraste não é entre cultura e não cultura, mas entre uma cultura e outra. Sewell afirma que esses dois significados para o termo cultura são incomensuráveis, pois se referem a universos conceitualmente diferentes.

A segunda acepção de cultura acima descrita, é um conjunto de várias estruturas que influenciam e moldam as formas de pensar, motivos, intenções e ações das pessoas, ao mesmo tempo em que são reproduzidas e também moldadas pelas ações humanas. Em certas circunstâncias, as pessoas são capazes de improvisar ou inovar, de forma a modificar ou reconfigurar essas estruturas. Por isso essa segunda noção de cultura nos parece a mais acertada escolha para análise de implementações curriculares.

Podemos considerar que uma sociedade possui uma multiplicidade de sobreposições de sistemas culturais que se interpenetram. E eles são somente relativamente autônomos, pois utilizam significados e símbolos que são compartilhados com outros sistemas. Além disso, eles podem se referir às mesmas coisas e influenciar a subjetividade das mesmas pessoas. No geral, temos que a coerência da cultura não pode ser considerada como algo não problemático. A cultura é um campo de disputas e que possui uma lógica aberta, ou melhor, com diferentes lógicas dentro dele. Isto implica que as fronteiras entre estruturas culturais são fracas e os sistemas se sobrepõem. Os diferentes mundos de significação permanecem juntos por meio de uma relação que pode ser conflituosa. Ou ainda, por meio de uma relação em que há uma “coerência fina” entre os diferentes sistemas.

Para Sewell, uma estrutura cultural compreende esquemas e recursos – noções formuladas a partir das ideias de Giddens (2009) – que são

partilhados por um grupo social. Esquemas seriam procedimentos generalizáveis aplicados na ação ou reprodução da vida social. Aqui entrariam regras de etiqueta, normas estéticas, voto democrático, papéis sociais de homens e mulheres, relações entre público e privado, a noção de que o ser humano é composto por corpo e alma etc. (SEWELL, 2005). Além disso, os esquemas podem ser usados não somente nas situações nas quais ele foi originalmente apreendido ou mais convencionalmente é aplicado, mas podem ser transpostos ou estendidos para outras situações. Já recursos seriam elementos que servem como fonte de poder nas interações sociais e habilitam o indivíduo a realizar suas ações (SEWELL, 2005).

Dentro de uma determinada estrutura, esquemas e recursos entretêm uma relação dialética: recursos seriam corporificações dos esquemas, que poderiam ser “lidos” como um texto e, a partir deles, serem recuperados os esquemas culturais embutidos; ao mesmo tempo, esquemas são mantidos e reproduzidos no decorrer do tempo somente por meio do uso de recursos. Desta forma, um implica na existência do outro e ambos se sustentam.

Por meio deste referencial, a ciência em si, ou mesmo diferentes especialidades dela, podem ser consideradas como campos culturais compostos por um conjunto de esquemas específicos e recursos próprios. Neste sentido, pode-se definir cultura científica especificamente conectada com esquemas e recursos pertencentes ao modo próprio de atuação dos cientistas em suas práticas usuais. Já as diferentes especialidades do ensinar, entre eles o ensinar ciências, também podem ser consideradas como espaços culturais compostos por um conjunto de momentos de atuações de esquemas e recursos da cultura em voga. Dessa forma, a “cultura didática” ou mesmo a “cultura escolar” estariam relacionadas a esquemas e recursos pertencentes às formas habituais de atuação dos professores.

Os atores no domínio didático produzem cultura reproduzindo padrões do sistema ao qual pertencem ao mesmo tempo em que o transformam. Isto porque os esquemas e os recursos podem ser apropriados de diferentes formas e, além disto, sempre há a possibilidade que esquemas e recursos de outras culturas interfiram na cultura didática corrente ou essa nas demais; Sewell aponta que esquemas podem ser transpostos e que recursos podem ser governados por outras dinâmicas além daquelas que recebem da categorização seu esquema de origem. Dessa forma, podemos pensar que novos esquemas e recursos podem alterar os padrões de uma cultura didática em voga quando, por exemplo, ela precisa ser modificada para abarcar novos conteúdos – que são um tipo de recurso – ou novas estratégias metodológicas – que seriam um tipo de esquema.

Nesse sentido, uma estratégia relevante para análise de implementações curriculares é exatamente compreender como professores de ciências se apropriam de recursos e esquemas inovadores em suas práticas didáticas ou mesmo como professores em formação atuam por meio desses esquemas e recursos quando orientados para isso. Nossa perspectiva considera que pelo fato de existir em qualquer campo da vida social uma multiplicidade de sistemas culturais que se sobrepõem (SEWELL, 2005, p. 143), sempre há o risco de haver interferência nesses esquemas e recursos nos momentos em que são colocados em prática, podendo haver influências vindas da cultura didática já estabelecida ou mesmo de outros sistemas culturais.

Nesse sentido, consideramos que outras influências acabam participando nos momentos de incorporação e uso dos artefatos da cultura didática, sobretudo aqueles inovadores.

2.2 – *Tradição x inovação na cultura escolar*

Inovação é um constructo importante pois é possível confrontá-la contra a ideia de tradição ou rotina. A escola, e principalmente a sala de aula, pode ser considerada como um local onde práticas e recursos estão bem adaptados para dar suporte ao ensino e a aprendizagem em sentido estrito. A chamada educação tradicional resulta de processos históricos onde esquemas e recursos estão estabelecidos e se auto reproduzem, o que os torna parte de uma rotina. Nesse sentido, a inovação é algo pouco alcançada, visto que a rotina nos coloca em um campo cultural seguro, que tende a se estacionar e se perpetuar na cultura escolar.

A maior parte dos professores não tem consciência ampla sobre as rotinas na qual estão envolvidos tendo em vista que eles costumavam ser alunos no mesmo sistema educacional. Este é um processo de “naturalização”, resultando práticas que ganham o status de “formas naturais”. Giddens (2009) utiliza a expressão *rotinização* para tratar do caráter habitual da maior parte das atividades da vida social, onde há o predomínio de formas de conduta que são familiares. Esse caráter habitual manteria a reflexividade focada naquilo que o autor chamou de *consciência prática*, relacionada às formas de agir em um determinado contexto, muitas vezes de maneira tácita.

O julgamento das práticas em sala de aula provém não somente dos professores, mas dos alunos, do corpo de dirigentes escolares, das famílias etc. Os alunos são normalmente críticos sobre os modos pelos quais são ensinados. O modo tradicional, por ser rotineiro, é algo mais previsível para eles. Isto significa que mudanças nos esquemas e recursos a serem empregados em um sistema didático podem ser entendidas como perturbações da ordem natural e portanto podem ser rejeitados, sobretudo pelos alunos, mas

também por outros atores envolvidos. Esta situação pode gerar um cenário conflitivo para aqueles que propõem inovações, na medida em que eles não estão necessariamente preparados para interromper a reprodução do sistema tradicional. Quais podem ser indicadores de transformação didática em meio a um quadro de reprodução?

Inovação curricular e características emocionais nos processos de ensino aprendizagem

Os riscos e dificuldades presentes em uma inovação curricular podem ser entendidos em termos da adequação e pertinência dos saberes ao sistema de ensino e à capacidade dos professores de tratá-los no sistema didático. Nessa perspectiva, a construção das disciplinas escolares pode ser considerada como fruto do processo de transposição e implementação didática, no qual se transforma, implementa e julga, para, finalmente, os saberes escolares serem estabilizados frente aos objetivos formativos e aos condicionantes da sala de aula. O ensino tradicionalmente existente numa dada disciplina escolar é o resultado de saberes escolares estabilizados e, portanto, resistentes às mudanças. Riscos e dificuldades na inovação seriam consequências esperadas, pois ela pode ser entendida como perturbação de uma ordem estabelecida em um contexto de aparente solidez. Ao se analisar a forma como os cursos de ciências estão organizados, não é difícil perceber que prevalece uma lógica de “sobrevivência escolar”. A Física, assim como a Matemática, a Química e a Biologia escolares, é fruto de transposições didáticas iniciadas num passado distante e que adquiriram certa estabilidade. A proposição de mudanças enfrenta, dessa forma, um tácito consenso sobre os “porque ensinar”, “o que ensinar”, “como ensinar”, resultante de vários anos/décadas de experiência acumulada no uso e adaptação de atividades de ensino. O contexto dessa sedimentação de experiências ocorreu no sistema didático, onde o palco (as salas de aula, os laboratórios didáticos etc.), os atores (professores, alunos, pais de alunos, dentre outros) e os roteiros (principalmente os programas de ensino e os livros didáticos) se ajustaram mutuamente, tendo como pano de fundo o sistema de ensino ao qual se remetem. Esse processo resultou na formação de uma Cultura Didática que pode ser dita tradicional na maioria dos casos, pois majoritariamente se reproduz e minoritariamente se transforma.

Uma cultura didática tradicional deve ser vista como aquela consagrada pela experiência escolar. Ou seja, ela seria uma estrutura cultural validada pelo tempo, pois sobreviveu às vicissitudes do sistema de ensino, negociou com sucesso os riscos e superou as dificuldades didático-pedagógicas. Os professores e os alunos a reproduzem com facilidade em um processo de

rotinização. Em certa medida, lidar com sequências de atividades de ensino já consagradas seria uma forma de tratar os saberes escolares e evitar os riscos e dilemas didáticos de algo novo. Professores experientes sabem que tais sequências de ensino são amplamente utilizadas nas salas de aula de todo o mundo, o que talvez ofereça indícios de suas virtudes e qualidades didáticas em termos de adequação ao sistema didático estabelecido.

Nesse sentido, inovações curriculares podem ser consideradas situações em que as transformações ultrapassam as reproduções dos padrões da cultura didática, com todos os riscos e dificuldades da não conformidade com a cultura vigente.

Assim, chegamos, a problema fundamental: *como professores experientes, professores em formação e alunos lidam com inovações curriculares que introduzem novos conteúdos científicos/metodologias de ensino que rompem com a cultura escolar?*

Acreditamos que este problema deva ser estudado com a perspectiva de se enfrentar os riscos e dilemas na produção de uma cultura didática inovadora. Sendo os professores a parte mais sensível do processo de inovação, e tendo o risco de fracasso como uma ameaça constante, o ideal seria desenvolver estratégias que dessem segurança ao professor para enfrentar e lidar com as incertezas que toda inovação envolve. Além disso, professores em formação, principalmente em situações de estágio, muitas vezes levam atividades inovadoras para o ambiente escolar e também precisam lidar com os riscos da implementação desse tipo de atividade.

Em um processo de inovação curricular, os condicionantes da relação entre professor, aluno e saberes a ensinar se tornam mais evidentes. Ou seja, além dos conteúdos, muda-se também o conjunto de expectativas e responsabilidades recíprocas entre o professor e os alunos diante de um novo saber, o que Brousseau (1986) chama de *Contrato Didático*. E um processo de inovação de conteúdo curricular, não somente é ensinado um assunto novo, mas também é negociado um novo Contrato Didático, que se torna parte da nova cultura didática produzida em sala de aula. Assim, é necessária a disposição em correr certo risco. Dessa forma, a mudança proposta deve estar acompanhada da capacidade de gerenciar tal risco, o que exige certa autonomia do professor ou do professor em formação.

Uma de nossas apostas atuais é que um dos fatores importantes neste processo se encontra no campo das emoções. Embora certamente o lidar com o domínio dos conteúdos e das metodologias inovadoras seja condição necessária, parece-nos que ele não é suficiente. Esta ideia vem se concretizando nos últimos tempos a partir de resultados de pesquisa em outras áreas, como a neurociência.

Nos últimos anos, a hipótese de que as emoções afetam processos cognitivos tem sido bastante discutida e tem recebido grande atenção por parte da comunidade científica (DAMÁSIO, 1994; DAMÁSIO, 2001; THAGARD, 2002; THAGARD, 2005). As teorias cognitivistas tradicionais assumem que a maioria das tomadas de decisões envolve apenas escolhas racionais, assumindo que existe uma ligação direta entre o conhecimento e as decisões. No entanto, pesquisadores encontraram evidências que sugerem fortemente que a tomada de decisão envolve não apenas o cálculo frio da utilidade esperada com base em conhecimento explícito de resultados, mas também processos mais sutis e por vezes encobertos, que dependem criticamente da emoção (BECHARA et al. 2000; BECHARA; NAQVI, 2004). Temos assim uma forte base conceitual para investigar como as emoções influenciam a tomada de decisão em situações de complexidade e incerteza.

Quase duas décadas de pesquisa com pacientes com lesões no córtex pré-frontal ventromedial (CPFVM) levaram o neurocientista António Damásio a propor sua teoria sobre as emoções. Em seu trabalho seminal, Damásio et al. (1991) apresentam a hipótese dos marcadores somáticos, sinais enviados pelo corpo que são representados e regulados nos circuitos de emoções do cérebro. A emoção passa a ser entendida como um “objeto neural”, que modifica o estado corporal, com a liberação de mensagens químicas e a ativação de diferentes áreas cerebrais. Desta maneira, o corar de um rosto, o aumento do ritmo cardíaco ou o aumento da secreção das glândulas sudoríparas são exemplos de alterações fisiológicas ou “estados somáticos”. Seguindo metodologia desenvolvida nestas pesquisas, a coleta de dados ligados às mudanças nas respostas de condutância da pele (RCP) evidencia que alterações desta variável psicofisiológica refletem processos emocionais.

Os estudos desenvolvidos por Tobin e colaboradores do *Urban Education Program* da *The City University of New York* (CUNY) vêm trabalhando com variáveis emocionais em pesquisas na área de educação (TOBIN; LLENA, 2014). Dentre esses estudos, utilizam a noção de *mindfulness*²⁸ e o uso de questionários heurísticos (também chamados somente de heurísticos) na tentativa de obter alguns constructos capazes de nos informar sobre o papel que as emoções desempenham nos processos de gerenciamento de riscos.

Tobin (2014) chama de heurístico uma lista de características importantes sobre um dado conceito ou situação cuja função seria permitir que pessoas se tornem mais conscientes a respeito dele. Para o autor, um heurístico pode ser entendido como

28 Segundo Silva et al. (2012), “Mindfulness pode ser definido como a capacidade do ser humano de tornar-se consciente acerca daquilo que se faz e pensa. Dessa forma, o conhecimento e o controle das emoções é o que conecta a ideia de mindfulness ao papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem”.

[...] um modelo utilizado para detalhar uma construção social e revelar algumas de suas características e, dessa forma, proporcionar um processo válido de se conhecer essa construção, de forma que facilite a reflexão e as mudanças que se relacionam com aspectos relevantes da vida social (TOBIN, comunicação pessoal feita em 4 de maio 2012, *apud* POWIETRZYNSKA 2014, p. 31, tradução nossa).

Cabe, no entanto, notar que o uso de heurísticos é apenas parte da metodologia de pesquisa utilizada pelo grupo de Tobin. A sua perspectiva de trabalho envolve a ideia de Pesquisa Orientada por Evento. A definição de um evento pode ser feita baseada em 3 tipos de critérios, utilizados individualmente ou combinados. São eles (i) instrumental; (ii) fenomenológico (iii) teórico. O Instrumental se fundamenta no recorte do evento a partir de dados obtidos por algum instrumento da pesquisa. Por exemplo, no caso do uso de gravações, alterações no tom/intensidade de voz podem se constituir em definidores de eventos; ou medidas de variáveis fisiológicas, como frequência de batimentos cardíacos. No caso do fenomenológico se dá pela avaliação do(s) pesquisador(es) sobre a relevância de algum fato ocorrido em uma situação estudada. Isto pode ser feito pela observação presencial e direta do pesquisador ou por meio do acesso aos registros em vídeo/áudio. Finalmente, o critério teórico se vale de constructos, indicadores ou marcadores propostos em referenciais teóricos adotados. É importante salientar que estes referenciais podem ser variados e se modificar ao longo da análise, pois trata-se apenas de utilizá-los como critérios de definição do evento.

O procedimento de definição de um evento vale-se de diversos métodos e a análise também pode se dar em diferentes níveis (do micro ao global) (TOBIN; RITCHIE, 2012). Esta linha de pesquisa nos parece adequada para tratar situações reais de sala de aula, contexto onde se materializa o risco didático e a necessidade de seu gerenciamento.

Ainda sobre a ideia de pesquisa orientada por evento, Tobin esclarece que:

Nós não separamos os dados aleatoriamente e não diferenciamos as fontes de dados, se elas são quantitativas ou qualitativas. Em vez disso, nós acessamos diferentes fontes de dados continuamente, em um projeto hermenêutico que busca dar sentido às práticas sociais [...] identificando os eventos salientes [...]. Eventos são definidos em termos das contradições que aparecem à medida que o processo cultural ocorre. Se as lentes da pesquisa estão focadas no nível meso durante o estudo interpretativo, então os eventos podem ser definidos em termos do que aconteceu em ambos os lados da contradição selecionada (TOBIN e RITCHIE, 2012, p. 118).

Sobre a análise multi nível, Tobin justifica a tal metodologia de pesquisa:

Nossa aproximação da investigação é tanto multi nível quanto multi método. A metodologia que adotamos é o desenho de uma investigação multi nível para eliminar o determinismo do que se aprende em cada um dos níveis empregados na investigação. [...] Preferimos empregar os dados através dos níveis adjacentes da vida social, isto é, global ↔ macro; macro ↔ meso; meso ↔ micro; micro ↔ neural. Cada um desses quatro níveis completa um ao outro e nenhuma análise em particular é considerada mais importante que as outras. Cada um contribui para um retrato da vida social que pode tomar muitas formas (TOBIN e RITCHIE, 2012, p. 310).

Desta forma, vemos como fundamental uma apropriação e utilização da metodologia de pesquisa baseada em evento orientado.

Considerações finais

Em certa medida, os processos de ensino-aprendizagem têm se valido de sequência de atividades de ensino compostas de problemas exemplares que permeiam boa parte dos cursos de ciências, constituindo-se em exemplos de saberes escolares livres de riscos e dilemas didáticos. No entanto, inovações curriculares acabam por se constituir em situações onde as transformações ultrapassam as reproduções dos padrões da cultura didática. Porém tais situações não são a regra e sim a exceção. Transformar a inovação didática em um processo sustentável e capaz de reconstruir constantemente as relações ensino-aprendizagem é notadamente importante para o alcance de objetivos escolares, em particular aqui, dos objetivos de formação científica dos alunos em nível fundamental e médio.

Esboçamos um possível constructo teórico-metodológico com objetivo de compreender processos de aquisição e implementação de esquemas e recursos inovadores da cultura escolar. Procuramos mostrar que isso envolve lidar com o gerenciamento de riscos didático-pedagógicos e estabelecer formas de balancear reprodução e transformação de práticas docentes e discentes e a pesquisa baseada em evento orientado oferece elementos centrais para prosseguimento dessa abordagem. Pesquisas nesse campo poderão trazer implicações para a formação de professores inicial e continuada, com especial atenção para as relações entre emoções e aprendizagem no contexto do estudo de implementações curriculares e inovações na cultura didática.

REFERÊNCIAS

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. *A didática das ciências*. Campinas: Papirus, 1990.

AZEVEDO, M. C. P. S.; ANDRADE, R.; PIETROCOLA, M. Ensino de Física: Busca de parâmetros para análise de situações em sala de aula. In: *Atas X EPEF – Encontro de Pesquisa e Ensino de Física*, Londrina, 2006.

BACHELARD, G. *A Formação do Espírito Científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BECHARA, A. et al. Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cereb. Cortex*, v. 10, n. 3, p. 295-307, 2000.

BECHARA, A.; NAQVI, N. Listening to your heart: interceptive awareness as a gateway to feeling. *Nature Neuroscience*, v. 7, p. 102-103, 2004.

BROCKINGTON, G.; PIETROCOLA, M. Serão as Regras da Transposição Didática Aplicáveis aos Conceitos de Física Moderna? *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 10, n. 3, p. 1-17, 2006.

BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches em Didactique des Mathématiques*, v. 2, n. 7, 1986.

CHEVALLARD, Y. *La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado*. 1. ed. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CUSTÓDIO, J. F.; PIETROCOLA, M.; CRUZ, F.F.S. Conflitos cognitivos-afetivos: a condição de insatisfação com as concepções prévias dos alunos e a exploração de novas ideias. *Atas do XVI SNEF*. Rio de Janeiro, 2005.

DAMASIO, A. R. *Descartes' Error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Putnam, 1994.

DAMASIO, A. R. Descartes' Error revisited. *Journal of the History of the Neurosciences*, v. 10, n. 2, p. 192-194, 2001.

DAMÁSIO, A. R.; TRANEL, D.; DAMÁSIO, H. Somatic markers and the guidance of behavior: theory and preliminary testing. In: LEVIN, H.

S.; EISENBERG, H. M.; BENTON, A. L. (eds). *Frontal lobe function and dysfunction*. New York: Oxford University Press, p. 217-229, 1991.

FORATO, T.C.M.; PIETROCOLA, M. O Arrastamento Parcial do Éter de Fresnel como Explicação Científica. *Atas do V ENPEC*. Bauru, 2005.

FULLAN. *The Meaning of Educational Change*. London: Cassel, 1982.

FULLAN. Leading Professional Learning. *School Administrator*, v. 63, n. 10, 2006.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (Orgs.). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press, 1992.

GEERTZ, C. *The Interpretation of Cultures: selected essays*. New York: Basic, 1973.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. 3. ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GURGEL, I.; PIETROCOLA, M. Uma Discussão Epistemológica sobre a Imaginação Científica: A Construção do Conhecimento Através da Visão de Albert Einstein. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. v. 33, p. 1602-1-1602-12, 2011.

LANG, M.; DAY, C.; BUNDER, W.; HASSEN, H.; KYSILKA, H. T.; TAMARI, K. Teacher professional development in the context of curriculum reform. In: LANG, M.; OLSON, J.; HANSEN, H.; Bunder, W. (Eds.). *Changing schools/changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism* (p. 121-132). Louvain: IPN & Garant, 1999.

PESSANHA, M.; PIETROCOLA, M. Aceleradores de partículas na Educação Secundária e o uso de simulações computacionais: superando obstáculos didático-pedagógicos e epistemológicos. In: *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, Madri, 2013.

PIETROCOLA, M. Understanding the world through physical knowledge. *Proceedings of the International Conference on Physics Education, ICPE*, Tokio, 2006.

PIETROCOLA, M. A Transposição da Física Moderna e Contemporânea para o Ensino Médio: superando obstáculos epistemológicos e didático-pedagógicos. In: BORGES, R. M. R.; ROCHA FILHO, J. B.; BASSO, N. R. S. (Orgs.). *Avaliação e interatividade na educação básica em ciências e matemática*. Porto Alegre: EDUC, p. 159-180, 2008.

POWIETRZYNSKA, M. *Promoting Wellness through Mindfulness-Based Activities*. Doctor dissertation (PhD in Urban Education). The City University of New York, New York, 2014.

ROMERO, T. R.; PIETROCOLA, M. Modelos e Explicações: A construção da realidade e suas bases emocionais. *Atas do V ENPEC*, Bauru, 2005.

SEWELL, W. H. Jr. *Logics of history: social theory and social transformation*. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

SILVA, G. S. F; LLENA, R.; ALEXAKOS, K.; TOBIN. K. Evento Orientado e Análise em Multi-Nível na Pesquisa em Ensino de Ciências. *Atas do XIV EPEF*, Maresias, 2012.

SILVA, C. C.; PIETROCOLA, M. O Papel estruturante da Matemática na Teoria Eletromagnética: um estudo histórico e suas implicações didáticas. *Atas do III ENPEC*. Bauru, 2003.

SIQUEIRA, M.; PIETROCOLA, M.; UETA, N. A Física Moderna e Contemporânea em sala de aula; uma atividade com os raios-X. *Atas do XVII SNEF*. São Luiz, 2007.

THAGARD, P. The passionate scientist: Emotion in scientific cognition. In: CARRUTHERS, P.; STICH, S.P.; SIEGAL, M. (eds.). *The Cognitive Basis of Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

THAGARD, P. *Mind: introduction to cognitive science*. Cambridge, The MIT Press, 2005.

TERHART, E.; Developing a professional Culture. In: LANG, M.; OISON, J.; HANSEN, H.; BUNDER, W. (Eds.). *Changing schools/changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism* (p. 27-39). Louvain: IPN and Garant., 1999.

TOBIN, K.; RITCHIE, S.M. Multi-Method, Multi-Theoretical, Multi-Level Research in the Learning Sciences. *The Asia-Pacific Education Researcher*, v. 21, n. 1, p. 117-129, 2012.

TOBIN, K. Using Collaborative Inquiry to Better Understand Teaching and Learning. In: BENCZE, J.L.; ALSOP, S. (eds.). *Activist Science and Technology Education*. Dordrecht: Springer, 2014.

TOBIN K.; LLENA R. Emotions as mediators of science education in an urban high school. In TOBIN, K.; SHADY, A.A. (Eds). *Transforming urban education: Collaborating to produce success in science, mathematics and technology education*. Rotterdam, NL: Sense Publishing, 2014.

WHITAKER, D.C.A.; BEZZON, L.C. *A Cultura e o Ecosistema: reflexões a partir de um diálogo*. Campinas: Ed. Alínea, 2006.

CAPÍTULO 8

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONCEPÇÃO DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres

Este texto é um recorte de um trabalho maior que teve como tema a formação de professores e a abordagem ao letramento, em que se apresenta a um grupo de professoras em um curso de capacitação, a concepção de leitura numa vertente sociointeracionista da linguagem, por compreender o texto não somente como objeto linguístico, mas, sobretudo, como objeto social, como assevera Tôrres (2009).

Para essa autora, nas últimas décadas, a área de formação de professores tem sido terreno fértil para pesquisadores que se debruçam sobre questões que cercam as teorias do ensino da leitura/escrita e a prática docente. Partindo de experiências pessoais, temos observado que o modelo de leitura e seu ensino têm suas bases em um modelo utilitarista de escrita, ou seja, aquele para quem ter acesso ao código alfabético da língua é o suficiente para tornar o cidadão letrado. Nesse viés epistemológico, o mesmo modelo se aplica ao texto trabalhado na escola, pois este ora se presta para exercícios de interpretação, restritos à explicitação da semântica do texto, e ora como motivação e modelo para a redação (GERALDI, 1999).

Ilações intuitivas iniciais nos indicam que apesar dos avanços observados em programas educacionais brasileiros, desenvolvidos para alavancar o nível de letramento dos nossos alunos, há ainda na escola uma inapropriada concepção de leitura e de função do texto, evidenciando que a qualidade do ensino da leitura e da escrita nessas instituições está ainda longe do ideal, o que traz como consequência um insatisfatório nível de letramento dos nossos educandos.

O que se dá a ver é que a grande maioria dos professores, ao longo de sua vida escolar e profissional, foi socializada em discursos escolares que não reconhecem o letramento como um fenômeno essencialmente social, o que nos leva a crer que terão dificuldades para conceberem letramento como sendo os usos e funções da escrita nas práticas sociais. Por tal razão, na maioria das vezes, esses professores costumam propor atividades de leitura que não consideram o texto em sua função social, pois a abordagem ao texto é desvinculada das

práticas de letramento²⁹ conhecidas e familiares dos alunos e das realidades discursivas em que se inserem, fazendo com que o texto se torne tão-somente um objeto escolar em meio a tantos outros priorizados na escola.

Sob essa ótica, reitera-se a asserção de que a concepção de letramento que permeia as práticas de linguagem em contextos de escolarização formal está ainda bastante arraigada à concepção reducionista no ensino da leitura e da escrita, em que esta é tomada como aquisição cognitiva individual, em oposição à concepção de escrita como tecnologia a serviço do indivíduo na sua relação com as práticas de linguagem da sociedade.

Apesar de crermos que a escola está tentando dar passos largos em direção à melhoria do ensino da leitura, entendemos que esta ainda caminha numa via inversa à concepção de letramento como fenômeno essencialmente social, cujos significados são construídos a partir das práticas de escrita valorizadas pelos contextos socioculturais em que se inserem (STREET, 2003; GEE, 2005).

Por outro lado, essa via inversa ou noção restrita da escrita, tão privilegiada na esfera educacional, fecundou em solo fértil nos dois últimos séculos e reverbera ainda hoje, como se pode observar pelos baixos coeficientes aferidos nas avaliações institucionais que acontecem em nosso país anualmente, como Prova Brasil³⁰ e IDEB.

Retomando a história: visão dicotômica entre escrita e oralidade

Numa breve retrospectiva histórica, retomamos algumas concepções de escrita e leitura que têm permeado as teorias educacionais, como as dos anos setenta, que marcaram uma época em que os estudos científicos que se referiam a questões sobre a língua escrita centravam-se numa visão dicotômica entre oralidade e escrita, focalizando, primordialmente, investigações sobre as características, diferenças e relações dessas modalidades, que eram analisadas, a partir da correlação entre suas estruturas linguísticas particulares, bem como padrões como nível de formalidade e contextos de comunicação (BESNIER, 2001).

Esses estudos tiveram início quando oralidade e língua escrita foram incorporadas a pesquisas socioculturais que tinham como objetivo observar o impacto da introdução da escrita em culturas de tradição basicamente oral, e focalizavam a verificação das características dessas duas modalidades, estabelecendo correlações entre os usos da língua e seus efeitos na produção do conhecimento do indivíduo.

29 Compreende-se por prática de letramento as ações, atitudes, sentimentos, modos culturais, crenças e história pessoal que são ativadas pelo indivíduo ou comunidade, pela necessidade de dar significados para a escrita, no momento da interação.

30 Refere-se a um instrumento de avaliação do IDEB. O desempenho da Prova Brasil é utilizado no cálculo do

As teorias surgidas dessas pesquisas compõem um conjunto de concepções do campo da psicologia e da antropologia a que se chamou de A Grande Divisa, ou Tese do Letramento, como sugerem Dávila e Reder (2005), que postulavam haver diferenças fundamentais no desenvolvimento cognitivo entre indivíduos e sociedades que se utilizam da escrita, daqueles cujo repertório de comunicação se restringe à modalidade oral da língua.

“The consequences of Literacy”, de Goody e Watt (1963) [1968] foi um dos trabalhos seminais que deram surgimento a tal vertente epistemológica, após a verificarem em suas pesquisas, realizadas em algumas culturas da África, que a escrita era usada apenas em situações restritas, reconhecendo que em diferentes sociedades e épocas, esse sistema tem certamente diferentes implicações sociais. Segundo Tórres (2003, p. 34), por vir o autor de uma tradição que concebe a escrita e a oralidade em seu desenvolvimento filogênico, suas abordagens focalizam “essencialmente a questão das qualidades intrínsecas da natureza da escrita”, sendo que a oralidade é uma modalidade de comunicação que precede as formas escritas da língua.

Para os teóricos da Grande Divisa, as significativas diferenças na cognição e no uso da linguagem são consequências do letramento, por compreenderem que a aquisição da escrita traz amplas consequências no uso da linguagem e nos modos de raciocínio, como linguagem mais abstrata em oposição à contextualmente dependente, pensamento lógico, crítico e científico em oposição ao pensamento irracional e história em oposição ao mito. As concepções dos estudiosos dessa fase, grandemente influenciadas pelo estruturalismo nas ciências sociais, clamam pela superioridade cognitiva dos indivíduos e sociedades que conhecem a escrita, e impingem uma marca indelével de primitivos e pré-lógicos àqueles que não foram expostos a essa modalidade da linguagem. Essa visão marginalizadora criada pelas sociedades ocidentais fez surgir o Mito do Letramento (GRAFF, 1979), por atribuir uma gama de qualidades e efeitos cognitivos positivos ao fenômeno, ao relacionar o aumento do letramento e seus impactos, com desenvolvimento econômico e progresso social das nações.

Entretanto, as pesquisas seminais de Silvia Scribner e Michael Cole, (1981), trouxeram luz sobre tal asserção, ao contestarem a concepção de uma correlação natural entre a escrita e o pensamento lógico. Após estudos em alguns grupos culturais da África, verificaram que os membros desses grupos tinham contato com três tipos diferentes de escrita, cujos usos estavam relacionados a diferentes aspectos e necessidades da vida. Verificaram, porém que esse fenômeno não significava que a escrita, nessa cultura, fosse uma força motriz para o desenvolvimento do pensamento lógico-racional. As conclusões dos pesquisadores apontam que o conhecimento, as habilidades

e as tecnologias são elementos componentes das práticas sociais, e afirmam que as consequências do letramento devem ser encontradas nas práticas reais da escrita dos grupos sociais ou sociedades que as utilizam.

Foi com a fecunda crítica de Street (1984), eminente pesquisador dos Novos Estudos do Letramento às concepções sobre as consequências cognitivas do letramento, que se deu uma grande mudança nessas teorias, por conceber que o letramento tem relação com as práticas sociais da escrita, ou seja, refere-se às práticas localmente situadas. O pesquisador argumenta que tais pesquisas partiam de uma concepção de escrita na visão da cultura ocidental, que privilegiava gêneros sancionados pela classe dominante de poder, como o texto expositivo e argumentativo ou ensaio, em detrimento de outros gêneros, desvalorizados por terem menor influência social. Para o autor, nessa perspectiva, a escrita é considerada uma variável independente dos processos sócio-históricos, e os aspectos culturais que determinam a relação do indivíduo com a escrita nas ações da vida social são absolutamente negligenciados. Tais reflexões levaram Street (1984) a propor dois modelos de letramento: o Autônomo e o Ideológico, sendo que o primeiro focaliza a escrita numa visão restrita e, em contraparte, o segundo valoriza os aspectos socioculturais como atitudes, crenças e ideologias que a permeiam. Sob essa ótica, oralidade e escrita são práticas que “devem ser compreendidas numa concepção cultural mais ampla, pois tanto as relações de poder como os significados específicos da cultura estão materializados nas práticas sociais de determinado grupo social” (STREET, 1984, p. 13).

Esses dois modelos passam a se tornar importante base heurística para os estudos sobre aquisição e difusão da escrita, da leitura e do letramento, e propõem a sistematização dos novos modos de compreender a aquisição, o desenvolvimento e usos do letramento, inaugurando um movimento que se consolidou por considerar o fator social como o grande divisor de águas nas teorias da aquisição e difusão da escrita.

A formação do professor e a concepção de leitura como prática social

Importantes trabalhos como os de Havelock (1963) [1982], Goody (1963) [1968] e outros contribuíram para promover o letramento no campo das ciências sociais como uma variável independente e instrumental, em que se qualificavam as culturas em primitivas ou civilizadas. Por outro lado, emergiram trabalhos da área da antropologia, da linguística e da sociologia que conflitavam com as teorias da Grande Divisa, por considerarem o letramento uma variável socialmente dependente.

Considerar a variável social na aquisição da leitura e da escrita representou um grande avanço no ensino de língua. Essas concepções recentes vão além do modelo estritamente psicológico e os pesquisadores que sobre elas se debruçaram passaram a considerar a interação e a prática social como o grande divisor de águas em seus estudos, o que vem a significar um grande avanço para as pesquisas que tratam de questões sobre a leitura e escrita. Sobre esse aspecto, Gee (1998a, p. 1) já se manifestara, afirmando que “escrita e leitura só fazem sentido, se estudadas dentro do contexto das práticas sociais, históricas, políticas e econômicas das quais fazem parte”.

Considerações apriorísticas iniciais têm-nos indicado, entretanto, que há uma lacuna entre a teoria e a prática pedagógica quando se discute a formação de nossos professores e sua atuação docente. Parece-nos que por serem profundamente influenciados pelos discursos da escola, acabam por se apropriar das práticas letradas hegemônicas da instituição, que privilegiam uma abordagem ao texto escrito como sendo um objeto neutro e descontextualizado. Nesse modelo, o aluno é impedido de desenvolver uma relação com a escrita em que se considerem os fatores regionais, locais, políticos e culturais como importantes elementos influenciadores na produção e interpretação do texto escrito, o que faz nascer no aluno um entendimento de que a escrita e leitura são objetos distantes da vida na sociedade e que não pertence à realidade que o cerca.

A pesquisadora Joyce Kim (2003), em seu artigo “Challenges to NLS”, texto resposta ao artigo “What’s ‘new’ in the New Literacy Studies” do professor Brian Street (2003b), continua uma discussão já iniciada por Bayman (2004), em que o pesquisador clama sobre a necessidade de as pesquisas atuais de letramento se engajar mais nas questões instrucionais, e situa o letramento relacionado ao ensino e à aprendizagem em contextos educacionais. A autora propõe, então, que as pesquisas etnográficas sobre letramento focalizem o problema da “transferibilidade”, ou seja, fenômeno de se transferirem as teorias inauguradas pelos Novos Estudos do Letramento à ação pedagógica, por meio de modelos ou paradigmas que proponham o alinhamento dessas teorias às práticas de escrita em sala de aula. Para a autora, existe ainda um grande hiato entre unidades de análise como “prática social”, “texto”, “discurso” e “poder” e a aplicação desses conceitos na prática pedagógica em sala de aula.

A nosso ver, uma proposta possível para se relacionar o aparato conceitual dos Novos Estudos do Letramento à ação pedagógica, se sustenta num modelo de ensino da leitura em que esta é concebida como prática social. Para Kim (2003) abrandar essa lacuna seria ensinar leitura segundo os modelos introduzidos pelos estudiosos dos Novos Estudos do Letramento,

portanto, os que valorizam as práticas de escrita ideológicas, em oposição às práticas neutras ou restritas comumente encontradas nos discursos escolares.

Nesse sentido, um projeto educacional comprometido com um modelo de escrita que seja fundado nessa concepção de letramento e que visa, portanto, tornar o indivíduo um cidadão participante e ativo na sociedade, deve ir além de dotar esse indivíduo de habilidades de escrita que lhe propiciem atender às necessidades de comunicação mais imediatas e, sim, envolvê-lo em interações sociais que demandem o conhecimento de práticas de escrita das comunidades a que pertencem, como também de outras, incluindo-se ativamente nos movimentos e nas ações da sociedade.

Abordando-se a leitura sob essa ótica, as atividades escolares que giram em torno do texto escrito deixam de ser um exercício de metalinguagem e normalização dos padrões linguísticos aprováveis pelos grupos letrados de poder, e passam a ser atividades de reflexão e questionamento sobre os assuntos nele veiculados. Nesse viés conceitual, o texto deixa de ser um elemento anódino, distante da vida real, que impede o aluno de ser afetado por ele, e passa a ser assumido como um elemento vivo no mundo, que reflete diferentes formas de comunicação, tendo como função maior levar o cidadão a conhecer os modos de apreensão da realidade dos grupos sociais e dos discursos pelos quais esses modos se consubstanciam, e acaba por funcionar como poderoso instrumento de inserção do indivíduo nas práticas letradas da sociedade.

Para Fehring e Green (2001), deixar ver ao aluno que existem várias formas de escrita além das que ele já conhece, é propiciar-lhe tornar-se um cidadão emancipado, por saber usar a escrita em variadas situações sociais, tornando-se mais consciente das ideologias e relações de poder que permeiam as práticas de outros grupos sociais além de seu grupo de pertença, abrindo-lhes portas para uma visão mais crítica da sociedade que o cerca.

Abordando a leitura

Optar por uma abordagem de leitura em que o texto seja assumido como parte constituinte das práticas de escrita da sociedade, é primaz para que o professor desempenhe o papel de provocador de reflexões sobre os assuntos tematizados no texto, levando os alunos a sobre eles opinar, concordar ou discordar. Este é um caminho certo para lhe despertar o senso crítico, o desejo de intervenção nas questões que dizem respeito à sua vida e à da comunidade e, principalmente, a entretecer uma outra relação com a escrita.

Nessa abordagem, entende-se que o leitor é afetado pelo texto, ou seja, este lhe produzirá efeitos positivos, pois o levará a conhecer outros

discursos sociais e outras práticas de linguagem, além das já conhecidas de sua comunidade, propiciando-lhe melhorar suas condições de letramento. Não se pode negar que muito provavelmente esses efeitos se estenderão também aos espaços pelos quais o leitor transita, atingindo indivíduos ou comunidades que fazem parte do seu entorno social, pois poderão motivar nesses indivíduos e nesse entorno, uma maior compreensão das relações de poder que permeiam as questões sociais e que, de uma forma ou de outra, dizem respeito à vida do cidadão comum, empoderando-os, de certa forma, a se sentirem mais capazes de intervir nas decisões políticas de poder, e nas mudanças sociais demandadas pelos seus grupos de pertencimento.

O texto escrito e a escola

Em consequência da concepção de escrita como variável independente das práticas sociais contextualmente situadas, os textos que se leem e escrevem na escola, muitas vezes, não são textos autênticos, pois têm o papel de apenas viabilizar a aprendizagem da escrita de forma neutra e autônoma, desvinculada dos fatores locais e culturais que influenciam na sua produção, desconsiderando-se, portanto, a referência a situações reais de uso da escrita na sociedade.

Ao se mostrar, porém, à criança, que o texto escrito faz parte de situações sociais significativas, tanto para sua comunidade como para outras, ela é levada a compreender que o texto é um objeto que reflete os valores culturais, atitudes, identidades e visões de mundo de indivíduos ou grupos comunitários que fazem parte do conjunto social que a rodeia. Assim sendo, alfabetiza-se a criança, ao mesmo tempo em que se desenvolve o seu letramento.

Didatizando a concepção de texto como objeto social

Daí a teorização preconizada por pesquisadores que se alinham aos Novos Estudos do Letramento, de que os textos são formas discursivas que exercem uma função na sociedade, pois são concebidos como objetos que fazem parte das práticas sociais, devendo ser, portanto, assumidos não apenas como um objeto linguístico, mas, sobretudo, como um objeto social (TÔRRES, 2009).

Essa visão de texto se alinha às concepções do modelo de letramento aqui defendido, por levar em conta a função da escrita dentro da prática social, ou modelo ideológico. Nesse modelo, o texto se torna o porta-voz de um autor que faz parte de um grupo social ou comunidade, com objetivos de comunicação definidos e que, ao ser veiculado, faz refletir ou formar opinião sobre determinado assunto ou situações significativas para seus potenciais leitores. Assim sendo, o texto não é tomado como um objeto independente e

isolado, justamente porque está relacionado às condições sociais, econômicas, ambientais e culturais do local em que foi produzido, que influenciaram na sua produção e que, por outro lado, influenciam também na sua interpretação.

Nessa perspectiva, compreende-se a leitura como uma (inter) ação social, em que o texto é assumido como parte desse ato, como assevera Terzi (2007) e lugar de instanciação de inúmeras interlocuções entre autor e leitor, que são influenciadas pelos contextos sociais em que se inserem. A opção por se formar um leitor na observação de que os elementos linguísticos do texto, aliados aos fatores contextuais que sobre eles incidem, estão implicados na sua forma, equacionando-se, assim, o binômio: função versus forma do texto, como assevera Lauretti (2005).

Assumir a leitura como uma interação social propicia ao aluno se aperceber das ideologias, representações do mundo e pontos de vista que são ali refletidos por meio das especificidades da linguagem, o que o levará a se tornar um cidadão mais consciente das questões sociais da sua comunidade, do seu entorno, do país e do mundo, enfim.

Há de se atentar para o fato de que, ao se mostrar ao aluno as diversas possibilidades de leitura, estamos lhe propiciando desenvolver o senso crítico como cita Fletcher (*apud* GREEN 2001, p. 9), pois “possibilita-se ao aluno um processo que altera a percepção individual deles mesmos e da sociedade, de um modo bastante particular”. O desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do aluno deve ser observado com atenção, pois vai bem além da elicitación dos elementos que compõem a interioridade linguística do texto. Reconhecer e compreender os aspectos textuais deve ser apenas o movimento inicial para se proceder à sua interpretação, visto que essa atividade pressupõe projetar o texto para a sua exterioridade social, ou seja, é perceber o texto em sua função social, em que se consideram os fatores contextuais que podem ser levantados a partir dele. Esse movimento propicia a expansão do conhecimento do aluno, que é levado a refletir sobre as inúmeras questões sociais que giram em torno dos assuntos do texto, a questionar sobre eles e a tecer julgamentos de valor. Ainda nesse modelo de leitura, presume-se que o professor volte sua atenção para algumas práticas pedagógicas que são sobremaneira importantes, como a própria seleção do texto, porque essa escolha já é um exercício de cidadania, o que pressupõe que alguns critérios devem ser observados para essa atividade. É fundamental que os textos a serem selecionados devam ser adequados à série. Em demais palavras, significa dizer que o professor, além de escolher textos que despertem o interesse do aluno, deve verificar se o nível de complexidade do texto está adequado à idade, ao contexto social e à situação de letramento dos alunos, caso contrário, estes se sentirão desmotivados a ler.

O passo seguinte para se abordar o texto na ótica do modelo ideológico é proceder à sua inserção social. Dito de outro modo, significa mostrar a que gênero o texto pertence, desenvolvendo-se estratégias que introduzam o aluno nos modos particulares de se ler o texto em questão, como, por exemplo, a leitura do jornal em sala de aula. Ao se abordar esse gênero, deve-se considerar que, apesar de ser uma atividade diferente da prática da leitura na vida cotidiana, cabe ao professor fazer com que se aproxime ao máximo da prática na vida real. Pode ser desenvolvida mostrando-se ao leitor que o jornal é um veículo que tem a função de trazer informações sobre assuntos diversos, que se referem a fatos e ações da sociedade, que trazem questões sobre a vida política, sobre a saúde e tantos outros que, em maior ou menor grau, afetam e dizem respeito à vida dos cidadãos que formam a sociedade da qual fazem parte.

Na prática da leitura de outros textos de diferentes gêneros, as características composicionais devem ser observadas, bem como a função que exercem nas práticas de escrita que circulam na sociedade. Tomando-se o gênero poesia, é primaz que se mostre ao aluno que essa é uma outra forma de comunicação social, que se utiliza das múltiplas possibilidades de expressão da linguagem para produzir diferentes efeitos de sentidos no leitor, ao explorar a sonoridade, o uso metafórico da língua e as escolhas semânticas do autor/poeta. Entretanto, o que se verifica na escola, de modo geral, é que se aborda o gênero poesia tão-somente como um objeto de verificação da aprendizagem do componente linguístico do texto e seu ensino fica restrito a se mostrar ao aluno que poesia é um texto que difere dos outros apenas em relação a sua estrutura textual, que no poema é organizada em forma de versos e estrofes, ficando, entretanto, a função da poesia, enquanto expressão estética da linguagem, sem ser mostrada ao aluno.

Em uma aula de leitura na qual se pretenda promover o letramento do aluno, se faz necessário trabalhar com textos diversos e de variados gêneros, além de se trabalhar com mais de um texto sobre o mesmo assunto, visando-se propiciar ao pequeno aprendiz entrar em contacto com diferentes pontos de vista, permitindo-lhe refletir sobre as questões de poder e ideologia que podem estar subjacentes ao texto, e reflexos dos valores e visões de mundo de um autor que, em certa medida, enseja minimamente convencer seu leitor a aderir.

Nesse eixo argumentativo, se faz também necessário promover a inserção social dos assuntos, que significa relacionar o texto a fatores contextuais, que é, enfim, levar o aluno a relacionar o texto à exterioridade social, colocando questionamentos do tipo “por que o texto foi escrito?”, “qual(is) o(s) assunto(s) abordado(s)”, de forma que o aluno perceba o texto como um objeto que faz parte das práticas escriturais da sociedade a que pertence.

Chama-se atenção especial, neste momento do desenvolvimento de práticas pedagógicas atinentes aos modos particulares de o professor abordar o texto, para as perguntas norteadoras sugeridas pelo professor. Estas desempenham papel fundamental no encaminhamento da leitura, porque questões como “por quê?”, “quando?”, “onde?”, “como?” são algumas das que consideramos chaves-mestras para ajudar o aluno a dialogar com o texto. Auxiliam a compreender seus sentidos, a inferir outros sentidos possíveis e a refletir sobre eles. Ao descobrir as respostas, o aluno está sendo conduzido à reflexão e ao questionamento, o que o leva, sem dúvida, a se posicionar criticamente.

Apesar de se reconhecerem os avanços significativos das atuais políticas públicas brasileiras, em relação ao livro didático, como se pode observar nas que orientam os Parâmetros Nacionais para o Livro Didático – PNLD-, consideramos que as questões de compreensão que acompanham os textos dos manuais didáticos são, de modo geral, ainda inadequadas, pois apresentam, em grande parte, exercícios que se centram na parte visível do iceberg, como metaforizado por Lohrey (1998), pois elicitam repostas que estão explicitadas no texto, ficando, entretanto, o aspecto social, na sua parte submersa e invisível. Para as questões aí propostas se encontram respostas facilmente localizadas na superfície do texto, não exigindo do aluno uma reflexão mais profunda e mais acurada.

Ainda que de modo escamoteado, pois contrariaria as propostas de se trabalhar com diversos textos nas séries iniciais, verifica-se que muitos professores ainda se apoiam fortemente no livro didático, e faz dele fonte única dos textos que utiliza em sala de aula, além de se apoiar também nas questões de compreensão que ali se encontram. Parece-nos que a essa prática é comum na escola, dando-se a ver que há, mesmo que veladamente, a negação da multiplicidade de sentidos possíveis para o texto, e se privilegia uma versão “natural e incontestável”, como afirma Gee (2005, p. 102).

As ideias fecundas desse pesquisador nos levam a compreender o texto como um objeto 'vivo no mundo', metáfora que bem reflete nossa concepção de texto como objeto social. E reconhecê-lo e interpretá-lo é reconhecer as diversas relações que se estabelecem entre o enunciador, o enunciado, o lugar de enunciação, a situação de comunicação e os discursos de outras esferas sociais, como os da Política, da Educação e tantos outros.

Ensinando a ler

Por ser o verbo ler, um verbo transitivo, pressupõe-se quem que lê, lê algo de algum gênero (GEE, 2005). Não obstante, nossos modos pessoais de abordagem ao texto, e os significados que a ele atribuímos, não são

gerados em nosso interior de forma aleatoriamente espontânea, porque são construções tanto sociais, como históricas, de vários grupos de pessoas e que se foram construindo ao longo do tempo. Para que um texto produza efeitos sobre nós, dependerá dos modos particulares de o lermos, e mais ainda, dependerão dos contextos sociais por onde esses textos circulam e aos quais tivemos acesso, porque fomos socializados nas práticas valorizadas nesses contextos de circulação.

Ao assumirmos o texto como objeto social, assumimos que ele faz parte de determinadas práticas de escrita da sociedade, e para ser lido e compreendido, o leitor deve ser socializado naquela prática, como afirma Gee (2005):

Uma pessoa sempre aprende a interpretar um texto de um certo tipo e de certos modos, se teve acesso aos contextos sociais onde os textos são lidos desses modos, pois a pessoa é socializada e aculturada dentro de uma certa prática social (GEE, 2005, p. 45).

De modo objetivo, o professor deve ensinar o aluno a ler, e isso significa ler algo de uma determinada maneira. São os modos particulares de ler que levarão ou não à promoção do letramento do aluno, pois as práticas de linguagem que o professor propõe para a leitura do texto é que levam o aluno a socializar-se dentro da prática social.

Importante avanço nos estudos atuais do letramento, as concepções de Gee (2005) sobre o aprendizado da leitura são fundamentais se compreender melhor o modelo ideológico, pois ao assumir que o letramento “é a maestria e o controle fluente do indivíduo sobre os Discursos Secundários” (GEE, 2005, p. 48), o autor reitera as concepções do modelo, e salienta que o letramento é muito mais que práticas de escrita e leitura neutras e associadas, e sim aquelas das agências de letramento como a Política, a Educação, as Instituições governamentais, etc. Por tal razão, não se deve pressupor que exista leitura ou leitor neutro. Só haverá leitor proficiente de qualquer gênero, se esse leitor for um aprendiz dos modos particulares de atribuir sentidos aos discursos de diferentes instâncias letradas de poder.

Nessa linha de raciocínio, coloca-se o texto no mundo, e se faz observar a função que ele desempenha dentro das práticas sociais letradas. Leva-se, então, o aluno a compreender, por exemplo, que a leitura de um texto poético demanda uma maior percepção das possibilidades da língua na produção dos significados, pois é uma forma de escrita que apela para a criação de um cenário de fantasia e encantamento. Para que o aluno leia um texto de uma maneira ou de outra, tem-se de introduzi-lo na prática daquele gênero de texto, que, por sua vez, pertence a distintos e diversos discursos da sociedade.

As Funções da leitura

No modelo de leitura aqui apresentado, e que se alinha aos aspectos da abordagem ideológica do letramento, a leitura desempenha algumas funções e que são, enfim, os objetivos que o professor deve se propor alcançar ao trabalhar o texto em sala de aula, como citadas a seguir.

Mostrar ao aluno diferentes práticas de letramento

Ao propor a leitura de um texto, o professor deve inicialmente explicitar o gênero em questão, e introduzir o aluno na prática da leitura desse gênero. Se tomarmos como exemplo a leitura de jornal em sala de aula, geralmente o professor das séries iniciais, se apropria do texto para trabalhar com questões linguísticas como vocabulário, tempos verbais e correção ortográfica, e a compreensão se circunscreve à proposição de questões pontuais, cujas respostas estão explicitadas na superfície do texto, e de fácil localização.

A introdução da prática da leitura de um texto jornalístico, entretanto, pressupõe que se chame atenção do aluno para as múltiplas funções que o jornal desempenha, como veicular notícias, tecer comentários e formar opinião sobre fatos ou acontecimentos da vida social. Como os textos nele veiculados refletem crenças, ideologias modos de significar o mundo de um determinado autor, é necessário que se desperte no aluno o interesse em discutir sobre os objetivos do autor ao escrevê-lo, além de refletir sobre as possíveis relações de poder que subjazem às ideias ali expressas.

Em comunicação pessoal, Street afirma que a leitura de textos de jornal, ao ser contextualizada para o ambiente escolar, torna-se uma outra prática, ou seja, não se lê o jornal na escola como se lê na vida real, pois o jornal em sala de aula atende aos objetivos da escola e não aos da leitura como prática social. O autor sugere que mesmo que a leitura de jornal em sala de aula seja recontextualizada para esse ambiente, com todas suas restrições, o professor pode e deve fazer dessa atividade escolar um simulacro da vida real, e introduzir a prática da leitura desse texto, levando o aluno a perceber para que serve o jornal, quem escreveu o artigo, quais objetivos que pretendia alcançar, para quem, qual a sua importância para a comunidade etc. Ao se auxiliar o aluno a ler relacionando o texto com variados fatores contextuais a que ele remete, certamente que a interação autor/texto/leitor será muito mais interessante e prazerosa.

Explorar os fatores contextuais não deixa de ser expor o aluno aos Discursos Secundários que estão presentes no texto e que veiculam identidades, valores e ideologias de diferentes grupos sociais. Assim sendo, estamos

propiciando ao aluno entretecer relações com modos de escrita particulares de outras esferas discursivas e, portanto, promovendo o seu letramento.

Expor o aluno à modalidade oral da língua

Quando o professor propõe uma leitura que focaliza os aspectos sociais do texto, ele está também desenvolvendo a oralidade do aluno, pois nas discussões sobre os assuntos tematizados, a interação entre professor e alunos é basicamente oral.

Esses momentos são uma grande oportunidade para o professor expandir o vocabulário do aprendiz, para ensinar conceitos novos e saber nomeá-los, de forma que, paulatinamente, influenciado pela expansão da sua oralidade, ele entre em contato com outros modos de significar de outros discursos da sociedade e passe a conhecer outros usos e outras funções da escrita nesses espaços.

Nesse sentido, mostra-se a prática social e se expõe o aluno a modelos naturais da escrita dos Discursos Secundários, a que Gee (2005, p. 144) se refere, e base heurística para sua definição de letramento, como “a maestria ou aquisição e controle fluente” desses Discursos.

Ensinar a ler

Compartilhando das concepções de Gee (2005) sobre ser o aprendizado da leitura a socialização do indivíduo dentro da prática social, entendemos que interpretar o texto é propor ao aluno um exercício de reflexão e discussão sobre os assuntos aí tematizados. Por tal razão, as perguntas propostas pelo professor devem nortear o raciocínio do aluno rumo a uma postura reflexiva. Dependerá delas a assunção do texto como objeto social ou como um conjunto de sentenças e frases que não consideram autor, objetivos, nem local de publicação, etc. Ao estabelecer uma discussão sobre o tema do texto, o professor propicia, além do contacto com o tema, uma discussão sobre as informações nele veiculadas, levando os alunos a formarem sua própria opinião. Além disso, ao mesmo tempo em que se discutem os elementos do texto, também se está desenvolvendo a oralidade do aluno que, de modo geral apresenta um vocabulário muito limitado.

As perguntas norteadoras que se fazem para se interpretar o texto são perguntas que o aluno aprende a fazer posteriormente para o autor e, dessa forma, é que ele vai formando o conceito do que seja ler. Essas perguntas têm a função de auxiliar na organização do raciocínio, pois levam o aluno a compreender os objetivos comunicacionais do texto, para que, a partir daí, ele

o projeto para a esfera social, relacionando-o a assuntos de outras instâncias, o que levará a desenvolver uma visão mais reflexiva e crítica da realidade.

Propiciar pensamento e reflexão

Reiteramos que as questões norteadoras que o professor prepara para o texto devem levar o aluno à reflexão, o que o torna um leitor mais questionador e participante das questões sociais que afetam tanto a ele próprio, como aos demais cidadãos que fazem parte da sociedade em que se insere.

Despertar o interesse pela leitura

Neste item, consideramos que a seleção do texto é um fator preponderante para despertar o interesse ou não pela leitura. Reconhecemos que essa é tarefa árdua, pois implica o professor conhecer primeiramente os gostos, preferências, origens e meio social dos alunos. Levar um texto para uma classe, que não traga assuntos que façam parte da realidade social das crianças e da faixa etária em que se encontram. Certamente que esse texto lhes despertará pouco interesse, podendo funcionar em sentido inverso, e fazer o aluno desencantar-se com a leitura e perder o interesse em ler.

Importante se faz também citar que as práticas de letramento que são desenvolvidas pelo professor influenciam muito na curiosidade ou no desinteresse do aluno. Não há dúvidas de que um texto em que o professor estimule o raciocínio que elicite conhecimentos e posicionamentos do aluno sobre os assuntos veiculados, despertará muito mais interesse e atenção, do que a leitura de um texto em que o professor pede ao aluno o já dado, desestimulando-o a pensar, a questionar e a ser, enfim, afetado positivamente por ele.

Despertar o prazer de ler

Um professor que valorize a leitura como uma ação social, terá muito mais chances de tornar essa atividade uma ação prazerosa, pois, certamente, o texto será visto pela criança como um objeto que desperta interesse e curiosidade e, principalmente, sem que ela perceba, ao interagir com texto e autor, ela estará adquirindo conhecimento novo e alavancando seu letramento.

À guisa de conclusão

Para ancorar nossa proposta de ensino de leitura como viés necessário para a promoção do letramento, baseamo-nos nos postulados do Modelo Ideológico e categoria fundante de uma visão de escrita e leitura concebidas

como práticas socioculturalmente contextualizadas. E como esclarecemos no início deste trabalho, este texto é um recorte de um trabalho maior em que se desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa de perfil etnográfico, orientada pelos paradigmas socioculturais nos estudos do letramento, opção metodológica norteadora dos atuais eixos investigativos na área instrucional.

Procuramos, então, neste trabalho, dedicar uma atenção especial ao ensino da leitura numa abordagem sociointeracionista. Por tal razão é que foi do nosso desejo expor, em um curso de capacitação de professores municipais de uma cidade do interior de Minas Gerais, as concepções de texto como objeto social, em consonância com o modelo ideológico de letramento como por nós aqui defendido. Observamos nos relatos de experiência desses professores, ao final do curso, que muitos deles mudaram seus modos particulares de conceber o fenômeno do letramento, de abordar o texto escrito, no sentido de considera-lo um objeto social e não somente um objeto linguístico. Alguns professores mudaram suas práticas de ensino enquanto participavam do curso, e nos reportaram que as crianças passaram a ser bem mais interessadas pela leitura em sala de aula, e que eles próprios passaram a se sentir mais satisfeitos com o trabalho que estavam desenvolvendo em sala de aula.

Não postulamos, entretanto, que esse modelo de leitura e seu ensino seja via de mão única em direção a expor o aluno às diversas práticas letradas da sociedade. Acreditamos, porém, na concepção de letramento como fenômeno essencialmente social e, por tal razão, acreditamos também que ensinar a ler em consonância com os paradigmas por nós propostos, ajudará sobremaneira na promoção de letramento dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BAYNHAN, M. Ethnographies of literacy: Introduction. In: *Language and education*. v. 18, n. 4, p. 285-290, 2004.

BESNIER, N. Literacy, emotion, and authority: Reading and writing in a Polynesian atoll. Cambridge: Cambridge University Press. In: CAMERON, D.; FRAZER, J., et al. 1992. London: Routledge apud STREET, B. *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, 2001.

CARNEIRO, M. A. L. *A Prática de Reflexão Metadiscursiva: Desenvolvimento de Leitura do Professor em Formação*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP, 2005.

DAVILA, E.; REDER, S. *Context and literacy practices*. Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press n. 25, 2005.

FLETCHER, R. Empowerment and adult education. *Australian Journal of Adult Education*, v. 27, n. 1, 2001.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideologies in Discourses*. 2. ed. London: Routledge Falmer, 2005.

GEE, J. P. *The New Literacy Studies and the 'Social Turn'*. Madison: University of Wisconsin-Madison Department of Curriculum and Instruction, 1998a.

GERALDI, João Wanderley. et al. (Orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GOODY, J.; WATT, I. The consequences of literacy. In: J. Goody (Ed.) *Literacy in traditional societies*. 1968. Cambridge: Cambridge University Press, 27-68. Appeared first In: *Comparative Studies in Society and History*, v. 5, p. 304-345, 1963.

GRAFF, H. J. *The literacy myth: cultural integration and social structure in the 19th century*. Nova York: Academic Press, p. 352, 1979.

GREEN, B. Subject- specific literacy and school learning: A focus on writing. *Australian Journal of Education*. v. 32, n. 2, p. 156-179, 1998.

GREEN, P. Critical Literacy Revised. In: H. FEHRING; P. GREEN (Eds). *Critical Literacy*. Newark: International Reading Association. 2001.

HAVELOCK, Eric A. *Origins of western literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1963^a, 1982.

KIM, Joyce. Challenges to MLS : response to “What’s `new` in New Literacy Studies. In: *Current Studies in Current Studies in Comparative education*. Teachers College. Columbia University. v. 5, v. 92, p. 118-121, 2003.

SCRIBNER, S.; COLE, D. *The psychology of literacy*. Cambridge: Mass. Harvard University Press p. 335, 1981.

STREET, B. *Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento*. Teleconferência UNESCO. Letramento e Diversidade. Brasil. 2003.

STREET. B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press. 1984.

TERZI, S. B. *A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados*. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/img/top_nn_1.gif>. Acesso em: 20 nov. 2007.

TÔRRES, C. M. E. *A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – UNICAMP, 2009.

TÔRRES, C. M. E. *As expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito*. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – Unicamp, 2003.

CAPÍTULO 9

OS USOS DAS PALAVRAS COMO UM ASPECTO DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE

Rejane Siqueira Julio

Introdução

Os escritos de Wittgenstein, mais precisamente da segunda fase de seu pensamento³¹, têm sido utilizados em diversas pesquisas na área educacional por meio de diferentes abordagens e leituras possibilitadas pelo fato de Wittgenstein não ter formalizado uma teoria filosófica ou uma metodologia filosófica para a realização de pesquisas. Os escritos dele são pensamentos como observações, trata-se do assentamento de investigações filosóficas que o ocuparam por 16 anos. Essas investigações dizem respeito a objetos como: significado, compreensão, proposição, lógica, fundamentos da matemática, estados de consciência, entre outros.

As *Investigações Filosóficas* (WITTGENSTEIN, 2009), por exemplo, são apenas um álbum, esboços de paisagem, “[...] como se tivéssemos diversas fotos dos mesmos objetos e pessoas em diferentes situações e de diferentes pontos de vista; [...]” (MORENO, 2000, p. 11). Wittgenstein (2009) compara sua obra ao trabalho de um desenhista “[...] que esboça um modelo de diferentes ângulos e distâncias, percorrendo vários pontos possíveis de enfoque e apresentando os múltiplos esboços na sequência que lhes parece ser a mais convincente para a apresentação do objeto visado” (MORENO, 2000, p. 11).

Pensando nos diferentes enfoques que podem ser esboçados para um objeto, quero apresentar duas situações para entrar na temática deste capítulo.

Situação 1.

Recentemente, eu estava em um estabelecimento esperando para ser atendida. O número da minha senha, retirado de um rolo de papel contendo números em sequência, era 002 e o painel eletrônico mostrava que a senha 999 tinha sido chamada. Assim que a pessoa com a senha 999 foi atendida,

31 O filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951) deixou uma série de contribuições filosóficas. Sua filosofia tem, geralmente, sido dividida em duas fases, o primeiro Wittgenstein, cuja obra *Tractatus Logico-Philosophicus* (WITTGENSTEIN, 2010) caracteriza esta fase, e o segundo Wittgenstein, que tem nas *Investigações Filosóficas* (WITTGENSTEIN, 2009) sua caracterização.

o atendente disse “próximo”, antes mesmo de alterar a senha do painel eletrônico e ocorreu o diálogo que reproduzo abaixo:

- A minha senha não tem número, disse uma senhora.
- Qual sua senha, disse o atendente?
- 000.
- Era só ter tirado a próxima senha.

O atendente chamou a Senhora de senha 000 e, após ela ser atendida, chamou “próximo” e acionou o painel de senhas marcando a senha 001.

Situação 2.

Em uma atividade de uma disciplina de matemática ministrada por mim no curso de Pedagogia envolvendo diversas medições de embalagens utilizadas no nosso dia a dia, uma aluna me contou que no estágio uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental também realizou uma atividade de medições com seus alunos. Nela, os alunos posicionaram a régua em uma extremidade do objeto a ser medido coincidindo com o zero para ver que número coincidia com a outra extremidade do objeto para gerar uma medida de comprimento desse objeto. Após os alunos registrarem suas medições a professora passou apagando o caderno dos alunos dizendo que eles tinham feito a atividade erroneamente, pois deveriam ter posicionado a régua no um em vez de ser no zero, porque zero não é número.

Essas duas situações, aparentemente simples, em que uma senhora e uma professora afirmaram que o zero não é número, tem muito a nos oferecer em termos de discussões relacionadas a formação e a prática docente.

O modo como um objeto, por exemplo o zero, é usado em diferentes situações e sob diferentes pontos de vista é trazido para este capítulo, do ponto de vista de minhas leituras dos escritos do segundo Wittgenstein, como uma tentativa de contribuir para as discussões sobre a formação e a prática docente, na qual o trabalho com as palavras ou conceitos é frequente.

Os usos das palavras

Quando a senhora diz que 000 não é número na Situação 1 e a professora afirma que zero não é número na Situação 2, uma questão que se apresenta é: o que é número?

O filósofo Ludwig Wittgenstein faz uma discussão sobre os conceitos, dizendo que os significados deles não residem em estados mentais ou em um mundo ideal, por exemplo, mas no funcionamento de nossa linguagem dizendo que “o significado de uma palavra é o seu uso na linguagem” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 38) em jogos de linguagem.

A expressão *jogos de linguagem* pode ser vista como “a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 19). Ela não recebe contornos precisos, assim como outras palavras usadas por Wittgenstein (2009), mas ele nos apresenta uma série de exemplos de jogos de linguagem, como: ordenar e agir segundo as ordens; descrever um objeto pela aparência ou pelas suas medidas; relatar um acontecimento; levantar uma hipótese e examiná-la; apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas; inventar uma história; pedir; agradecer; cumprimentar; rezar (WITTGENSTEIN, 2009).

Há uma variedade de empregos do que podemos denominar por signos, palavras e frases e essa variedade não é fixa e nem definitiva, novos jogos de linguagem surgem, outros envelhecem e são esquecidos (WITTGENSTEIN, 2009). Essa variedade já nos mostra que a linguagem é um fenômeno da vida humana (WITTGENSTEIN, 1978) e a expressão *jogo de linguagem* “deve salientar aqui que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida. [...]” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 27).

A base de um jogo de linguagem é o nosso agir (WITTGENSTEIN, 2012) situado no tempo e no espaço e não em um mundo ideal, por exemplo, existente independente das ações humanas. Tanto é que não faz sentido falar em essência ou sentido original de uma palavra ou de um jogo de linguagem. Para Wittgenstein (2009), “nós conduzimos as palavras do seu emprego metafísico de volta ao seu emprego cotidiano” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 72) por meio de regras de aplicação das palavras, isto é, pela gramática do uso das palavras que nos permite dizer que “[...] espécie de objeto uma coisa é” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 158).

Um exemplo de uso essencial de uma palavra se dá na filosofia platônica, exemplificada pelo fragmento abaixo de um diálogo de Sócrates com Gláucon no Livro VII da obra *A República* de Platão (2001):

- Ora depois de falar da ciência de calcular, agora é que eu compreendo como é bela e útil de tantas maneiras ao nosso propósito, desde que uma pessoa cultive por amor ao saber, e não para a traficância.
- De que maneiras?
- É o facto de, como agora mesmo dizíamos, elevar poderosamente a alma para o alto e forçá-la a discorrer sobre os números em si, sem aceitar jamais que alguém introduza nos seus raciocínios números que tenham corpos visíveis ou palpáveis (PLATÃO, 2001, 525 d-e, p. 334).

Na filosofia platônica, os números, assim como outros conceitos, têm sua existência em um mundo ideal, “Sua existência é um fato objetivo, totalmente independente de nosso conhecimento sobre eles. [...] Existem fora do espaço e do tempo da experiência física. São imutáveis – não foram

criados, e não mudarão ou desaparecerão” (DAVIS; HERSH, 1985, p. 359). Esta filosofia separa o mundo em sensível e inteligível, sendo o primeiro o mundo que vivemos e o segundo o mundo no qual as coisas existem verdadeiramente e que devemos almejar.

A filosofia de Platão a respeito do mundo sensível e inteligível e a ligação entre eles assumiu, no decorrer do tempo, algumas alterações. Na Filosofia da Matemática, por exemplo, Silva (2007) afirma que há várias versões do platonismo dentre elas o racionalismo e o estruturalismo, por compartilharem algumas ideias originais de Platão, que são, de certo modo, as filosofias realistas (ontológicas – que acreditam que os objetos matemáticos não são objetos deste mundo – ou epistemológicas – que acreditam ser a verdade matemática independente da ação do sujeito).

Wittgenstein (2009) foi em uma direção diferente das filosofias platônicas. Em sua filosofia, não faz sentido falar em essência de uma palavra, como a de número, passamos a falar em como os números são usados em diferentes jogos de linguagem que possuem regras sejam elas explícitas ou tácitas de aplicação dessa palavra.

As regras desempenham um papel importante nos jogos de linguagem.

Não é possível um único homem ter seguido uma regra uma única vez. Não é possível uma única comunicação ter sido feita, uma única ordem ter sido dada ou entendida uma única vez, etc. – Seguir uma regra, fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez, são *hábitos* (usos, instituições).

Compreender uma frase significa compreender uma língua. Compreender uma língua significa dominar uma técnica (WITTGENSTEIN, 2009, p. 113).

Esta fala de Wittgenstein (2009) sugere que seguir uma regra é uma prática, é um costume, é uma atividade humana. Para Glock (1998):

[...] Wittgenstein sugere também que a atividade de seguir uma regra é *tipicamente* social, [...] incluindo-se não apenas as que são comunicáveis por natureza, como comprar e vender, mas também, por exemplo, fazer matemática – supõem o contexto de um “modo de vida” social e histórico [...] Mesmo paciência é um jogo que só pode ser jogado se a instituição do jogo existe (GLOCK, 1998, p. 317-318).

Seguir uma regra é uma atividade que está relacionada com os usos que se fazem dessa regra, com os costumes, instituições, com a corrente da vida, e, “uma vez selada, com um determinado significado, a regra traça as linhas de sua observância por todo o espaço” (WITGENSTEIN, 2009, p. 119) e pode nos permitir entender diversos jogos de linguagem.

Segundo Moreno (2002), nós “[...] não agimos guiados por regras, mas sim, em conformidade a regras, ou melhor, podemos modificar, substituir, eliminar e criar novos critérios para nossa ação enquanto agimos no interior de formas de vida [...]” (MORENO, 2002, p. 20). No entanto, nem tudo é regrado, podemos traçar algumas regras, podemos traçar alguns limites para os usos que fazemos das palavras, mas “as nossas regras têm lacunas e a prática tem de falar por si própria” (WITTGENSTEIN, 2012, p. 161). Por exemplo, não há no jogo de tênis regras que determinem a altura acima da rede ou a força com que um jogador pode arremessar a bola para o adversário, mas o tênis é um jogo e possui regras (WITTGENSTEIN, 2009).

Quando trazemos para o solo de nossas vivências, institucionalizadas ou não, os usos que fazemos das palavras orientados por regras, não há algo que seja comum ou essencial a todos os jogos de linguagem. O que há são semelhanças, parentescos, que Wittgenstein (2009) chamou de “semelhanças de família”:

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que por meio das palavras “semelhanças familiares”; pois assim se sobrepõem e se entrecruzam as várias semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, andar, temperamento, etc., etc. – E eu direi: os ‘jogos’ formam uma família. Do mesmo modo formam uma família, p. ex., as espécies de números. Por que chamamos algo de “número”? Ora, talvez porque tem um – direto – parentesco com alguma coisa que até agora se chamou de número; e pode-se dizer que através disso adquire um parentesco com uma outra coisa que também chamamos assim. E alargamos nosso conceito de número do mesmo modo que, ao tecermos um fio, traçamos fibra por fibra. E a robustez do fio não consiste em que uma fibra qualquer perpassa toda sua extensão, mas em que muitas fibras se sobreponham umas às outras (WITTGENSTEIN, 2009).

Quando falei que não há algo comum ou essencial a todos os jogos de linguagem, pode parecer que falta alguma coisa a eles, mas Wittgenstein nos diz que “Não consideramos, contudo, os jogos de linguagem como partes incompletas de uma linguagem, mas como linguagens completas em si mesmas, como sistemas completos da comunicação humana” (WITTGENSTEIN, 1992, p. 14) e mutáveis com o tempo (WITTGENSTEIN, 2012), podendo possuir semelhanças de família. São as semelhanças de família que eu vejo entre os jogos que me possibilitam fazer uma conexão entre eles, relacioná-los.

Os usos das palavra no contexto educacional

Voltando para o contexto de uso de uma palavra, como é o caso da palavra número, Centurión (2006) fala que “O conceito de número é abstrato e seu desenvolvimento deu-se através de um processo bastante lento e complexo, envolvendo diversas civilizações e muitos milhares de anos” (CENTURIÓN, 2006, p. 10) ou então que

número é uma qualidade que as coleções têm, que depende apenas da quantidade de seus elementos, independente da natureza dos objetos que as compõem. Quando duas ou mais coleções apresentam a mesma quantidade de objetos, associamos a elas um mesmo número (CENTURIÓN, p. 19, 2006).

A partir do momento que um professor toma uma definição, como é o caso da definição de número³², ele acaba fixando um modo estrito de falar dela. Isso passa a orientar, ou funcionar como uma regra para, qualquer atividade relacionada a ela. Se um professor vê uma área do conhecimento, como é o caso da matemática, como um corpo cumulativo de conhecimentos com conceitos fixos, imutáveis e abstratos (não localizados no tempo e no espaço) vai tentar fazer com que seus alunos aprendam o significado de um conceito, por exemplo, o conceito de número de forma gradativa até atingir o que podemos chamar de essência deste conceito.

Assim começa, por exemplo, a trajetória com os números, na qual os professores da Educação Básica falam dos números naturais, que representam o esforço da humanidade em fazer contagens e manter esta ação registrada, de alguma forma, e segue abordando números inteiros, racionais, irracionais e reais como se nesse processo o aluno fosse se aproximando da essência de número.

Do ponto de vista wittgensteiniano, ao invés de perguntar, por exemplo, “o que é número?”, na qual a resposta pode limitar o nosso modo de ver os números, a pergunta passa a ser “como usamos a palavra número?”. Gottschalk (2007), por exemplo, nos traz um modo de ver esta questão:

O conceito de número, que até certo momento era empregado apenas para contar, passa a ser usado também para medir e, em outros momentos, para calcular, resolver problemas etc. Assim, não há, em meio a essas diversas situações, uma progressiva compreensão do que é número,

32 A definição de número como uma qualidade das coleções que dependem da quantidade de seus elementos é uma definição, no meu ponto de vista, para números naturais, não contemplando outros conjuntos numéricos, como é o caso do conjunto dos números inteiros, racionais, irracionais e reais, como podemos ver em Caraça (2005). Uma discussão bem interessante sobre os números e sua existência, por exemplo, abstrata ou não, pode ser encontrada, também, em Barker (1967).

como se houvesse uma essência de número a ser alcançada, mas apenas semelhanças de família entre todos esses empregos da palavra número. Saber operar com os números irracionais, por exemplo, não depende da compreensão de uma suposta essência de número irracional, que iria aproximando o aluno do que é número, mas simplesmente de ter aceitado seguir as novas regras para aplicar essa palavra em outros contextos. São inúmeras as razões (inclusive de ordem empírica) pelas quais este é, ou não, persuadido a aceitá-las. A partir desse gesto voluntário de aceitação da regra que lhe foi proposta, pode-se, então, dizer que o aluno aprendeu o que é número, ou o que é digestão ou subtração, quando for capaz de aplicar esses conceitos em situações novas, diferentes das apresentadas pelo professor. As regras aprendidas são apenas condições de sentido para que o estudante organize a sua experiência, orientado por essas regras (GOTTSCHALK, 2007, p. 469).

Os usos que fazemos das palavras em diferentes contextos, ou jogos de linguagem, tem muito a nos ensinar. “Toda palavra – diríamos – pode ter um caráter diferente em contextos diferentes, mas, de fato, sempre *tem* um caráter – uma fisionomia.” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 241). Um professor atento a isso conseguirá ver esses diferentes usos e explorá-los em sala de forma que as semelhanças de famílias entre eles possibilitem aos alunos aplicarem um conceito de forma correta em determinados contextos de atividades, organizando e ampliando seus conhecimentos.

A situação que vivenciei no estabelecimento (Situação 1) ou a situação que uma aluna vivenciou no estágio (Situação 2) nos mostra um uso de números sendo feito, no qual o zero não faz parte. Olhando para a definição apresentada por Centurión (2006), no contexto da matemática escolar ou acadêmica, zero é um número porque ele é uma qualidade de coleções que não têm nenhum elemento. Isso significa que a senhora está errada?

Se a senhora estivesse imersa em jogos de linguagens matemáticos escolares ou acadêmicos, ela estaria errada porque o zero é um número que não só diz sobre quantidade de elementos de uma coleção, mas ele é essencial para o funcionamento do nosso sistema de numeração decimal, já que a posição que ele ocupa tem muito a nos dizer sobre os números, como é o caso dos números: 01, 10, 100, 101 e 110. Mas, no caso da senha, é indiferente 000 ser ou não ser número. Sem a senha 000, a atividade de chamar pessoas para serem atendidas funciona de modo inequívoco, ainda que haja dissonância entre o painel eletrônico que não marca a senha 000 e o rolo de papel que contém as senhas, dentre elas 000. Podemos pensar, também, que no contexto da contagem de quantas pessoas foram atendidas o zero não é necessário porque só se conta se houver algo para contar.

Situação diferente ocorre no contexto da medida nas práticas escolares ou do dia a dia. Fazer uma medição é uma prática social, um jogo de linguagem,

que acabou levando a institucionalização do metro padrão com a finalidade de homogeneizar nossos modos de medir. Medir corretamente significa agir de acordo com as regras de uso do metro padrão e é um critério importante para as atividades que realizamos. Uma pessoa que mediu o cérebro de um bebê um centímetro a mais do que deveria pode tirá-lo da classificação de microcefalia e excluí-lo de um atendimento necessário. Às vezes, um centímetro a mais de um móvel pode impedir que uma porta seja aberta. Um centímetro a mais ou a menos pode gerar grandes confusões em nosso mundo. Na prática escolar de medir, a professora relatada neste texto, fez uma confusão. Ela fez um uso de zero que não está de acordo com as regras de aplicação dele no jogo de linguagem matemático escolar, não se atentando, inclusive, para o fato de que a régua possui marcações entre o zero e o um.

Como já disse, um professor atento aos diferentes usos que fazemos de uma palavra, pode explorá-los em sala de aula de forma que as semelhanças de famílias entre eles possibilitem aos alunos aplicar essa palavra de forma correta em determinados contextos de atividades. Podemos dizer que houve a aprendizagem do significado de uma palavra por meio de seus empregos (WITTGENSTEIN, 2009, p. 285), é “no uso de uma palavra que se vai mostrar, como habitualmente acontece, como foi que [um aluno] entendeu a explicação” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 136) que um professor deu em sala de aula, por exemplo.

A exploração desses usos, para que aprendamos o significado de zero ou de número ou de outra palavra, pode ser feita por meio de descrições ou observações de usos que são feitos delas em diferentes jogos de linguagens orientados ou determinados por regras. As descrições ou exemplificações de empregos de uma palavra, como foram feitas por meio das duas situações apresentadas, que não são as únicas relacionadas ao emprego da palavra zero, são peças importantes nos jogos de linguagem que possibilitam entendê-los e é uma peça importante, também, na formação e na prática docente.

Considerações finais

Neste texto eu trouxe dois contextos de aplicação da palavra zero, nas quais as pessoas envolvidas nelas consideraram que o zero não é número.

Isso foi meu ponto de partida para abordar um aspecto da filosofia de Wittgenstein (2009) relacionado aos usos que fazemos das palavras. Os usos de uma palavra e a aprendizagem ou ensino dela pode ter muito a nos oferecer em termos de formação e de prática de professores.

Por mais que o professor, em suas práticas de docência acadêmica ou escolar, queira fixar alguns conceitos, em uma perspectiva wittgensteiniana, é importante que ele esteja atento para os diversos usos que podem ser feitos

das palavras e os explorem em salas de aula por meio de descrições e exemplificações e suas semelhanças e diferenças de família. Há usos que, por mais que difiram da escola ou da acadêmica, são legítimos em outros contextos como por exemplo, o uso da palavra zero no contexto de atendimento do estabelecimento e no contexto das atividades de medições.

Para o zero não ser número para algumas pessoas, isso significa que elas usam a palavra zero em um sentido diferente do que aprendemos na escola ou em outras práticas. Isso também nos alerta para o modo como nós, docentes, falamos da palavra zero, por exemplo, em sala de aula. Será que fizemos um determinado uso de uma palavra que fez nossos alunos somente focarem neste uso, passando a ver esta palavra de uma única forma?

Às vezes nos enfeitamos com um único modo de olhar para as palavras e, até mesmo, para um único modo de ver o mundo. Devemos estar atentos a isso. A filosofia wittgensteiniana se apresenta como uma luta contra aos enfeitamentos nos mostrando diferentes usos de uma palavra ou formas de ver o mundo em diferentes jogos de linguagem.

REFERÊNCIAS

BARKER, Stephen F. *Filosofia da Matemática*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

CARAÇA, Bento de Jesus. *Conceitos Fundamentais da Matemática*. 6. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

CENTURIÓN, Marília. *Números e Operações*. 2 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

DAVIS, Philip J.; HERSH, Reuben. *A Experiência Matemática*. Trad. João Bosco Pitombeira. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

GOTTSCHALK, C. M. C. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 459-470, set./dez. 2007.

MORENO, Arley Ramos. *Wittgenstein: os labirintos da linguagem: ensaio introdutório*. 1. ed. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, (Coleção logos), 2000.

MORENO, Arley Ramos. Prefácio. In: SILVA, João Carlos Salles Pires da. *A gramática das cores em Wittgenstein*. Campinas: Unicamp, Centro de Lógica, Epistemologia e História das Ciências, (Coleção CLE; v. 35), p. 11-23, 2002.

PLATÃO. *A República*. Trad: Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

SILVA, Jairo José da. *Filosofias da Matemática*. 2 reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Observaciones sobre los fundamentos de la matemática*. Espanha: Alianza Editorial, 1978.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *O livro castanho*. Trad. de Jorge Marques. Lisboa: Edições 70, 1992.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Trad. Marcos G. Montagnoli. Revisão e apresentação Emmanuel Carneiro Leão. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Tradução, apresentação e introdução Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3. ed. 2 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Da Certeza*. Trad. Maria Elisa Costa. Portugal: Edições 70, 2012.

CAPÍTULO 10

APRENDIZAGEM CONCEITUAL E PENSAMENTO TEÓRICO NO ENSINO DE HISTÓRIA³³

Olavo Pereira Soares

Introdução

Nosso objetivo é analisar as relações entre a aprendizagem de conceitos históricos e o desenvolvimento do pensamento teórico entre os estudantes da escola básica. Defendemos que o conhecimento histórico escolar deve contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Isto implica considerar que, nas práticas de ensino, professores e alunos devem utilizar o conhecimento histórico como ferramenta cognitiva para a desnaturalização da vida cotidiana, bem como para a compreensão de que a organização das sociedades difere no tempo e no espaço. Para tanto, precisamos considerar os aspectos metodológicos que possibilitam o trânsito do conhecimento cotidiano ao científico, assim como do pensamento empírico ao teórico.

Os referenciais teóricos e metodológicos utilizados se situam no campo da teoria histórico-cultural, notadamente nos postulados de L. S. Vigotski e V. V. Davidov. Em Vigotski (2000a; 2000b; 2001) encontramos os referenciais sobre os processos de aprendizagem de conceitos por crianças e adolescentes e, a partir dos estudos de Davidov (1982; 1988) podemos analisar as relações entre a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Tendo por perspectiva básica de que a escola é um espaço social privilegiado de difusão e produção do conhecimento, analisaremos alguns dados da pesquisa intitulada “Leitura, escrita e interpretação da história com as crianças das escolas públicas”³⁴. A pesquisa acompanhou um grupo de alunos de uma escola pública da cidade de Alfenas/MG, na transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, ao longo de três anos (2013-2016). Na elaboração das atividades didáticas que foram desenvolvidas em sala, dedicamos especial atenção para as situações de leitura e escrita realizadas pelos alunos durante as aulas. As produções de escrita dos alunos ao longo desse período são as principais fontes de dados para a análise dos

33 O presente texto foi elaborado durante o período de estágio de Pós-Doutorado realizado junto ao PPGE da Unesp/Marília, sob a supervisão da Prof^a Dr^a. Suely Mello e que com financiamento da Capes.

34 Pesquisa financiada através de convênio CAPES/FAPEMIG, Edital 13/2012 – Pesquisa em educação básica.

processos relativos à aprendizagem de conceitos nas aulas de história. As atividades didáticas analisadas tinham por pressuposto o desenvolvimento do pensamento teórico acerca do conhecimento histórico que estava sendo apresentado aos alunos, e, ao utilizar como recurso as práticas de leitura e escrita, foi possível verificar quais dessas práticas possibilitam aos alunos a aprendizagem conceitual.

O texto se divide em dois momentos: inicialmente, nos inserimos no debate teórico realizado no interior da perspectiva histórico-cultural sobre as relações entre a aprendizagem conceitual e o desenvolvimento do pensamento teórico; posteriormente, analisamos dados da pesquisa sobre práticas de ensino de história, levantando hipóteses sobre as relações entre a aprendizagem conceitual e desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes em processos de educação escolar.

Os pressupostos teóricos sobre a aprendizagem conceitual

Partimos do pressuposto de que a escola é um espaço privilegiado de produção do conhecimento. O conhecimento escolar produzido e desenvolvido por professores e alunos deve se diferenciar substancialmente do conhecimento cotidiano e de senso-comum, ainda que parta deste como um recurso metodológico para incentivar os alunos a enxergarem a realidade pelas lentes da ciência (MARTINS, 2006). Em nossa concepção de educação escolar crianças e adolescentes devem se inserir no mundo da cultura universal, compreender as diferenças de formas de organização da vida em sociedade em diferentes tempos e espaços (SOARES, 2014b), analisar as relações entre o ser humano e a natureza e de como tal relação afeta a ambos (SFORNI, 2015), aprender códigos e signos que são universalmente utilizados (LIBÂNEO, 2012). A escola deve ser o espaço de inserção dos sujeitos no processo histórico da humanidade e de contribuição significativa para o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes (MARTINS, 2006).

No Brasil, temos claro que a escola pública têm problemas estruturais a serem resolvidos, tais como as condições salariais e de trabalho dos professores ou a ausência de políticas públicas de longa duração. Considerando tais questões, chama-nos a atenção o desvio que as políticas públicas tem imposto à escola em relação à sua concepção, sendo que este aspecto tem forte interferência no cotidiano escolar, pois trata-se do esvaziamento da ideia básica de que a escola é um espaço de produção de conhecimento (LIBÂNEO, 2016). Isto está presente nas atuais propostas de mudança no currículo do ensino médio, nas quais é evidente a concepção de que a escola deve ter por objetivo inserir os alunos, sobretudo os mais desfavorecidos,

nas atividades práticas e cotidianas relacionadas ao mundo do trabalho no que tange ao saber-fazer (LIBÂNEO, 2016).

Em nossos estudos, nos unimos a outros pesquisadores que estão a contrapelo dessas concepções, tais como Puentes e Longarezi (2013), Mello (2015), Sforzi (2015), Libâneo (2012; 2015) e Young (2011). Nossas pesquisas relacionadas às metodologias de ensino e a análise dos processos de aprendizagem tem nos auxiliado na análise desta realidade e na elaboração de proposições para eventuais mudanças.

Ao longo dessa trajetória passamos a compreender e defender que a aprendizagem de conceitos deveria ser um dos objetivos básicos da educação escolar, pois partimos do pressuposto de que o conhecimento escolar deve sempre derivar do conhecimento científico. Sabemos que através da nossa inserção na elaboração sistematizada de conhecimentos sobre a natureza e a vida em sociedade, nós nos permitimos a desnaturalização da vida cotidiana (MARTINS, 2006).

Ocorre que, em muitas situações, a educação escolar se distancia das possibilidades de elaboração do pensamento teórico por parte de alunos e professores, pois ambos interagem com informações que são o resultado do conhecimento científico produzido, com gráficos e tabelas, textos e imagens, mas não produzem conhecimento. A educação escolar se aproxima da ciência a partir de seus resultados, mas não das formas de pensamento elevadas que caracterizam o trabalho dos cientistas (DAVIDOV, 1982). Mas, como se dá esse processo? Como ocorre a aprendizagem empírica de conteúdos teóricos?

No início do século XX, L. S. Vigotski e A. Leontiev investiram parte significativa de suas pesquisas em identificar como ocorre a aprendizagem de conceitos. Posteriormente, V. V. Davidov buscou compreender quais seriam os impactos da diluição do conhecimento científico nas práticas escolares tem no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A partir dos estudos de Davidov (1982; 1988) foram desenvolvidas pesquisas sobre os princípios didáticos que possibilitam aos escolares a aprendizagem de conceitos. Para os autores fundantes da perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem conceitual possibilita aos estudantes o acesso ao pensamento teórico e ao desenvolvimento de novas capacidades cognitivas superiores, pois as estruturas mentais de elaboração e de apropriação de conceitos científicos se distinguem sobremaneira das formas de pensamento empírico relacionado às ações do cotidiano.

Segundo Vigotski (2001), como *função psíquica superior*, o conceito é interiorizado pela criança e pelo adolescente através das necessidades externas que são criadas para favorecer essa apropriação. O desenvolvimento da linguagem é um primeiro ato de generalização do pensamento que leva a compreensão e interiorização de conceitos: “o conceito é impossível sem

palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal” (VIGOTSKI; 2001, p. 170). Assim, uma criança começa a desenvolver conceitos quando generaliza sobre um objeto qualquer e precisa se expressar sobre ele: ao falar em uma casa, se refere a um tipo específico de casa com as quais ela interage em seu cotidiano. Portanto, em um primeiro momento, são conceitos cotidianos que são interiorizados, ou seja, conceitos de senso-comum.

Ao diferenciar a apropriação de conceitos cotidianos dos científicos, Vigotski (2000a) inaugura uma nova perspectiva sobre a importância da educação escolar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Para tanto, seria preciso uma revisão nas concepções que a escola tem sobre a aprendizagem conceitual. Tradicionalmente, a didática associava a aprendizagem de conceitos àquilo que os alunos conseguiam explicar sobre os objetos: suas definições básicas, sua generalização e associações (DAVIDOV, 1982).

Em Vigotski (2001) temos que a apropriação do conceito não ocorre por processos cumulativos de informação e nem de associação, tampouco está relacionado diretamente à atenção:

Todos esses processos participam da formação de conceitos, mas nenhum deles é o momento determinante e essencial que pode explicar o surgimento de uma nova forma qualitativamente original e irreduzível a outras operações intelectuais elementares (VIGOTSKI; 2001, p. 169).

A apropriação do conceito é compreendida aqui como uma forma nova e “qualitativamente original” de pensamento. Apropriar-se do conceito não é repetir sobre o que já é conhecido, tampouco é falar sobre um objeto sem nenhum conhecimento sobre ele, o conceito é a produção teórica do conhecimento.

Ocorre que os conceitos espontâneos e de senso comum conseguem responder por nossa vida cotidiana. De fato, não necessitamos do conhecimento científico para acordar e tomar café da manhã, nem para ir ao trabalho ou jogar futebol. Isto nos leva à acomodação das nossas formas de pensamento, pois se não exigirmos um pensamento mais elaborado acerca da realidade, nossas capacidades cognitivas pouco se desenvolvem (VIGOTSKI, 2000b).

E é nesse aspecto que a Didática se aproxima da teoria histórico-cultural para repensar as práticas escolares. Ao se referir ao desenvolvimento intelectual dos adolescentes, Vigotski faz a seguinte ponderação:

onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores, ou chega a elas com um extremo atraso (VIGOTSKI; 2001, p. 171).

Assim, enquanto os conceitos espontâneos são apropriados em função da nossa realidade cotidiana, o conceito científico não pode prescindir de um processo educativo que encaminhe para esta finalidade. É por esta razão que V. V. Davidov (1982) aprofunda a perspectiva de Vigotski demonstrando a importância que a educação escolar tem nos processos de desenvolvimento do pensamento conceitual. Para tanto, inicia suas pesquisas demonstrando como a educação escolar da antiga União Soviética dificultava a aprendizagem conceitual dos escolares.

No cerne da pesquisa de Davidov (1982) temos a constatação de que, apesar de derivado do conhecimento científico, o ensino escolar é baseado na aprendizagem de conceitos empíricos. Como Davidov explica que a escola ensina o conceito empírico e não o conceito científico?

Segundo Davidov (1982), a didática tradicional aborda a apropriação do conceito pelo estudante como se fosse um processo cumulativo, que vai do concreto ao abstrato, do singular ao genérico. Assim, para chegar ao conceito é necessário internalizar na criança um conjunto grande de generalizações. Portanto, à escola cabe, nesse cenário, o papel de “fornecedor” de características gerais dos objetos e, assim, a apropriação de conceitos pelos estudantes ocorreria de forma natural. Na didática tradicional o conceito é visto como sinônimo de “conhecimento generalizado”.

No modelo da Didática tradicional, o conceito surge por sua aparência, e não por sua essência: “*o esquema empírico de generalização e formação de conceitos não apresenta meios para separar precisamente as peculiaridades substanciais do próprio objeto, o nexos interno em todos os seus aspectos*” (DAVIDOV; 1982, p. 93). Isso nos leva a outra constatação importante: de que empiricamente não se chega à essência do conceito, pois faz-se necessário a elaboração teórica para compreender como o conceito é elaborado historicamente.

O modelo de educação escolar questionado por Davidov (1982) em muito se parece com o atual modelo vigente em nossas práticas escolares: conhecimentos científicos são listados e inseridos na aprendizagem como conceitos empíricos, visto que não são trabalhados teoricamente.

Nas práticas de ensino de história, bem como nos livros didáticos e nas propostas curriculares ocorre a permanência de concepções empíricas de aprendizagem da disciplina: o ensino se inicia pelas características do objeto de estudo; o estímulo sensorial ou o conhecimento prévio dos alunos sobre o objeto são utilizados como ferramentas didáticas para “chamar a atenção” dos alunos e não para diferenciar os conceitos espontâneos dos conceitos científicos; o ensino se inicia, invariavelmente, do concreto para o

abstrato, do próximo ao distante, cabendo ao professor sobrepor o conceito científico ao conceito cotidiano, já elaborado pelos estudantes.

Há de superarmos tais práticas, porém,

somente mediante uma reestruturação substancial dentro da **forma do conhecimento científico**, qualitativamente singular e nova para o aluno, e que de modo algum se harmoniza e nem pode se harmonizar com a experiência cotidiana (DAVIDOV, 1982, p. 103).

Para que os conceitos científicos sejam incorporados nas práticas escolares, será preciso considerá-los como conceitos historicamente elaborados. Sendo científico não é estático e se transforma na medida em que a própria produção científica evolui. Além disso, é preciso considerar que cada campo do conhecimento científico têm características que lhe são próprias, sendo que as formas de pensar teoricamente sobre os objetos também se diferenciam.

Ao levarmos essas reflexões para o campo da didática, devemos considerar que o conhecimento escolar dialoga com o conhecimento cotidiano, mas deve ser substancialmente diferente deste. Isto implica em considerar que a produção do conhecimento escolar deve ser essencialmente teórica, e que o cotidiano passa a ser objeto de análise e de estudo: *“a função essencial do conceito no ato mental consiste, antes de mais nada, em assegurar a abertura de novas facetas do objeto e do seu conteúdo, e não apenas em comparar os objetos”* (DAVIDOV, 1982, p. 103).

Ao longo da pesquisa foi possível verificar a pertinência dessas ponderações, com especial atenção a determinadas práticas de ensino de história. Um ensino descritivo e narrativo não possibilita aos alunos melhorias qualitativas no seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, das suas funções psíquicas superiores. O mesmo ocorre com as práticas de pesquisa utilizadas como metodologia para o ensino de história: se não tiverem como finalidade o pensamento teórico, tais práticas podem ser interiorizadas pelos alunos como conhecimento empírico.

Aprendizagem de conceitos e pensamento teórico nas aulas de história

A primeira impressão que temos ao analisar os dados coletados na escola é que a aprendizagem de conceitos históricos é inviável. Isto ocorre por uma série de fatores que vão da formação dos professores aos sistemas institucionais de avaliação da aprendizagem, passando pela elaboração de livros didáticos e pelo currículo. Na escola que desenvolvemos a pesquisa, verificamos que a produção do conhecimento por parte do aluno

é compreendida como um processo de acumulação de informações e de descrição dos objetos do conhecimento.

No caso específico do ensino de história, tanto o currículo oficial quanto o praticado caminham na mesma direção: buscam descrever o objeto do conhecimento para as crianças. A dificuldade maior dos professores está em adaptar o currículo prescrito ao praticado, notadamente no que se refere aos livros didáticos, materiais de estudo e da capacidade de aprendizagem dos alunos.

Para intervir nesse processo, a professora de história de uma turma do 6º ano, em parceria com duas graduandas do curso de história elaboraram atividades de intervenção curricular com vistas à melhoria qualitativa da capacidade de leitura e escrita dos alunos. Para a elaboração das atividades didáticas foram considerados os seguintes princípios: a) que escrever é um verbo bitransitivo, ou seja, se escreve para alguém e se lê aquilo que alguém escreveu; b) que a leitura e a escrita devem ter sempre uma finalidade objetiva e estão sempre relacionadas aos processos de *apropriação* e *objetivação* do conhecimento; c) que é preciso que os escolares tenham a *necessidade* da leitura e da escrita (MELLO, 2010).

As atividades desenvolvidas explicitam tanto as dificuldades quanto as possibilidades de uma didática para o ensino de história voltada para a aprendizagem conceitual.

Um conjunto de atividades realizadas no ano letivo de 2014, com alunos do 6º ano³⁵, foi sobre os povos indígenas brasileiros. No currículo prescrito, já encontramos aquilo que Davidov (1982) se refere como sendo a elaboração de conceitos empíricos a partir do conhecimento científico. Um dos objetivos de aprendizagem do currículo oficial sobre a temática está assim descrito: “*Diferenciar as principais nações indígenas brasileiras, especialmente as reconhecidas como presentes em Minas Gerais: Pataxó, Xacriabá, Krenak e Maxacali, Caxixó, Aranã Pauliararu, Xucuru, Kariri*” (CBC/SEE-MG, 2011, p. 23).

Trata-se de diferenciar em relação às especificidades, ou seja, uma elaboração cognitiva mais próxima às generalizações do que ao conceito. Os alunos da escola demonstraram ter a capacidade de generalizar. Por exemplo, quando assistiram o documentário *Das crianças Ikpeng para o mundo*³⁶, os estudantes, em sua maioria com 11 ou 12 anos de idade, buscaram elementos de comparação com a cultura indígena apresentada no documentário. Instigados a escreverem uma carta às crianças *Ikpeng* muitos alunos escreveram cartas com a seguinte característica:

35 Atualmente esses alunos frequentam o 8º ano. As atividades desenvolvidas pelos alunos estão eticamente resguardadas conforme projeto devidamente aprovado pelo CEP/CONEP com Parecer de nº 1.366.209, 14 de dezembro de 2015.

36 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rQEHSLzonVw>>.

Oi meu nome xxxxx tenho 12 anos estou no 6º ano do ensino fundamental I. Moro com a minha mãe e meu irmão em uma casa de dois andares. No meu tempo livre gosto de jogar no vídeo game, ler, fazer poema, desenhar, colorir... Eu geralmente como: arroz, feijão, alface, carne, tomate, lasanha, pizza. Bebo: suco, refrigerante, água. Aqui não fazemos avião de madeira mas fazemos de papel e brincamos com brinquedos eletrônicos. Vocês tomam banho no rio eu tomo no banheiro no chuveiro. É assim que vivo. Obrigado.

O que se percebe é que no decorrer das aulas, os alunos conseguiram compreender algumas características dos povos indígenas brasileiros, ou, como atesta Davidov (1982), a aparência em torno de conceitos. É perceptível que os alunos aprenderam sobre as características de uma das etnias indígenas brasileiras. Com isso puderam estabelecer um diálogo sobre as diferentes formas de organização da vida em sociedade em um mesmo tempo e espaço, bem como aumentar suas referências históricas acerca do processo de colonização e de destruição da cultura indígena. Assim, verificamos que os alunos tiveram um avanço nos processos de aprendizagem da história, uma melhora qualitativa na aprendizagem de determinados conteúdos, ainda que distantes da elaboração conceitual.

Hoje sabemos que para encaminhar com os escolares a produção e apropriação dos conceitos, precisaríamos inicialmente nos perguntar sobre quais conceitos pretendemos trabalhar ao estudar determinadas temáticas, para que em um segundo momento pensar em como o conhecimento científico trabalha com esse conceito (SFORNI, 2015; LIBÂNEO, 2015).

No exemplo apresentado, o conceito de civilização poderia ser a inserção dos escolares na temática. Importante e significativo para os historiadores, tal conceito carrega em si uma historicidade que lhe é particular, pois se modifica ao longo do processo histórico, sendo um bom exemplo de que como a produção científica se transforma e é transformada pela realidade (DAVIDOV, 1982).

Pensar por conceitos é elaborar mentalmente um conjunto de categorias sobre o objeto, e a partir desse exercício exemplificar com os dados da realidade. Assim, a temática indígena poderia se apresentar como um exemplo de elaboração teórica sobre o conceito de civilização, permitindo aos escolares uma reflexão teórica sobre a produção da história enquanto ciência. Sabemos que até o final dos anos 1990 muitos materiais didáticos ainda apresentavam como características de uma civilização a capacidade dos povos que desenvolveram a capacidade de se comunicar pela escrita. Tal definição de civilização foi uma das características fundamentais do imperialismo do século XIX e marcou a produção historiográfica por todo o século XX (HOBSBAWM; 1998).

Pois bem: por que os alunos não poderiam começar sua inserção na temática analisando o próprio conceito de civilização?

O que temos visto em nossa atuação como docente orientador de estágio no curso de formação de professores, bem como nas pesquisas sobre ensino de história, é que nas práticas escolares, as atividades didáticas que valorizam o pensamento teórico são fruto da ação isolada de alguns professores, que as fazem ou por opção político-pedagógica, ou por terem contato com pesquisas no campo do ensino de história realizadas no Brasil, lembrando que essas têm por característica o incentivo da proximidade entre as práticas didáticas e o saber-fazer do historiador (BITTENCOURT; 2005).

A partir de nossas investigações, estamos propondo que o ensino de história possibilite aos alunos melhoras em seus processos de desenvolvimento cognitivo. Para tanto, utilizamos a pesquisa em sala de aula para propor atividades nas quais professores e alunos deveriam negar a lógica formal (DAVIDOV, 1982) que normatiza nossas práticas escolares: iniciar as atividades com procedimentos que valorizem a abstração, incentivando os alunos com questões que não tenham respostas prontas ou predefinidas.

Um ano após as atividades sobre a história e cultura indígena, um exercício de elaboração conceitual foi proposto aos mesmos alunos, quando esses cursavam o 7º ano do ensino fundamental.

Neste caso, as atividades tiveram início com o levantamento de elementos sobre o que define uma cidade. O objetivo foi inseri-los nas temáticas relacionadas ao Renascimento e às transformações sociais e econômicas das cidades europeias vinculadas ao movimento renascentista.

Aqui, os alunos foram incentivados a fazer o movimento inverso: pensar sobre os atributos de uma cidade, no passado e no presente. Sem definição temporal específica, os alunos fizeram exercícios que buscavam explicar quais as características de uma cidade sem os elementos tecnológicos característicos dos séculos XX e XXI. Assim, tiveram que abstrair a partir de uma questão inicial: o que é uma cidade e que a caracteriza?

Acostumados com a lógica formal e com a habilidade de partir do próximo e concreto, os alunos logo respondiam: é um lugar que moram muitas pessoas, com muitas casas, ruas e comércio. A partir desse momento, professora e graduandos incentivaram a abstração: então, o que é essencial, sem o que não poderíamos definir como sendo uma cidade? Como as cidades surgiram, em torno de quais de suas características principais?

Na perspectiva da aprendizagem conceitual, o resultado nesta atividade foi mais promissor. Na avaliação da aprendizagem os alunos foram solicitados a desenhar sobre suas conclusões. A partir dos desenhos, muitos levantaram hipóteses semelhantes às dos historiadores: uma das principais

características das cidades, principalmente no medievo, é o comércio, o mercado (LE GOFF; 1998). Porém, os desenhos dos alunos foram além: quase todos apresentaram igrejas, talvez como representação do que já haviam aprendido sobre o período medieval; alguns desenhos mostravam barcos atracados em um porto próximo, artesãos e ambulantes pelas ruas.

Os alunos se apropriaram do conceito de cidade. Queriam partir da realidade concreta, mas professora e graduando os estimularam à abstração. Com a abstração vieram o contraditório e as novas dúvidas, criando uma necessidade de aprendizagem no ambiente da sala de aula (LEONTIEV; s/d, 1978). O processo avaliativo teve por objetivo apresentar os elementos e características do objeto apresentados pelos alunos e, posteriormente confrontá-los com os materiais didáticos e com excertos de textos historiográficos. Assim, após a abstração inicial, os alunos puderam analisar dados historiográficos sobre as cidades renascentistas e compreender melhor as relações entre a dinâmica socioeconômica de uma cidade e sua produção cultural.

Por um ensino de história que possibilite o pensamento teórico

A função da escola enquanto espaço de produção e difusão de conhecimento tem sido esvaziada, notadamente por políticas públicas que defendem uma escola voltada para o acolhimento e assistência social. Esse é um fenômeno que, segundo Libâneo (2016), atinge principalmente as escolas públicas, aumentando a distância de formação acadêmica entre as classes sociais e transformando a escola em um espaço de exclusão social.

Pois bem, se queremos e defendemos que as escolas públicas sejam espaço de produção de conhecimento, nós devemos nos preocupar em analisar como as práticas de ensino se relacionam com as políticas públicas e curriculares. Destarte os problemas estruturais, que são muitos, há um aspecto dos processos pedagógicos que precisamos modificar, qual seja: a forma como professores e gestores escolares lidam com o conhecimento científico e com o pensamento teórico.

Atualmente, tanto os materiais didáticos quanto os currículos partem de um tipo de explicação sobre o conhecimento que se diferencia substancialmente do trabalho do cientista: enquanto o cientista busca compreender os fenômenos e explicá-los conceitualmente, currículos e práticas dificultam a apropriação de conceitos por parte dos escolares.

Porém, essa concepção está instituída nas escolas não apenas pelas políticas públicas.

Na perspectiva pedagógica vigente a diferenciação entre as formas de saber-fazer dos cientistas em relação aos estudantes tem a seguinte explicação: a aprendizagem de crianças e adolescentes é um processo linear e

cumulativo, que deve ir do singular ao genérico, do concreto ao abstrato. A nossa análise sobre as propostas curriculares para o ensino de história demonstram a atualidade desse diagnóstico (SOARES; 2014). Em nossas escolas as crianças devem começar a aprender história a partir do que é próximo, no tempo e no espaço, e, a idade biológica define as possibilidades de se aprender o que é mais distante e o que exige mais abstração.

Davidov (1982), quando desenvolveu os seus estudos não estava em uma sociedade capitalista, mas entendia que as estruturas mentais desse modelo de sociedade estavam impregnadas nas práticas escolares, e, para modificar a escola era necessário modificar esta estrutura. Vivemos em uma sociedade capitalista, mas não podemos aceitar que professores e estudantes sejam limitados a serem repetidores de descobertas e conhecimentos elaborados por outrem, tampouco aceitar que a escola se torne um espaço de vivência de um conhecimento que os estudantes já têm acesso fora da escola.

A análise dos dados da pesquisa nos permitiram as seguintes conclusões: as práticas escolares de ensino de história voltadas para a aprendizagem conceitual apresentam melhorias qualitativas na aprendizagem dos alunos; a aprendizagem a partir de conteúdos abstratos é possível e desejável, pois insere os alunos no desenvolvimento do pensamento teórico, que se diferencia do pensamento empírico, relacionado à sua vida cotidiana; a par de uma nova forma de pensamento, os alunos se aproximam do conhecimento científico e obtém mais capacidade de interpretação, tanto dos processos de produção do conhecimento quanto da realidade vivida.

Na abordagem conceitual, podemos compreender como os alunos se apropriam do conhecimento histórico escolar e como fazem o trânsito do conceito empírico para o científico, e do pensamento empírico para o teórico. A defesa apresentada por Davidov (1982), de que o pensamento teórico se desenvolve necessariamente no trânsito do abstrato ao concreto, nos possibilita novas perspectivas para pensar as didáticas e as propostas curriculares para o ensino de história.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe M. F. *O ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo; Ed. Cortez, 2005.

CBC/SEE-MG. Conteúdos básicos comuns; História, ensinos fundamental e médio. *Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais*. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdfhttp://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf>.

DAVÍDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Trad. M. Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

HOBSBAWN, Eric. *Sobre a história*. São Paulo; Cia. das Letras, 1998.

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Ed. Moraes, s.d.

LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades*. São Paulo; Editora Unesp, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo; v. 38, n. 1, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo; v. 46, n. 159, 2016.

MARTINS, Ligia Marcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski. In: MENDONÇA, Sueli G. L. e MILLER, Stella (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara; Junqueira & Marin, 2006.

MELLO, Sueli Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Política*, v. 10, n. 20, Dezembro de 2010.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, março, 2013.

SFORNI, Marta S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SOARES, Olavo Pereira. *As atuais propostas curriculares para o ensino de história: entre silenciamentos e contradições*. Cultura histórica & Patrimônio. Alfenas. v. 2, n. 2, 2014a.

SOARES, Olavo Pereira. O ensino de história na perspectiva histórico cultural. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Sueli Amaral; SILVA, Vandei Pinto da (Orgs.). *Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico cultural para a educação escolar*. Jundiaí; Paco Editorial, 2014b.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Visor; Madrid, 2000a.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV*. Visor; Madrid, 2000b.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 21-32, 2011.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO *ON-LINE*: desenhar um curso híbrido centrado no estudante

José Alberto Lencastre

Introdução

Cursos híbridos ou mistos (popularizados na nomenclatura inglesa por *blended learning*) são aqueles em que não só o tempo presencial é substituído ou complementado pela aprendizagem *on-line*, mas também usam uma pedagogia que coloca a responsabilidade primária de aprender no estudante, com o papel principal do professor a ser o de criar oportunidades e ambientes que promovam a aprendizagem personalizada e colaborativa do estudante.

Nos últimos anos, com a facilidade de aceder a tecnologias permanentemente ligadas à Internet e cada vez mais rápidas e integradas, os cursos híbridos têm vindo a ser uma aposta segura no Ensino Superior. Estes cursos combinam o melhor do presencial, como as relações afetivas, interpessoais, com todas as vantagens do *on-line*, como a interatividade e a flexibilidade de aprender a qualquer hora ou lugar. Estas transformações alteram, também, a forma como o ensino e a aprendizagem se processa. Permitem, por exemplo, que se utilizem estratégias pedagógicas que promovem o desenvolvimento dos estudantes respeitando as suas diferentes formas e ritmos de aprender, de acordo com os seus marcos referenciais, competências e interesses pessoais.

Começando com uma breve revisão de algumas abordagens pedagógicas possíveis na educação *on-line*, este artigo aborda os aspetos práticos do desenho de um curso híbrido, levando em conta características como o estudante, o tamanho da turma e a composição dos grupos, assunto e resultados de aprendizagem. São apresentados critérios para determinar a combinação adequada de componentes presenciais e *on-line* de um curso, bem como orientação sobre a criação de presença social *on-line*.

A secção sobre ensino no ambiente híbrido abrange elementos chave como a promoção e gestão da discussão, criando oportunidades para o *feedback* e garantindo que as expectativas de aprendizagem dos estudantes sejam consideradas.

Contexto

As iniciativas de educação *on-line* usando modelos híbridos aumentaram extraordinariamente no Ensino Superior (HALVERSON; GRAHAM; SPRING; DRYSDALE; HENRIE, 2014), pela necessidade dos professores de promoverem uma aprendizagem personalizada e colaborativa centrada no estudante (GARRISON; VAUGHAN, 2008). Estes autores afirmam que uma abordagem de aprendizagem híbrida é a melhor solução para satisfazer as necessidades dos estudantes de hoje, uma vez que *“combina os melhores aspetos da aprendizagem presencial e on-line, excluindo simultaneamente as fraquezas de ambos”* (GARRISON; VAUGHAN, 2008, p. 145).

De acordo com Allen, Seaman e Garrett (2007), um curso para ser considerado híbrido necessita de ter entre 30% a 79% do curso *on-line*. Menos do que 30% *on-line* o curso não é híbrido, usa apenas a Web como complemento do que é essencialmente presencial, por exemplo usa um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou páginas Web para disponibilizar o programa curricular e as tarefas. Quando o curso tem 80% (ou mais) do conteúdo disponibilizado *on-line*, o curso é chamado de *on-line* (a distância). Segundo Lencastre e Coutinho (2015, p. 1362), *“outra forma é olhar para os modelos híbridos é a partir do conceito de comunicação síncrona e assíncrona”*. A comunicação síncrona ocorre *on-line* para todos os estudantes em simultâneo, através de mensagens instantâneas de texto, áudio ou videoconferência. A comunicação assíncrona acontece *on-line*, mas em momentos diferenciados para cada estudante, tipicamente através de fóruns de discussão, portefólios digitais, tutoriais ou de correio eletrónico. Quando associamos a comunicação síncrona e a assíncrona num curso temos uma abordagem de aprendizagem híbrida. Esta proposta ganha cada vez mais sentido quanto as tecnologias atuais permitem que *“a presença on-line através da Internet [possa] ser tanto (ou mais) comunicativa e envolvente do que a presença física em sala de aula convencional”* (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015, p. 27).

Uma revisão de literatura sobre a aprendizagem híbrida realizada por Lencastre e Coutinho (2015, p. 1363), identifica uma variedade de vantagens educacionais positivas e a diferentes níveis, nomeadamente, impacto no desempenho académico dos estudantes (OWSTON; YORK; MURTHA, 2013; FILIPPIDI; TSELIOS; KOMIS, 2010; GARRISON; VAUGHAN 2008; RIFFELL; MERRILL, 2005), em particular no que diz respeito à redução das taxas de abandono escolar e à melhoria das notas nos exames (LOPEZ-PEREZ; PEREZ-LOPEZ; RODRIGUEZ-ARIZA, 2011); motivação e satisfação dos estudantes (UGUR; AKKOYUNLU; KURBANOGLU, 2011; DEGEORGE-WALKER; KEEFFE, 2010) devido à aprendizagem colaborativa (SO; BRUSH, 2008) e à aprendizagem cooperativa (EL-DEGHAIDY;

NOUBY, 2008); facilidade de acesso e flexibilidade (JONAS; BURNS, 2010); custo-benefício (HERMAN; BANISTER, 2007) em comparação com os cursos 100% presenciais (SMITH, 2013; COONER, 2010; DONNELLY, 2010), e quando comparados com os cursos 100% a distância (EL-DEGHAIDY; NOUBY, 2008).

A transformação da pedagogia

O modelo transmissivo, muitas vezes um monólogo do professor, fato que não incentiva o estudante a pensar criticamente nos argumentos que são apresentados, não é suficiente para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes universitários de hoje. Assim, muitos professores veem o modelo híbrido como uma forma de aumentar a participação do estudante na construção do seu conhecimento (GARRISON; VAUGHAN, 2008) e promover a aprendizagem colaborativa e o pensamento crítico em ambientes que misturam o presencial com o *on-line*. Nos cursos híbridos, “*a pedagogia é totalmente modificada a partir da utilização da tecnologia, através da mudança de um modelo de transmissão da informação para um modelo ativo, interativo e centrado na aprendizagem do estudante*” (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015, p. 30), de que são exemplos a aprendizagem invertida ou a aprendizagem baseada em problemas.

1) A aprendizagem invertida (*flipped learning*)

A conjugação de diferentes momentos presenciais e *on-line*, síncronos e assíncronos, pode ser feita de diversas formas. Uma abordagem pedagógica particularmente apropriada a cursos híbridos é a “aprendizagem invertida” (*flipped learning*). Esta assume que os estudantes são participantes ativos na aprendizagem, e que a podem fazer em qualquer lugar e a qualquer hora através do acesso à informação *on-line*, trabalhando individualmente e em grupo (SHARPLES et al., 2014). Neste modelo invertido, o conteúdo está *on-line* e é sempre a primeira forma de interação individualizada do estudante com esse conteúdo. Posteriormente, na sala de aula presencial (ou na sala de aula virtual, no caso do modelo *on-line* síncrono), os estudantes aplicam os conceitos estudados individualmente em atividades que desenvolvem competências relacionadas com o pensamento crítico. Para este modelo funcionar, o papel do professor é determinante, pois é o elemento que cria as oportunidades de aprendizagem individual e colaborativa (LENCASTRE; BENTO; MAGALHÃES, 2016). Sobre o papel do professor, a *Flipped Learning Network* (2002-2015), refere que (i) o professor é responsável por reorganizar fisicamente os espaços de aprendizagem para apoiar tanto o trabalho individual como de grupo, possibilitando que o estudante possa

escolher quando e onde aprende, de acordo como o seu estilo de aprendizagem; (ii) como o processo é centrado no estudante, o professor não é a fonte primária de informação, mas um orientador que ajuda os estudantes a explorar os temas com maior profundidade; (iii) o professor determina quais os recursos que o estudante deve explorar por conta própria e usa intencionalmente o conteúdo para maximizar o tempo de sala de aula presencial, adotando estratégias de aprendizagem ativas; (iv) na sala de aula presencial, o professor observa constantemente os seus estudantes, proporcionando-lhes *feedback* relevante, e avalia o seu trabalho.

2) Aprendizagem baseada em problemas (*problem based learning*)

Aprendizagem baseada em problemas é uma pedagogia centrada no estudante, na qual este aprende sobre um assunto através da experiência de resolução de problemas concretos. Os objetivos da aprendizagem baseada em problemas são ajudar o estudante a desenvolver conhecimentos flexíveis, habilidades efetivas de resolução de problemas, capacidade de colaboração e motivação intrínseca (ARENDS, 2008). Para a sua operacionalização, o professor desenha um cenário, criando uma narrativa de modo a servir os objetivos de aprendizagem, e apresenta um problema orientador real e autêntico relacionado com o conteúdo. O estudante tem que analisar múltiplas hipóteses, recolher e analisar informações, realizar experiências e projetar uma solução. Na avaliação, os estudantes, em pares ou pequenos grupos, respondem ao problema colocando em prática todo o conhecimento adquirido. Porque a aprendizagem raramente ocorre "espontaneamente", este modelo precisa de um professor para permitir que alcance a máxima eficácia. O papel do professor é incentivar as interações entre os estudantes, aumentando as oportunidades de pesquisa e diálogo, originando o desenvolvimento de competências sociais e promovendo a noção de "comunidade de aprendizagem" (DOWNES, 2005). Segundo Downes, os principais atributos das comunidades de aprendizagem são: (i) a aprendizagem acontece através da colaboração, da discussão e da exposição dos estudantes a novas ideias e perspectivas (processo de cognição compartilhada); (ii) a sensação de compromisso, que não acontece quando um estudante interage individualmente com o conteúdo; (iii) o estudante aprende como o conteúdo pode ser aplicado em diferentes situações, o que pode ser designado por "aprendizagem para além do conteúdo"; (iv) a aprendizagem em comunidade ajuda a reduzir a carga de trabalho, ao permitir que os estudantes se ajudem mutuamente.

Desenhar um curso híbrido

Muitos professores que tentam integrar a tecnologia nos seus cursos presenciais, por vezes consideram a tarefa difícil. Garrison e Vaughan (2008, p. 87) argumentam que "*enquanto a tecnologia pode expandir as possibilidades através do apoio de várias formas de comunicação [...] é o design dos cursos e como os estudantes estão envolvidos que afetam diretamente a qualidade da experiência de aprendizagem*". Quando se pretende desenhar um curso híbrido a concepção do processo é o primeiro problema, pois há que ter respostas a questões como: quem é o meu público? Que competências tem? A componente *on-line* está adequada às necessidades dos estudantes? O conteúdo deve ser mais ou menos complexo? Mais ou menos interativo? Maior flexibilidade ou mais orientação tutorial? Como vou motivar? Como vou escolher as tecnologias mais adequadas? Quantos estudantes por turma? Como devo formar os grupos de trabalho? O enquadramento jurídico também não pode ser negligenciado, nomeadamente a necessidade de reserva de alguns conteúdos pelos direitos de autor e a legislação sobre os trabalhos dos estudantes.

1) Análise

A análise é a etapa mais importante no desenho de um curso de educação *on-line*, e é aquela a que dedico mais tempo (LENCASTRE, 2013). Num modelo centrado no estudante, as suas características têm um forte impacto sobre o desenho do curso, conteúdo e metodologia. O nível de experiência do público-alvo tem que se refletir no desenho do curso a partir dos estilos de aprendizagem (ROURKE; ANDERSON, 2002), das características demográficas (posso ter na mesma turma estudantes de Portugal, do Brasil, de Angola, de Moçambique), e da motivação para aprender. Variáveis como a expectativa do estudante em relação ao curso afetam a quantidade de tempo para cada atividade, o tipo de recursos que disponibilizo, e as abordagens que são necessárias.

1.1) Os estilos de aprendizagem

O que mais gosto no modelo híbrido é que posso individualizar a minha abordagem ao conteúdo para acomodar muitos dos fatores inerentes ao público-alvo. Uma forma de o fazer é levando em consideração, além das expectativas, os estilos de aprendizagem dos estudantes. Criar tarefas com cenários para uma "aprendizagem baseada em problemas" para estudantes com um estilo de aprendizagem ativo. Para públicos mais reflexivos, que gostam de aprender meditando sobre os assuntos, a estratégia é apresentar poucas tarefas. Para estudantes que são muito intuitivos, que gostam de

desafios, ter o cuidado de não repetir tarefas semelhantes. Vídeo, imagens e gráficos são o ideal para estudantes mais visuais, enquanto o áudio e o texto podem ajudar aqueles com um estilo de aprendizagem mais verbal.

1.2) A idade dos estudantes

Outro aspecto que levo em consideração são as idades dos estudantes e suas competências básicas, de acordo com a origem, motivação, experiência anterior, o que pode exigir escolhas operacionais e metodológicas também completamente diferentes. As características pessoais dos estudantes adultos que são trabalhadores-estudantes e que estão empregados são, muitas vezes, bastante diferentes das dos estudantes matriculados num curso a tempo integral: tendem a ser mais velhos do que os seus colegas e aportam um conjunto diferente de necessidades, estratégias e motivações para o processo de aprendizagem. Têm, normalmente, experiências de vida capazes de gerar motivação interna para a sua aprendizagem, muitas vezes com o foco numa progressão na carreira e realização profissional. Estes estudantes mais velhos têm a intenção de aplicar diretamente o que aprendem à sua atividade diária. Os trabalhadores-estudantes tendem a ver os cursos híbridos como uma oportunidade, quanto mais não seja pelo menor número de deslocações à universidade. O lado mais problemático tem a ver com o fato de sentirem mais o stresse de equilibrar o trabalho e as prioridades de estudo. Os trabalhadores-estudantes são os que mais experimentam sentimentos de isolamento por falta de apoio e uma percepção de falta de controlo sobre o processo de estudo. Tais circunstâncias fazem, muitas vezes, com que estes estudantes sejam propensos à evasão (*dropout*) (cf. MONTEIRO; LENCASTRE; OSÓRIO; SILVA, 2016).

1.3) O tamanho da turma e a composição dos grupos

O tamanho da turma e a composição do grupo de estudantes podem condicionar a concepção do curso, a metodologia a usar e ter um impacto considerável na eficácia dos resultados. A escolha dos modos de interação e gestão do grupo são afetadas pelo número de estudantes, pelo que o tamanho do grupo vai determinar o tipo de tarefas que os estudantes terão que realizar. Segundo Lencastre e Bronze (2015), a aprendizagem individual (autoaprendizagem) oferece oportunidades efetivas para a reflexão pessoal. Por outro lado, formar grupos com 2-3 pessoas para resolverem as tarefas geram dados mais eficazes, assim como tarefas que obrigam a praticar as habilidades de comunicação (por exemplo, ouvir, questionar, esclarecer). Com 4-10 sujeitos é possível usar metodologias de aprendizagem em grupo que podem incluir trabalho de projeto, brainstorming, etc. O tamanho do

grupo ainda é pequeno o suficiente para evitar a fragmentação. Quando houver mais de 10 elementos no grupo a tarefa torna-se difícil. Nos fóruns *on-line*, o tamanho dificulta a discussão, e é comum alguns estudantes “esconderem-se” no espaço virtual.

2) Desenho

A fase do desenho decorre da análise e centra-se no curso, escrevendo os objetivos de aprendizagem, determinando a sequência dos conteúdos ou das competências, e desenvolvendo as estratégias. Projetar um cronograma de tarefas a propor e datas para as sessões presenciais e para os momentos *on-line*. Explicar claramente aos estudantes o nível de desempenho necessário para as várias atividades de aprendizagem, nomeadamente para as *on-line* (enfoque especial nos fóruns de discussão, etc.). Todas estas preocupações que nos assolam quando desenhamos um curso híbrido centrado no estudante, mas que não é muito distinto nos cursos presenciais. A principal diferença é que a organização do curso tem de ser mais estruturada e estar concluída antes do início do curso. Uma vez iniciado o curso, e os estudantes começarem a interagir com o conteúdo, não é recomendável que se altere esse conteúdo. Assim, a melhor solução é preparar o curso com o máximo de detalhe possível antes deste se iniciar. A experiência diz-me que os estudantes respondem positivamente a um curso bem organizado.

3) Desenvolvimento

A fase do desenvolvimento decorre do desenho e centra-se no conteúdo. Revejo que tipo de recursos tenho para disponibilizar o conteúdo (texto, imagens, animações, vídeos). A qualidade do material didático é um fator importante para assegurar uma experiência de aprendizagem bem-sucedida. Se o curso que não considera as expectativas do estudante, do ponto de vista da qualidade dos recursos, é provável que conduza a uma enorme desmotivação, insatisfação, e a uma eficácia de aprendizagem reduzida. Simultaneamente, escolho o AVA (Moodle, Blackboard ou outro), ambiente que gosto de personalizar em função da experiência dos estudantes com plataformas *on-line*, e, por último, que tipo de dispositivos físicos é que os estudantes usam: *tablet*, *smartphone*, computador portátil, computador de secretária.

3.1) Texto

Tipicamente, os estudantes acham pouco produtivo estar em frente a um computador a ler, além de que ler num monitor é mais lento e cansativo do que ler em papel (LENCASTRE, 2012). Assim, os estudantes limitam-se a fazer uma leitura ligeira “na diagonal”, recolhendo somente algumas palavras

ou frases que lhe chamaram mais à atenção. Se tenho um texto longo e complexo que quero que o estudante analise cuidadosamente, disponibilizo num formato que possa ser descarregado e impresso. Ao considerar o uso de texto, é preciso pensar que certos assuntos podem ser muito sensíveis, como os que implicam religião ou política. Qualquer texto difamatório ou plagiado, ou que viola direitos autorais, pode atrair conflitos. Qualquer texto que possa ter impacto sobre a sensibilidade dos estudantes, como as questões de igualdade, particularmente o de gênero, deficiência e idade, pode ferir suscetibilidades, mesmo que esse texto não viole a legislação.

3.2) Imagens

As imagens são um ótimo elemento, mas o espaço visível *on-line* é curto, principalmente nos dispositivos móveis, pelo que as imagens têm que ser significativas e não meras ilustrações do texto. Cuidado para não colocar imagens demasiado pequenas que não permitem detalhes adequados, ou demasiado grandes que necessitam de rolagem (*scroll*) para serem visualizadas na totalidade. Ao considerar o uso de imagens, é preciso pensar que imagens de cariz religioso ou político podem ofender, bem como material protegido por direitos autorais, que requerem sempre a citação da fonte.

3.3) Animações multimídia

A maior das vantagens da multimídia é que permite uma grande interatividade entre o estudante e o conteúdo. Também aqui, levar em consideração os dispositivos físicos que os estudantes irão usar: *tablet*, *smartphone*, computador portátil ou de secretária.

3.4) Vídeo

No que concerne aos vídeos, os estudantes esperam que funcionem com um clique, sem ser necessário escolher entre opções. Hoje em dia, o YouTube tem vídeos que nos podem enriquecer as sessões, presenciais e *on-line*, e é apenas necessário pesquisar adequadamente. No entanto, quando quero que determinado vídeo seja realmente visto, coloco-o incorporado (*embed*) no AVA, para não obrigar o estudante a sair da sala de aula virtual (particularmente se o vai distrair). É preciso, também, ter em mente que os estudantes não se sentam de forma tão passiva a ver um vídeo como o fazem a ver televisão. Assim, os vídeos devem ter entre 1 e 5 minutos, não mais (NIELSEN; LORANGER, 2006). Ter, ainda, em atenção de que pode ser importante ter legendas nos vídeos, pois são uma forma de inclusão de um estudante com algumas incapacidades.

4) Avaliação

A fase da avaliação decorre do desenvolvimento e avalia a reação dos estudantes às tarefas propostas e à eficácia do material didático. Consulto os estudantes para avaliar o sucesso do curso:

- Os materiais de apoio estão a ser utilizados conforme planeado?
- O curso está sendo implementado como planeado?
- Que estratégias funcionaram (ou falharam)?
- Os estudantes estão envolvidos nas atividades?
- Quais são as reações dos estudantes às tarefas propostas?
- Os estudantes percebem os benefícios imediatos de sua participação nas atividades?
- Os estudantes participaram de todas as atividades relacionadas ao tema?
- As atividades são eficazes para levar aos objetivos?
- Qual é o impacto na aprendizagem?

As revisões são feitas conforme necessário. Toda a informação recolhida pode ser usada para redesenhar o curso, a fim de aumentar a eficiência e a eficácia.

Ensinar no ambiente híbrido

Porque a aprendizagem num ambiente híbrido é uma experiência nova para muitos estudantes, inicio o curso com uma sessão presencial, pois permite-me conhecer os estudantes e estes conhecerem-se antes de interagirem *on-line*.

1) A primeira sessão é sempre presencial

A primeira sessão é sempre presencial. Começo por me apresentar, dizer algo sobre a minha formação acadêmica e profissional, como me interessei pela temática que irei lecionar, porque estou a lecionar este curso. Procuo transmitir paixão, pois a paixão do professor com o curso é um aspeto decisivo para entusiasmar o(s) estudante(s).

Durante a primeira sessão presencial é importante conferir com os estudantes toda a informação relacionada com o curso: o programa, os objetivos de aprendizagem, o cronograma com as sessões presenciais e as horas de contato *on-line*, as tarefas propostas, o agendamento das atividades de grupo e de trabalho autónomo, e como se vai processar a avaliação. É imperioso que o estudante tenha a noção da carga de trabalho esperada para cada semana e como vai ser avaliado.

Aproveito a curiosidade inicial dos estudantes para uma apresentação empolgada do curso, referindo as edições anteriores e como correram bem. Falo das tarefas previstas e como os estudantes das edições anteriores gostaram de as realizar e as fizeram com sucesso, pois além do valor intrínseco de uma tarefa específica, há uma correlação entre o grau de motivação do estudante e a sua expectativa de sucesso. É também importante ouvir os estudantes para ter uma ideia do que já sabem (ou julgam saber) sobre o curso. Mas não chega apenas ouvi-los. Levo sempre em consideração o que os estudantes dizem, os seus interesses e expectativas, e proponho-me dar-lhes a oportunidade efetiva para terem êxito. Explico como serão as atividades de sala de aula, que dependem da aprendizagem autônoma prévia (*aprendizagem invertida*) e tento mostrar que levo em consideração a utilidade prática do conteúdo para permitir que os estudantes vejam o valor do que irão aprender. Esta primeira sessão presencial nunca é apenas expositiva, pois pode dar uma noção errada aos estudantes de como serão as aulas presenciais (ou síncronas). Convém incorporar atividades que levam os alunos a participar ativamente da aula. Normalmente aproveito para os estudantes colocarem a sua foto no AVA. Usando um *smartphone* e um editor de imagem (muitos estão *on-line* e são de uso gratuito), os estudantes interagem uns com os outros enquanto se fotografam. Depois, cada estudante edita a sua foto no tamanho e resolução adequados, e coloca-a no AVA. É a melhor iniciação de uma interação colaborativa. Serve facilmente como diagnóstico, aproveitando para apreciar o desempenho de cada estudante.

A primeira sessão presencial serve, também, para conferir que todos os estudantes estão inscritos no AVA, e se sabem aceder aos espaços criados. Ao fazê-lo, é possível familiarizar o(s) estudante(s) com o conteúdo e recursos do curso e antecipar esclarecimentos antes da primeira sessão *on-line*.

Dado que a maior parte dos problemas que os estudantes enfrentam são de ordem tecnológica, a sessão presencial inicial é usada para rever procedimentos, nomeadamente, baixar e instalar *software*, abrir uma apresentação no computador ou a partir da Internet, enviar e receber ficheiros anexos. Nesta sessão presencial, os estudantes são encorajados a ajudarem-se mutuamente, pois isso será uma mais-valia para os momentos não presenciais, e para a criação da noção de comunidade (WENGER, 2006). Esta preocupação não é despropositada, pois a experiência tem mostrado que os estudantes que faltam à sessão inicial são mais propensos à evasão (*dropout*).

2) A presença social *on-line*

A primeira sessão *on-line* é para ambientação. Faço primeiro a minha apresentação (agora por escrito e de forma mais detalhada do que na sessão

presencial), e solicito o mesmo a cada um dos estudantes num *Fórum de Apresentação*. O objetivo é conhecer o perfil de cada um, a sua origem, motivação, experiência anterior e as razões porque se inscreveram no curso. Isso fornece alguns pontos de referência para identificar quem são os estudantes. Depois, respondo a cada *post* de forma personalizada, porquanto ninguém gosta de “respostas tipo”, iguais para todos, pois mostram desinteresse. Aconselho a usar sempre o nome do estudante quando responder a uma mensagem, porque além de ser mais respeitoso, ajuda a lembrar com quem estamos a comunicar e a associar os nomes às ideias que o estudante defende e partilha. Depois de analisar todos os perfis, percebo melhor como agrupar os estudantes para os trabalhos de grupo. Os grupos podem ser formados por interesse em tecnologia, áreas de formação, proximidade geográfica, experiência profissional, qualidades de liderança, estilos de aprendizagem dos estudantes, ou outros.

Os cursos híbridos necessitam de experiências de trabalho individual e em grupo. É importante combinar atividades síncronas (por exemplo, videoconferência) e assíncronas (por exemplo, fóruns de discussão ou portefólios). Como estratégia motivacional para as tarefas, a presença social *on-line* é muito importante. Além de publicar notícias regularmente, o professor deve participar nos fóruns de discussão e promover interações entre os estudantes. O papel do professor é convidar os estudantes a colocarem perguntas e a darem respostas, a fazerem reflexões sobre as temáticas. No entanto, muitos estudantes não o sabem fazer, pelo que apresento três princípios para uma pedagogia *on-line* segundo Pelz (2004): (i) deixar que os estudantes façam (a maior parte) do trabalho, (ii) interatividade é “o coração e a alma” de uma aprendizagem assíncrona eficaz, e (iii) presença *on-line*.

Relativamente ao primeiro tópico, as discussões nos fóruns conduzidas pelos estudantes são uma boa atividade de aprendizagem. Introduzido o conceito pelo professor (por exemplo, encaminhando os estudantes para um *site* que devem consultar), um estudante conduz a discussão. Outra opção é criar tarefas que forcem os estudantes a pesquisarem na Web. Esta atividade (interativa) obriga-os a serem autônomos e críticos em relação à informação que recolhem. Pelz (2004) fala em dar “*prática na avaliação da validade de tais sites*” (p. 35). O papel do professor é acompanhar e redirecionar as discussões entre os estudantes e provocar o pensamento crítico. Para isso, basta dar-lhes instruções detalhadas (enunciado com uma tarefa bem explícita) para que as discussões conduzidas pelos estudantes sejam uma mais-valia. No caso das discussões conduzidas pelos estudantes, a avaliação é uma questão importante. Sou particularmente adepto da avaliação por *portefólio* digital. No AVA, num separador que denomino por *portefólio digital*, cada estudante é convidado a refletir individualmente

sobre o seu trabalho e a participar na autoavaliação. Essas são duas das aptidões que os estudantes precisam desenvolver num curso centrado no estudante. O *portefólio* valoriza o “processo” mais do que o “produto” da aprendizagem. Os estudantes são desafiados a reflexões regulares sobre o que falharam e como podem melhorar de uma tarefa para outra até ao produto final. Na avaliação por *portefólio* os estudantes recebem *feedback* até 24 horas depois de submeterem os seus contributos. Isso requer uma presença “todos os dias”, o que pode parecer excessivo, mas a experiência tem-me mostrado que é gratificante acompanhar os estudantes diariamente no seu processo de aprendizagem e é a melhor forma de os motivar. Consigo estabelecer uma correlação positiva entre um professor *presente* e a motivação do estudante para aprender.

Os estudantes querem ser reconhecidos pelo esforço que colocam nas atividades e, quer queiramos ou não, as avaliações podem ser um incentivo primário para recompensar esse esforço. Ao dar *feedback* relevante rapidamente, o professor reconhece o empenho do estudante, enquanto pode incentivá-lo a fazer melhor. Além disso, se os estudantes não recebem *feedback* sobre o seu trabalho, muitas vezes é-lhes difícil saber se estão a corresponder às expectativas do professor para a atividade. Se o professor não explicar por que algo estava errado ou apontar a direção certa, o estudante não fará qualquer esforço adicional, pois muitas vezes nem sabe como fazê-lo.

Considerações finais

É um desafio desenhar um curso híbrido que possa ser uma experiência de aprendizagem significativa para os estudantes. Exige conhecimentos específicos e apropriados a cada situação e ambiente, quer para os momentos presenciais quer para os *on-line*. Muitas vezes os estudantes, apesar de reconhecerem as vantagens, não estão completamente preparados ou motivados para as mudanças de paradigma. Ao contrário do que supõem, as atividades de aprendizagem num curso híbrido centrado no estudante são muitas vezes mais exigentes do que as de um curso convencional, obrigando a um esforço adicional em momentos diferentes ao longo da semana. Assim, é necessário preparar os estudantes para esta especificidade antes de iniciar um curso com estas características. Por outro lado, o papel do professor também é mais exigente. Pelo seu comportamento, pela forma como desenha o curso, é o principal responsável por criar oportunidades e ambientes que promovam a aprendizagem personalizada e colaborativa do estudante.

REFERÊNCIAS

ARENDS, R. *Aprender a Ensinar*. 7. ed. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda., 2008.

DE GEORGE-WALKER, L.; KEEFFE, M. Self-determined blended learning: A case study of blended learning design. *Higher Education Research & Development*, v. 29, n. 1, p. 1-13, 2010.

EL-DEGHAIIDY, H.; NOUBY, A. Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Original Research Article*, 2008.

FILIPPIDI, A.; TSELIOS, N.; KOMIS, V. Impact of Moodle usage practices on students' performance in the context of a blended learning environment. *Paper presented at Social Applications for Lifelong Learning*, Patra, Greece, 4-5 november 2010.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education* v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000.

GARRISON, D.; VAUGHAN, N. *Blended learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2008.

HALVERSON, L.; GRAHAM, C.; SPRING, K.; DRYSDALE, J.; HENRIE, C. A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *Internet and Higher Education*, v. 20, p. 20-34, 2014.

HERMAN, T.; BANISTER, S. Face-to-face versus on-line coursework: A comparison of costs and learning outcomes. *Contemporary Issues in Technology & Teacher Education*, v. 7, n. 4, p. 318-326, 2007.

JONAS, D.; BURNS, B. The transition to blended e-learning. Changing the focus of educational delivery in children's pain management. *Original Research Article*, 2010.

LENCASTRE, J. A. Educação *on-line*: análise e estratégia para criação de um protótipo. In: BOTTENTUIT JUNIOR João Batista; COUTINHO, Clara Pereira (Org.). *Educação on-line: Conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações*, p. 127-136). Maranhão: Editora CRV, 2012.

LENCASTRE, J. A. Blended learning: a evolução de um conceito. In: MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António; ALMEIDA, Ana Cristina; LENCASTRE, José Alberto (coord). *Blended learning em contexto educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. 2. ed. (p. 17-30). Santo Tirso: DeFacto Editores, 2013.

LENCASTRE, J. A.; BRONZE, J. Building (e-)Learning Bridges: uma visão europeia das barreiras ao e-Learning. In: PERES, Paula; PIMENTA, Pedro; MESQUITA, Anabela (ed.). *Guia Prático do e-Learning nas Organizações*. p. 54-70. Porto: Vida Económica, 2015.

LENCASTRE, J. A.; COUTINHO, C. Blended Learning. In: KHOSROWPOUR, Mehdi (Org.). *Encyclopedia of Information Science and Technology*. Third Edition, v. II, p. 1360-1368. Hershey: IGI Global, 2015.

LENCASTRE, J. A.; BENTO, M.; MAGALHÃES, C. Mobile Learning: potencial de inovação pedagógica. In: HETKOWSKI, Tânia Maria; RAMOS, Maria Altina (Orgs.)., *Tecnologias e processos inovadores na educação*. p. 159-176. Curitiba: Editora CRV, 2016.

LOPEZ-PEREZ, M. V.; PEREZ-LOPEZ, M. C.; RODRIGUEZ-ARIZA, L. Bended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, v. 56, n. 3, p. 818-826, april, 2011.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; LENCASTRE, J. A. *Blended (e)Learning na Sociedade Digital*. Santo Tirso: WhiteBooks, 2015.

MONTEIRO, S.; LENCASTRE, J. A.; OSÓRIO, A. J.; SILVA, B. D. Reducing Attrition and Dropout in e-Learning: The development of a course design model. In: GÓMEZ CHOVA, L. et al. (Ed.). *Proceedings of iCERi2016*. (p. 2440-2446). Seville: IATED, 2016.

NIELSEN, J.; LORANGER, H. *Prioritizing Web Usability*. Berkeley: New Riders, 2006.

OWSTON, R.; YORK, D.; MURTHA, S. Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *The Internet and Higher Education*, v. 18, p. 38-46, jul. 2013.

PELZ, B. (My) three principles of effective on-line pedagogy. *JALN*, v. 8, Issue 3, p. 33-46, jun., 2004.

RIFFELL, S.; MERRILL, J. Do Hybrid Lecture Formats Influence Laboratory Performance in Large, Pre-Professional Biology Courses. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, v. 34, p. 96-100, 2005.

ROURKE; ANDERSON. Exploring social communication in computer conferencing. *Journal of Interactive Learning*, v. 13, n. 3, p. 259-275, 2002.

SHARPLES, M. et al. *Innovating Pedagogy 2014: Open University innovating report 3*. Milton Keynes: The Open University, 2014.

SMITH, N. Face-to-face vs. Blended Learning: Effects on Secondary Students' Perceptions and Performance Procedia. *Social and Behavioral Sciences*, v. 89, p. 79-83, oct., 2013.

SO, H.; BRUSH, T. Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment. *Relationships and critical factor*, v. 51, n. 1, p. 318-336, 2008.

UGUR, B.; AKKOYUNLU, B.; KURBANOGLU, S. Students' opinions on blended learning and its implementation in terms of their learning styles. *Education and Information Technologies*, v. 16, n. 1, p. 5-23, 2011.

WADDOUPS, G.; HOWELL, S. Bringing On-line Learning to Campus: The Hybridization of Teaching and Learning at Brigham Young University. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 2, n. 2, 2002.

WENGER, E. Communities of practice: a brief introduction, 2006. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>[http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/](http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/)>.

CAPÍTULO 12

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E A COMUNICAÇÃO *ON-LINE*

Gabriel Gerber Hornink
Maurício Compiani

Uno de los rasgos que, indudablemente, va a caracterizar a las sociedades del S. XXI, es la incorporación plena de las TIC tanto al campo profesional como al personal. El ámbito educativo no sólo no puede sustraerse a esta realidad, sino que tiene ante sí el reto de hacer frente a las desigualdades sociales que se manifiestan en el acceso a la utilización de estas tecnologías y la alfabetización digital [...] (GARCIA e ORTEGA, 2007, p. 562).

Introdução

As relações na sociedade moderna, atualmente denominada de sociedade do conhecimento, vêm se transformando profundamente e simultaneamente ao avanço no desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), impactando no modo de se pensar e no que se entende como espaço de interação social (OLIVEIRA et al, 2004).

O crescente desenvolvimento das mídias digitais, como reflexo do desenvolvimento cultural e tecnológico, ampliam as inter-relações e o modo como se vê e compreende o mundo, possibilitando uma nova dimensão desse, a quarta bios (SODRÉ, 2008).

Sodré descreve “a mídia como o quarto bios, que é o midiático, virtual, da vida como espectro, da vida como quase presença das coisas. É real, tudo que se passa ali é real, mas não da mesma ordem da realidade das coisas” (2008, p. 68).

Em alguns casos, esse novo espaço (bios) é denominado de virtual, *on-line* ou ciberespaço, de toda forma, esses novos espaços se confundem com os existentes, ficando com uma tênue linha dividindo tais espaços.

A expansão do espaço (nova bios), como até então concebido antes do advento da internet, para o espaço virtual tornou mais complexo o pensamento, expandindo possibilidade de raciocínios não lineares, além de tornar mais complexas as relações entre os indivíduos e este passou a fazer parte, direta ou indiretamente, da vida da grande maioria das pessoas (LAMBROPOULOS, 2006; ANDRADE, 2003), numa forte tendência de maior incorporação das TDICs no cotidiano pessoal e profissional, estabelecendo

essas ferramentas como fortes instrumentos culturais mediacionais que complexificam o modo de pensar, agir e interagir das pessoas, à medida que inserem novos instrumentos culturais nos processos comunicacionais (GARCIA e ORTEGA, 2007; HORNINK, 2010).

Nesse contexto de emergentes espaços virtuais se inserem as comunidades virtuais ou *on-line*, nas quais as pessoas se organizam, criam suas regras, se comunicam das mais diversas formas e com as mais diversas tecnologias digitais com foco em seus objetivos comuns.

Para compreender essas comunidades *on-line*, faz-se necessário compreender os processos de comunicação *on-line* e as tecnologias digitais como instrumentos culturais que mediam ações, dessa forma, focam-se nas ações mediadas e em todos os contextos envolvidos e não apenas nos instrumentos em si.

As TICs como componentes da ação mediada

As ações humanas são complexas, envolvendo sempre multifatores, e a compreensão dessas envolve aspectos nas dimensões cultural, histórica e institucional (WERTCH, 1993).

Um aspecto importante das ações mediadas, de acordo com Wertsch (1993), é que elas se dão por meio de instrumentos culturais, ou seja, são mediadas, e que para compreender essas ações deve-se focar na ação, em suas multidimensões, para contextualizar e compreender o uso dos instrumentos culturais, dessa forma, tem-se a ação mediada como unidade de análise para compreender o agente da ação como “agentes-agindo-com-ferramentas-culturais”.

Da mesma forma que nos trabalhos de Giordan (2005, 2006), a teoria da ação mediada fundamenta este texto no sentido de compreender as relações *on-line* e as comunidades no espaço virtual e, para tanto, consideram-se algumas questões apresentadas por Wertsch (1993, p. 143):

La unidad de análisis ideal preserva en un microcosmos (VYGOTSKY, 1987) tantas dimensiones de fenómeno general que se está considerando que sea posible, permitiendo, por lo tanto, el desplazamiento de una a otra dimensión sin perder de vista cómo se imbrican en un todo más complejo.

Nesse sentido, buscam-se conexões com as dimensões histórica, cultural e institucional envolvidas, ao olhar a ação mediada, referindo-se a uma amplitude de fenômenos interligados, uma vez que não há um fenômeno com apenas uma dimensão (WERTSCH, 1993, JONES e NORRIS, 2005).

O conceito de ação mediada foi baseado nos trabalhos de Vygotsky focando em dois elementos, os agentes e os instrumentos de mediação,

destacando uma inerente e irredutível tensão entre esses dois, encontrando-se situações em que os agentes apresentam grande influência na ação e, em outras, os instrumentos de mediação que ganham maior importância sobre a ação (WERTSCH, 1998).

Wertsch apresenta que todos os instrumentos são essencialmente materiais (1993) e podem ser divididos em dois tipos (WERTSCH, 1998): ferramentas técnicas (*technical tools*), sendo estas objetos materiais, como o monitor, o teclado, o mouse e a webcam; ferramentas psicológicas, como a linguagem, técnicas mnemônicas, diagramas, mapas e toda variedade de signos convencionais.

A materialidade reforça o caráter psicológico e semiótico dos instrumentos de mediação, estabelecendo uma relação dialógica entre o externo e o interno psicológico, da mesma forma que a linguagem pode possuir sua expressão de forma física, seja visual, tátil ou sonora (WERTSCH, 1993).

Ao se focar em alguns instrumentos em particular, os digitais, deve-se considerar o meio midiático, ou seja, as ferramentas técnicas e psicológicas utilizadas e as dimensões envolvidas nas ações dos agentes virtuais.

Todas as ações no virtual, assim como no presencial, fazem parte de cadeias dialógicas de ações, evidenciando a conexão com ações anteriores e posteriores (JONES e NORRIS, 2005) que, no caso do digital, podem ficar explicitamente ou implicitamente registradas, possibilitando que membros ou não de uma comunidade virtual possam ter acesso posterior a estes.

A possibilidade do registro digital, assim como da multiplicidade de ferramentas para interação digital, acabam sendo particularidades do espaço digital que podem conduzir ao desenvolvimento de habilidades específicas, como apontado por Giordan (2005).

Essas considerações são importantes para compreensão das comunidades virtuais de aprendizagem como resultado de uma intrincada rede de conexões entre agentes, ferramentas técnicas e psicológicas nos mais diversos contextos culturais, históricos e institucionais.

Princípios da comunicação e colaboração *on-line*

Dentre as possibilidades advindas dos avanços das tecnologias digitais, a internet se apresenta como uma das ferramentas que possibilitou maior Transformação social e, conseqüentemente, maiores impactos na vida das pessoas, com profundas transformações diretas e indiretas na sociedade, nos seus diversos setores.

Olhando para a dimensão histórica das ações humanas, o modo de pensar e agir dos seres humanos se alteraram e alterarão ainda mais a

medida que se intensifica o uso dos recursos midiáticos tecnológicos (NICOLACI-DA-COSTA, 2005).

Autores como Castells (2003) e Harvey (2001) corroboram na ideia de semelhança sócio-histórica entre a chamada "sociedade do conhecimento", advinda a partir das TDICs, com o advento da revolução industrial, ou mesmo a invenção da imprensa. Ou seja, são mudanças profundas vivenciadas pela sociedade, desde o modo de pensar, aprender, ensinar até em como a sociedade se organiza, neste caso, destacando as organizações em comunidades *on-line*.

Para compreender essas transformações precisamos compreender que houve uma mudança na concepção de espaço de interação, adentrando neste os conceitos de virtualidade, ciberespaço, hipertextos, nuvens de informações, que trazem novas realidades para o contexto das interações humanas (NICOLACI-DA-COSTA, 2005).

Dentro desse novo espaço borbulham ferramentas tecnológicas digitais, como chats, vídeos, bibliotecas colaborativas, cursos autogerenciados por grupos *on-line*, redes de trabalho, pesquisas colaborativas e muitas outras. Entretanto, deve-se ressaltar que esses são instrumentos culturais de mediação, ou seja, são carregados de estruturas sociais, históricas e ideológicas que influenciam no modo que são utilizadas, podendo determinar mais ou menos suas possibilidades de uso, podendo ser multifuncionais e polissêmicos, podendo ser apropriados de diversas maneiras para obtenção de diferentes resultados, ressaltando que todo instrumento pode amplificar e/ ou limitar as ações (JONES e NORRIS, 2005).

Parte das limitações de uma ferramenta poderá ser resolvida com o uso combinado de outra ferramenta ou mesmo com sua recontextualização de seu uso (*op. cit.*) ou mesmo sua modificação, quando se tratar de uma ferramenta que possibilite isto.

Nesse espaço *on-line*, ainda se observa que as relações sociais são marcadas por espaços de leitura/escrita, podendo ou não haver meios de interação direta. Entretanto, percebe-se que o avanço e o maior acesso às tecnologias vêm permitindo e facilitando cada vez mais a comunicação usando recursos sonoro e imagético dinâmico ou estático entre os indivíduos, seja por meio de vídeos, arquivos e ferramentas de áudios, ferramentas de desenho colaborativo, mapas conceituais colaborativos *on-line*, entre outros.

A medida que as TDICs foram sendo desenvolvidas, no sentido de possibilitar maior interatividade, possibilitaram-se as criações de espaços de sociabilidade que vêm possibilitando, a partir dos interesses comuns, a constituição das comunidades *on-line*, transcendendo a visão do que seriam as relações sociais dentro de um determinado espaço e tempo para o ciberespaço (HORNINK, 2010).

A interação *on-line* tem aspectos semelhantes à presencial, materializando-se por meio dos signos representativos da linguagem (BAKHTHIN, 1986). Assim, quando se pensa na comunicação *on-line*, como em *blog* (por exemplo) ou redes sociais, os signos criados por determinado grupo ou comunidade *on-line*, no decorrer das interações, serão base para a formação da consciência do indivíduo (BAKHTHIN, 1986). Ou seja, uma das diferenças entre o presencial e virtual é parte dos signos utilizados, assim como a seleção dos instrumentos culturais de mediação que podem alterar a percepção do outro e do espaço de interação (HORNINK, 2010).

Como exemplo de instrumento cultural de mediação diferenciado, no meio *on-line*, tem-se os hipertextos, que, diferentemente dos livros impressos, é predominantemente não linear (MARCUSCHI, 1999 *apud* FREITAS, 2005), possibilitando novas formas de leituras, diferentes das tradicionais. Pode-se criar diversos caminhos de leitura, promovendo diferentes percepções do texto, o que pode ser benéfico ou não, dependendo de como o hipertexto foi construído, pois ainda há diversos hipertextos que foram construídos com a concepção dos textos impressos.

Além disso, muitas das ferramentas de leitura permitem sistemas de colaboração/ alteração do texto lido, como o caso do Wikipedia, ou mesmo sistemas de comentários públicos, que dão ao leitor o papel de autor e avaliador, reforçando a ideia da construção colaborativa *on-line* do conhecimento na “sociedade do conhecimento” e esse é um dos grandes diferenciais das TDICs e seu uso em comunidade *on-line*.

Nessa concepção de construção dos conhecimentos, o autor inicial passa a ser integrante de uma rede dialógica global, na qual ele passa a ter um papel de colaborador e mediador em um processo que poderá se desdobrar para ações não pensadas inicialmente em sua proposta, assim como que sua contribuição, uma vez na nuvem (se referindo ao espaço *on-line*), passará a integrar uma imensa rede de contribuições que transpassa o que se entende pela construção dos conhecimentos no presencial, para uma nova forma de construção dos conhecimentos.

Constituição das comunidades *on-line*

A organização dos seres humanos em comunidades é algo intrínseco da espécie, partindo de interesses e afinidades comuns, seja emocional, profissional política e outras, viabilizando o estabelecimento de organizações sociais entre pessoas com objetivos em comum (WEBER, 2002) que acabam por colaborar de um modo entre si.

A ideia de colaboração vai no sentido de potencializar as ações em função dos objetivos comuns, para realizar atividades ou resolver problemas,

possibilitando, por exemplo, o desenvolvimento educacional humano, o que pode ocorrer principalmente quando um dos indivíduos é alguém mais capaz em algo que contribui para que a ação seja desenvolvida (VYGOTSKY, 1998).

Buscou-se em Weber uma definição clássica como comunidades, para usar esta como fundamento na compreensão das comunidades *on-line*:

Chamamos de comunidade a uma relação social na medida que a orientação da ação social – seja no caso individual, na média ou no tipo ideal – baseia-se em um sentido de solidariedade: o resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes. A relação social de sociedade, por outro lado, é o resultado de uma reconciliação e de um equilíbrio de interesses motivados por juízos racionais, quer de valores, quer de fins (WEBER, 2002, p. 71).

Destaca-se no excerto o aspecto da ajuda mútua, vinculada aos aspectos emocionais ou não, que podem ser direcionadas por valores ou fins específicos.

Este mesmo conceito de comunidade se aplica às comunidades *on-line*, no sentido que no espaço virtual se possibilitam instrumentos de mediação para interatividade dos envolvidos, com possibilidade de benefícios mútuos e participação ativa (LÉVY, 1999), possibilitando a criação de novas comunidades, expressivas, que extrapolam as concepções das comunidades “presenciais”, inexistentes até então (DELANTY, 2006), destacando como diferencial que “as redes digitais se caracterizam por um acesso descentralizado, pela simultaneidade e pela interconectividade” (SASSEN, 2001, p. 366 *apud* DELANTY, 2006, p. 209).

Os trabalhos de Castells (2003) fundamentam as concepções das comunidades virtuais (denominadas de *on-line* neste trabalho), iniciando por não distinguir as comunidades chamadas reais das virtuais, no mesmo sentido que URRY (2002), compreendendo as comunidades virtuais como “[...] redes de vínculos interpessoais que proporcionam sociabilidades, apoio, informação, sentimento de pertencimento e identidade social” (WELLMAN, 2001, p. 127 *apud* CASTELLS, 2003, p. 127, tradução nossa).

Ressalta-se o momento histórico, em 1996, que Castells discutiu as concepções das comunidades virtuais, pois neste período a internet ainda focava na transmissão da informação, no modelo do usuário pouco ativo/interativo, e o mesmo acreditava que poucos realmente “residiriam” nas comunidades virtuais, com a maior parte dos indivíduos como transitórios e com participações casuais nas comunidades. Além disso, Castells indica que essas comunidades seriam oriundas de relacionamentos fora da rede, em um caminho de fora para dentro, o que tinha certo sentido para o final da década de 90.

Com as transformações dos fundamentos constituintes da internet, que partem do modelo da Web 1.0, onde se privilegiavam os sistemas assíncronos

e unidirecionais, para a web 2.0, com usuários ativos, interativos e colaborativos, possibilitaram-se novos instrumentos culturais de mediação, como as redes sociais, chats, videochamada entre outros. A web 2.0 viabilizou novas formas de organização das comunidades virtuais, ampliando sua perenidade e seu impacto social e afetivo, além de potencializar a criação de comunidades “de dentro da rede para dentro” e até mesmo aquelas com possibilidades de extrapolar de dentro da rede para fora, o que seria um indicador de prática social de sujeitos que estariam se apropriando da internet.

A evolução da Web 1.0 para 2.0, quiza Web 3.0, estimula o desenvolvimento e uso das ferramentas de mediação e colaboração *on-line* gerando impactos nos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, trazendo em sua concepção o diálogo, por meio da pluralidade de mídias digitais, e a interação social, viabilizando ferramentas síncronas e assíncronas de comunicação multidirecional (vários usuários ao mesmo tempo, sem uma direção específica), com registro digital de amplo acesso e duradouro.

Nesse processo cíclico de novas tecnologias e novas formas de comunicação e organização emergem novos instrumentos, formas de pensar e construir o conhecimento, no caminho da constituição de redes de comunicação multidirecional interacionais e, de acordo com Feenberg (2010), essas tecnologias se fundamentam em linguagens e *designs* que refletem, de certa forma, as demandas sociais, entretanto, essas demandas podem ser reais ou induzidas, principalmente levando em consideração os aspectos econômicos/ comerciais.

Essas redes não ampliam apenas a comunicação, interação e colaboração em si, mas também as possibilidades de expressão individual e coletiva, de democracia, de construção de conhecimentos, do ensino-aprendizagem *on-line*, possibilitando que essa realidade *on-line* transforme a socialização e não substitua as relações sociais (CASTELLS, 2003).

Essas novas relações sociais e afetivas, de pessoas que nunca se viram presencialmente, marca o aparecimento de uma nova intimidade (DELANTY, 2006) que torna ainda mais complexas as relações na rede e dentro das comunidades virtuais, deixando evidente que essas comunidades são distintas de conglomerados de pessoas (AXT, 2004), constituindo-se de sujeitos que interagem entre si e desenvolvem ações colaborativas com foco em objetivos e afinidades comuns.

Como resultado dessa interação, podem se construir, gradativamente, relacionamentos, linguagem e cultura próprias, incluindo o desenvolvimento de uma perspectiva institucional nesse novo habitat (AXT, 2004).

Ressalta-se que a constituição dessas comunidades depende do conjunto de instrumentos culturais de mediação disponíveis, atentando-se ao fato

que muitos desses possibilitam configurações diferenciadas, explicitando a multifuncionalidade e a polissemia desses (JONES e NORRIS, 2005), o que possibilita a criação de identidades próprias, marcando a ideologia que fundamenta a comunidade.

Muitas das comunidades *on-line* existentes estão relacionadas com atividades informais e comerciais, sendo que as comunidades *on-line* de aprendizagem vêm aumentando significativamente, na concepção que, dentro dessas comunidades, podem-se construir conhecimentos sólidos e duradouros, partindo do ensino fundamental à pós-graduação.

Como exemplo emergente e de destaque se apresenta a Universidade 42³⁷, a primeira universidade sem professores, criada na França em 2013, anunciou em novembro de 2016 a abertura do campus no Vale do Silício – EUA. Ela propõe cursos na área de programação de computadores e se fundamenta nas concepções de aprendizagem colaborativa baseada em projetos, peer-to-peer, o que, de certa forma, se constitui de uma comunidade *on-line* de ensino-aprendizagem.

Apesar do modelo tradicional colocar o professor como principal sujeito/ mediador no processo de ensino-aprendizagem, este modelo foca na colaboração e na mediação pelos próprios estudantes, de acordo com as habilidades e destaques de cada um, o que amplifica a possibilidade de múltiplas vias de comunicação e formação, quebrando o monopólio do atual sistema de educação vigente na maior parte do mundo.

A aprendizagem colaborativa pode apresentar diversas vantagens no desenvolvimento cognitivo, principalmente quando ocorrem discussões, com o confronto de diferentes opiniões e interação entre indivíduos com habilidades distintas, podendo-se propiciar a construção coletiva de problemas, de hipóteses e de conhecimentos. Ressalta-se que, com o uso da TDICs, pode-se potencializar essa colaboração, à medida que se rompem as barreiras de espaço e tempo para o diálogo e se viabilizam mecanismos para o registro e para interação *on-line*.

Essa concepção da aprendizagem *on-line* se apresenta nos fundamentos da Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador (*CSCL – Computer Supported Collaborative Learning*), na qual se foca a compreensão de como as pessoas podem aprender, tendo o computador como um dos instrumentos culturais de mediação nos processos de ensino-aprendizagem (STAHL, KOSCMANN, SUTHERS, 2006).

A CSCL concebe os processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva de colaboração, ou seja, o foco não está nos instrumentos e sim nos agentes agindo por meio desses instrumentos em um contexto educacional,

37 42 University website: Disponível em: <<https://www.42.us.org>>.

buscando-se que a concepção desses instrumentos leve em consideração os aspectos educacionais em sua constituição, como *design* e linguagem utilizados (*op.cit.*), incluindo não apenas os processos *on-line*, mas também os presenciais que fazem usos das tecnologias digitais.

Ou seja, as comunidades *on-line* de aprendizagem, ou outras, não precisam ser exclusivamente *on-line*, como exemplo, tem-se o uso das redes sociais e outros sistemas *on-line*, por diversos professores do presencial, para criação de espaços para que sua turma possa interagir.

Gomes, Pinho e Hornink (2015) apresentam um caso de uso do Facebook por estudantes de graduação na disciplina de Bioquímica, no primeiro semestre de 2015, no qual fez o uso de grupo fechado para criar um espaço *on-line*, no qual se disponibilizaram os materiais da disciplina, avisos, enquetes e, muito além disso, estimularam-se discussões entre professor-estudantes e estudantes-estudantes para resolução das dúvidas e desenvolvimento das atividades.

Como um diferencial da disciplina, o trabalho final foi postado como vídeo na linha de tempo do grupo e todos foram estimulados a discutirem os vídeos por meio dos comentários. Os comentários viabilizaram o aprofundamento dos conteúdos trabalhados no vídeo, além do estímulo aos aspectos afetivos e sociais, como autoestima, ajuda mútua, colaboração em grupo, posicionamento pessoal entre outros.

Os resultados (*op.cit.*) indicaram 139 postagens dos estudantes (n=37) na linha do tempo, sendo que 77% (29 estudantes) indicaram que o uso do *facebook* ajudou muito e 23% (8 estudantes) que ajudou na aprendizagem de Bioquímica. Nenhum respondente considerou que o auxílio foi médio, pouco ou não auxiliou.

Avaliou-se também (*op.cit.*) a percepção dos estudantes sobre os fatores de motivação ao estudo de Bioquímica, usando escala de likert (ordenados de 1 a 5, sendo 5 de maior motivação), ressaltando-se: contato *on-line* entre os colegas (80% entre 4 e 5); contato *on-line* com o professor (80% entre 4 e 5); acesso aos materiais (85% entre 4 e 5); prontidão de atendimento pelo professor no grupo (88% entre 4 e 5); e recebimentos de notificações de eventos relacionadas a disciplina (78% entre 4 e 5).

O mesmo uso do *facebook* foi repetido nos dois semestres seguintes, sendo que a percepção que o professor teve dos estudantes, com o uso do *facebook*, foi muito similar, ou seja, que o mesmo propicia um espaço onde é possível a discussão e a aprendizagem colaborativa no que se pode chamar de uma comunidade *on-line* de aprendizagem que está relacionada diretamente com as atividades presenciais da disciplina.

Destaca-se a ampliação dos espaços de discussão com os alunos, uma vez que, assim como Miller (1987 *apud* ROGOFF, 1993), consideram-se

que o processo discursivo entre os sujeitos propicia importante intercâmbio social, resultando em um processo coletivo de construção de conhecimentos, do pensamento coletivo, propiciando o desenvolvimento amplo destes, assim como o posicionamento de cada indivíduo que contribui para a construção coletiva das ideias.

Em outro exemplo, Hornink (2015) apresenta no caso do projeto Ribeirão Anhumas na Escola (RAE), que consistiu em um projeto de quatro anos de pesquisa e formação envolvendo escolas e Universidade, com cerca de 63 envolvidos (média anual). Durante o projeto, os envolvidos utilizaram o ambiente virtual TelEduc, o qual propiciou espaço de comunicação e construção de conhecimentos que foram muito importantes para o desenvolvimento do projeto, em conjunto com as atividades presenciais. Novamente, tem-se a constituição de uma comunidade de aprendizagem presencial que extrapolou para o não presencial.

O intuito do uso das TDICs no projeto RAE foi no encontro com a concepção de que a formação para uso dessas ferramentas deveria ocorrer integrada com a prática docente, possibilitando uma visão mais ampla sobre essas, assim como a visão crítica dos pontos fortes e fracos no uso destas tecnologias digitais.

Nos dois exemplos citados, tem-se as comunidades *on-line* incitadas e fomentadas pelas ações no presencial, entretanto, faz-se importante destacar que as possibilidades são as mais diversas, desde uma proposta induzida por um sujeito/ grupo, até aquelas que surgem de discussões nativas no mundo *on-line*.

Um outro caso é o portal Geociências Virtual (HORNINK, GALEM-BECK, COMPIANI, 2013), que se apresentou como uma proposta indutiva, na qual se pensou um espaço para divulgação coletiva de materiais sobre geociências³⁸, com espaços para discussão, usando uma ferramenta específica (Biblioteca Digital de Ciências). Esperava-se que os usuários, encontrando esse espaço, passassem a interagir e dialogar sobre os materiais e mesmo colaborar com envio de materiais, entretanto, percebeu-se que a maior parte do acesso fora para fazer *download* dos materiais.

Uma hipótese para o ocorrido seria que a concepção do espaço, pensando em comunidades *on-line* de aprendizagem, não partiu dos próprios sujeitos, o que seria uma das premissas para a constituição dessas comunidades, ficando apenas o interesse comum pelos materiais.

Observam-se essas comunidades, de forma mais genuína e no conceito clássico das comunidades, nos grupos do *facebook*, de certo modo mais informal, assim como no *Linkedin*. Esta última, tendo o foco de

38 Geociências Virtual: Disponível em: <<http://www.bdc.ib.unicamp.br/gv>>.

rede social profissional, acaba tendo foco diferenciado para assuntos e conteúdos mais formais.

Por último, pensando nas comunidades acadêmicas e no desenvolvimento científico, também se observam o crescimento significativo de redes sociais com esse foco, como o caso da *academia.edu* e *ResearchGate*. Ambos sistemas buscam viabilizar espaço e TDICs para a construção colaborativa de conhecimentos, muito além da simples divulgação dos materiais/ artigos produzidos.

Essa indução à colaboração *on-line*, que pode levar a constituição das comunidades *on-line*, fica clara ao se observar o sistema de pontuação dos pesquisados (*h-index*³⁹) do *ResearchGate*, o qual considera, além das publicações e citações, o quantitativo de questões que você gera para o grupo, de respostas às questões que o sujeito dá aos demais, do número de seguidores e de seguidores de seus projetos. Além disso, os tipos de publicações que o sistema aceita também indicam esse estímulo à colaboração, diferentes de outros sistemas, como: resultados negativos, dados originais, relatórios, trabalhos em desenvolvimento, métodos, códigos, entre outros.

Considerações finais

A multiplicidade e a polifonia das Tecnologias da Informação e Comunicação vêm possibilitando a ampliação do espaço *on-line* e das interações e colaborações *on-line*, a medida que possibilitam diversas perspectivas e modos de uso destas ferramentas, incluindo a reconstrução colaborativa da própria ferramenta, de modo cíclico e crescente com as transformações culturais, abrindo caminhos para as comunidades *on-line* de aprendizagem.

Destaca-se que, mesmo com o uso das tecnologias digitais, ainda são sujeitos que se encontram por detrás dessas, mesmo que indiretamente (quando da existência de sistemas com inteligência artificial), que encontraram novos instrumentos culturais para mediar suas ações em um novo mundo e ainda estão aprendendo como lidar com esses e com os demais sujeitos que se encontram nesse espaço, principalmente quando estes se organizam de algum modo que pode culminar em comunidades, passando a se constituírem como grupo que tem seus objetivos comuns, afinidades, regras e podem resolver problemas em conjunto e aprender um com o outro.

39 H-index. Disponível em: <<https://explore.researchgate.net/display/support/Scores>>.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. F. Aprender por projetos, formar educadores. In: VALENTE, J. A. (Org.). *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: NIED/UNICAMP, 2003.

AXT, M. Comunidades virtuais de aprendizagem. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 111-116, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/4943/3344>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Trad. V. W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.

CASTELLS, M. *The internet Galaxy: Refletions on the Internet, Business and society*. Oxford: Oxford University Press. 2003.

DELANTY, G. *Community: Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*. [traducción al español Eva Verloop] Barcelona: Editora Graó, 2006.

FREITAS, M. T. A. Site construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. *Caderno Cedes*. Campinas, p. 87-101, jan./abr. 2005, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 abr. 2010.

GARCIA, M. L.; ORTEGA, J.G. M. Las TIC en la enseñanza de la Biología en la educación secundaria: los laboratorios virtuales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. v. 6, n. 3, p. 562-576, 2007. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART5_Vol6_N3.pdf>. Acesso em: 08 maio 2010.

GIORDAN, M. *Uma perspectiva sociocultural para os estudos sobre elaboração de significados em situações de uso do computador na Educação em Ciências*. 2006. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 315, 2006.

GIORDAN, M. O computador na educação em ciências: breve revisão crítica acerca de algumas formas de utilização. *Ciências e Educação*, Ijuí, v. 11, n. 2, p. 279-304, 2005.

GOMES, P. X.; PINHO, T. S.; HORNINK, G.G. Facebook as a mediation tool in Biochemistry Discipline. *Revista de Ensino de Bioquímica*, [S.l.], v. 13, p. 16, ago. 2015. Disponível em: <<http://bioquimica.org.br/revista/ojs/index.php/REB/article/view/584>>. Acesso em: 01 out. 2016.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HORNINK, G. G. Mediações *on-line* na formação continuada de professores do projeto. In: COMPIANI, M. (Org.). *Ribeirão Anhumas na Escola: pesquisa colaborativa entre Escola e Universidade gerando conhecimentos contextualizados e interdisciplinares*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

HORNINK, G. G.; GALEMBECK, E.; COMPIANI, M. Traçando caminhos ao “geociências virtual”: reflexões sobre comunidades *on-line* de aprendizagem. *Terae Didática*, v. 9, n. 1, p. 22-33, 2013. Disponível em: <https://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/v9_1/pdf91/3.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

HORNINK, G. G. *Cartografando on-line: caminhos da informática na escola com professores que elaboram conhecimentos em formação contínua*. Campinas, 2010. Tese (doutorado em Ciências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

JONES, R. H.; NORRIS, S. Introducing mediated action, 2005. In: NORRIS, S.; JONES, R. H. (ed). *Discourse in Action: introducing mediated discourse analysis*. New York: Taylor & Francis Inc, 2005.

LAMBROPOULOS, N. User-Centered Design of On-line Learning Communities. In: LAMBROPOULOS, N.; ZAPHIRIS, P. (Eds.). *User-Centered design of on-line learning communities*. Hershey, PA: IRM Press, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Ed. 34, São Paulo, 1999.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Primeiros contornos de uma nova "configuração psíquica". *Cadernos Cedes*. Campinas, p. 71-85, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 abr. 2010.

OLIVEIRA, E. S. G. O.; CAPELLO, C.; REGO, M. L.; VILLARDI, R. Processo de aprendizagem em uma perspectiva sócio – interacionista... ensinar é necessário, avaliar é possível. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO A DISTÂNCIA*, 11., Rio de Janeiro, 2004. Resumos. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/171-TC-D4.htm>>. Acesso em: 26 set. 2006.

ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós. 1993.

SODRÉ, M. Entrevista cedida pelo professor da Escola de Comunicação da UFRJ para Gonçalo Júnior. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 149, jul. p. 67-71, 2008. Entrevista.

STAHL, G.; KOSCHMANN, T.; SUTHERS, D. Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In: SAWYER, R. K. (Ed.). *Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge. 2006. p. 409-426. Disponível em: <http://GerryStahl.net/cscl/CSCL_Portuguese.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2010.

URRY, J. *Mobility and connections*. Paris, abr.2002. Disponível em: <<http://www.ville-en-mouvement.com/telechargement/040602/mobility.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, M. *Conceitos básicos de sociologia*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

WERTSCH, J. V. *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

WERTSCH, J. V. *Voces de la Mente*. Madrid: Gráficas Rógar, 1993.

CAPÍTULO 13

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TDIC DA INTERNET NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

*Vanessa Cristina Girotto
Marcos de Abreu Nery*

Introdução

Ao longo das últimas décadas, temos vivido transformações culturais, sociais e tecnológicas que têm ocorrido em especial ao redor dos diferentes contextos cotidianos de uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC da internet, estendendo-se a todos os âmbitos da sociedade.

Assim, tendo como referência as ideias desenvolvidas por Castells (2003, 2011) e Lévy (1997, 1999), pode-se argumentar que essas transformações resultam de um processo demarcado por uma série de fatores que, em parte, estão relacionados à integração das tecnologias digitais da informática aos diferentes recursos, modos e técnicas de comunicação que existiam antes do seu surgimento.

Do ponto de vista social e histórico esse processo não pode ser dissociado do que Castells (2011) identificou como um processo de transição de uma forma de organização de nossa sociedade como sociedade industrial para o que ele denominou como sociedade da informação. Nesse contexto, diferentes autores têm afirmado que se trata de um processo sócio-histórico cujas implicações sociais, culturais e técnicas têm desdobramentos educacionais (TARDIF; MUKAMURERA, 1999; LEVY, 1997, 1999; COLL; MORRENEO, 2010).

Assim, neste texto temos como propósito discutir, como um dos desdobramentos educacionais deste processo, a necessidade de se formular modelos educativos de formação de docentes voltados para a aprendizagem do uso educacional das TDIC na Educação Superior em um contexto social e histórico demarcado pelo que Aubert et al (2008) identificam como “giro dialógico” na forma como as relações sociais se estabelecem na sociedade da informação. Para isso, nos orientaremos por uma perspectiva teórica e metodológica que se pauta pelo que Flecha (1997) conceitua como Aprendizagem Dialógica.

Finalizamos este texto apresentando considerações sobre as possibilidades e limites da apropriação teórica e metodológica da concepção de Aprendizagem Dialógica na formulação de modelos educativos de formação docente que sejam capazes de oferecer uma compreensão crítica das condições necessárias

para que os(as) docentes aprendam a fazer uso das TDIC superando, assim, os aspectos problemáticos das relações de poder que se estabelecem entre o que se impõe socialmente e politicamente como uso dessas tecnologias e a realidade social concreta que vivenciam em seu cotidiano de ensino na Educação Superior, assim como os valores e sentidos que atribuem para esse uso.

É importante destacar que não se trata de deslegitimar ou de não reconhecer a relevância de trabalhos anteriores a este e que vem apresentando estruturas teórico-conceituais e metodológicas para subsidiar e orientar o uso educacional das TDIC e a formação docente para este uso na Educação Superior. Trata-se de incluir, entre as referências que vem sendo utilizada, uma nova abordagem teórico-metodológica que ainda não foi explorada e, que pode contribuir com uma maior compreensão e superação por parte dos(as) docentes de aspectos e fatores problemáticos vivenciados por eles e elas em um contexto de apropriação das TDIC de seu cotidiano de ensino.

A Aprendizagem Dialógica: uma breve revisão histórica e conceitual

Ao abordarmos a discussão em torno da formação docente para o uso das TDIC na Educação Superior por uma perspectiva de Aprendizagem Dialógica temos como ponto de partida a constatação de que vivemos no início do século XXI a transição de uma sociedade industrial para a sociedade da informação.

De acordo com Ayuste, Flecha, Palma e Lleras (2006) essa transição resulta do desenvolvimento de diferentes técnicas de tratamento e comunicação da informação que, por meio das tecnologias da microeletrônica, telecomunicações, biotecnologia e engenharia genética, entre outras, criaram as condições para uma disseminação e acesso dinâmico, fluido e rápido do que se produz como conhecimento e inovações, que acabam por transformar-se “[...] em códigos de informação que multiplicam o impacto específico de cada tecnologia.” (AYUSTE; FLECHA; PALMA; LLERAS, 2006, p. 14).

Ao longo de todo esse processo pode-se afirmar que a informação em si mesma acabou por constituir-se no elemento econômico principal da sociedade da informação, que pode ser comprada e vendida da mesma maneira como os bens materiais ou de serviços típicos da sociedade industrial vinham sendo comercializados.

Desta forma, se antes, na sociedade industrial, tínhamos um grande número de pessoas ocupando cargos para exercer determinadas funções de operação de máquinas, como por exemplo, ocupando cadeias de montagem na produção de automóveis, agora, na sociedade da informação, uma grande parte da mão de obra é substituída por máquinas que automatizam e automatizam a produção acarretando a diminuição de postos de trabalho. Por

outro lado, em menor escala, vem aumentando a demanda por trabalhadores que passam a dedicar-se à gestão desta informação.

Diante desse quadro, pode-se concluir que, em diferentes setores da sociedade, vem se verificando profundas mudanças na forma de se conceber, produzir, difundir, apreender, aplicar conhecimento no mundo e atribuir valor a ele, ou seja, de fato, conforme já afirmamos, trata-se de um processo sócio-histórico cujas implicações sociais, culturais e técnicas têm desdobramentos educacionais.

Assim, a educação ao ser reconhecida como elemento responsável por desenvolver nas pessoas a capacidade de gerir informação e fazer uso do conhecimento em atendimento ao que surge como demanda e condição a ser atendida pelo que vem se estabelecendo como sociedade da informação, passa a cumprir um importante papel.

Para tanto, torna-se necessário promover uma mudança na forma de se conceber e desenvolver os processos de ensino e aprendizagem, pois o que vemos é uma educação que ainda se mantém orientada para cumprir requisitos pautados por demandas e condições impostas pelo que se constituiu como sociedade industrial.

Da mesma forma que Aubert et al. (2008) entendemos, também, que para as instituições educacionais promoverem essa transformação elas necessitam superar modelos de educação formulados para atender requisitos da sociedade industrial que se orientavam por uma concepção de educação opressora, autoritária e desigual, em que prevaleciam interações e relações de poder no que se desenvolve como ensino e aprendizagem, bem como nas práticas sociais destes espaços.

Em outras palavras, torna-se necessário contrapor-se criticamente ao que se estabeleceu como um modelo hegemônico de educação na sociedade industrial: a educação bancária, e neste sentido concordamos com Freire (2005) quando ele afirma que:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2005, p. 67).

Assim, contrapor-se à concepção bancária de educação implica contrapor-se à “cultura do silêncio” orientando-se por uma concepção de educação que promova uma cultura do diálogo do ponto de vista freireano (FREIRE, 2005).

Na sociedade da informação encontramos um contexto histórico, social e técnico que ao mesmo tempo em que prescinde da incorporação de uma cultura

do diálogo, oferece as condições para incorporá-la não somente na teoria, mas também nas práticas educativas. Em síntese, na transição para a sociedade da informação vem se estabelecendo o que Aubert et al. (2008) denominam como “giro dialógico”, que revela-se perceptível na atualidade de forma cada vez mais explícita nas diferentes esferas da vida social (família, trabalho, escola, etc.) com a democratização do acesso à informação e comunicação em rede, possível em decorrência da popularização crescente do acesso a recursos das TDIC disponíveis na internet. Nas palavras de Aubert et al (2008):

A tendência dialógica que aparece nestas esferas é uma consequência das últimas mudanças na sociedade. Os velhos padrões e normas que costumavam guiar nossas vidas na sociedade industrial vão perdendo sua legitimidade na sociedade atual. A revolução tecnológica da sociedade da informação, o fenômeno social da globalização, o aumento dos riscos e das opções (BECK, 1998), entre outras características, conduz a necessidade da pessoa cada vez mais em comunicar-se e dialogar para tomar decisões em relação ao nosso presente e futuro cheio de opções, produto de novos valores, normas sociais e intercâmbios culturais (AUBERT et al., 2008, p. 30).

Portanto, o “giro dialógico”, apontado pelos autores, refere-se a uma mudança nas relações sociais que tendem a deixar de ser relações de poder para se desenvolverem como relações dialógicas. No mesmo sentido, os autores afirmam que no âmbito da educação esta tendência dialógica, voltada por uma concepção comunicativa de aprendizagem (AUBERT et al., 2008) também é válida, já que se trata de um conceito que responde ao que é demandado educacionalmente como efeito do “giro dialógico”.

Flecha (1997) realiza um estudo em que se fundamentou em uma série de autores e teorias para buscar respostas que pudessem contribuir com as mudanças educacionais que seriam necessárias para se promover a melhoria da qualidade da educação para todas as pessoas, bem como para a superação do fracasso escolar, melhoria da convivência, entre outras questões situadas histórica e socialmente no contexto a sociedade da informação. Deste estudo ele encontrou na concepção de diálogo de Freire (2005) e na teoria da ação comunicativa de Habermas (1987) a chave para tais mudanças na educação, sendo que da articulação entre esses dois referenciais criou a concepção de Aprendizagem Dialógica⁴⁰ [2].

Em linhas gerais, Valls e Munté (2010) contribuem com uma maior compreensão da concepção da Aprendizagem Dialógica ao esclarecerem que:

40 O conceito de aprendizagem dialógica vem sendo objeto de estudo e aprofundamento através das contribuições do grupo de pesquisa CREA coordenado por Flecha na Universidade de Barcelona.

El aprendizaje dialógico se basa en las interacciones y en el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje, y destaca que para promover el aprendizaje no son sólo importantes y necesarias las interacciones de las y los estudiantes con el profesorado sino con toda la diversidad de personas con las que se relacionan (VALLS; MUNTÉ, 2010, p. 12)⁴¹.

Originalmente, Flecha (1997) elaborou um conjunto de princípios orientadores da reflexão e de práticas educativas que se apropriam da concepção de Aprendizagem Dialógica para que ocorram. Em síntese, são eles:

- **Diálogo igualitário:** para que haja diálogo igualitário é preciso que se considere a função de validade de um argumento e não a posição de poder das pessoas que estão na interlocução e assim todos(as) podem aprender igualmente. O direito de fala passa a ser igual para todos e todas, independente de classe social, sexo, idade etc. Para tanto é fundamental que, no diálogo igualitário, se estabeleçam relações dialógicas e não de poder.
- **Inteligência cultural:** Para explicar esse princípio, Flecha baseou-se nos estudos sobre inteligência e chegou à conclusão que de todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar de um diálogo igualitário, contradizendo a regra que é habitualmente atribuir valorização social aos grupos privilegiados (branco, masculino e ocidental). Todas as pessoas possuem inteligência e esta é cultural, ou seja, a pessoa tem que ter oportunidades e condições de demonstrá-las em suas interações, uma vez que de acordo com Aubert et al. (2008): “[...] A inteligência é um potencial cognitivo: é moldável, se aprende, se transforma e se desenvolve em função das oportunidades que se criam em cada contexto social e cultural.” (AUBERT et al., 2008, p. 117).
- **Transformação:** Um dos eixos básicos desse princípio é a de que a educação tem uma função fundamental de superar e transformar as desigualdades sociais e, para formulá-lo, Flecha parte principalmente dos conceitos de Freire, em que este autor afirma que somos seres de transformação e não de adaptação, somos seres condicionados, mas não determinados (FREIRE 2004, p. 21) ou ainda quando este autor afirma que a educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopia (FREIRE

41 **Tradução nossa:** A aprendizagem dialógica se baseia nas interações e no diálogo como ferramentas chave para a aprendizagem, e destaca que para promover a aprendizagem não são somente importantes e necessárias as interações dos e das estudantes com a equipe de professor(a) mas sim como toda a diversidade de pessoas com as quais se relacionam.

1997, p. 34). Flecha afirma que a orientação transformadora de nossas ações ajuda a superar a cultura da queixa quando a substituímos por uma linguagem da possibilidade e por uma cultura de ação transformadora de nossas ações.

- **Dimensão instrumental:** Os estudos de Flecha (1997) nos permitem entender que a capacidade de seleção e processamento de informações é o melhor instrumento cognitivo para desenvolver as capacidades requeridas na sociedade atual. Portanto, a aprendizagem instrumental é essencial. O diálogo para esse autor não se opõe ao instrumental, mas sim à colonização tecnocrática da aprendizagem. Ou seja, evita que os objetivos e procedimentos sejam decididos à margem das pessoas, escutando-se em razões de tipo técnico que escondem os interesses exclusivos de umas minorias (*ibid*, p. 33). Nesse sentido, ele afirma que a aprendizagem instrumental é aprofundada e intensificada quando situada em um adequado marco dialógico. O diálogo e a reflexão fomentam o desenvolvimento da capacidade de seleção e processamento da informação. Através do diálogo se estabelece um acordo consensuado que instrumentaliza todas as pessoas que intervêm no processo educativo, para que assim se possam estabelecer os objetivos educativos que se desejam chegar.
- **Criação de sentido:** Em nossa atual sociedade da informação é possível perceber que os sistemas informacionais estão, cada vez mais, controlando vertentes de nosso ser, incluindo os aspectos mais íntimos. De acordo com Flecha (1997 p. 35): “Os meios: dinheiro e poder dirigem esta ofensiva que ameaça converter a vida em mais um produto da evolução técnica. [...] A humanidade vai se deparar no futuro com o desafio de recriar o sentido de sua existência em um universo cada vez mais informacional. As energias e referentes para esse processo se encontram nas mesmas pessoas, nas relações com seus membros, com os sonhos e sentimentos que constantemente geram”. O autor afirma a necessidade que temos em sonhar e sentir, sendo que é isso que dá sentido à nossa existência, uma vez que a abordagem de cada pessoa é única e, portanto, caso não seja levada em conta, torna-se irre recuperável. Por isso, cada pessoa excluída é uma perda irre recuperável para as demais pessoas. Sendo assim, a criação de sentido é conseguida por meio do diálogo igualitário entre todas as pessoas e é onde pode surgir novamente o sentido que vai orientar seus caminhos rumo a uma vida melhor.

- **Solidariedade:** Flecha (1997) indica que a solidariedade vem confrontar com as teorias antidemocráticas determinadas pelo poder, desmistificando os discursos pós-modernos que consideram as práticas igualitárias como impossíveis e indesejáveis. Segundo ele, as práticas educativas igualitárias só podem fundamentar-se em concepções solidárias e, a aprendizagem dialógica contempla este conceito por entender que ele é essencial para a superação das desigualdades sociais, pois as dinâmicas e comportamentos solidários questionam o individualismo imposto pelo dinheiro e pelo poder. Essa superação vale para todas as esferas sociais, inclusive as educativas, ou seja, não há como promover um ensino solidário, se eu não sou solidária em minha convivência com o mundo e com os outros.
- **Igualdade das diferenças:** A formulação deste último princípio, por Flecha (1997) vem no sentido de colaborar para a superação de orientações homogeneizadoras de ensino que a partir das reformulações da diversidade tem criado ainda mais desigualdade, pois reduz a igualdade de oportunidades – considera-se, geralmente apenas o fato de que todas as pessoas têm as mesmas condições de chegar às mesmas posições, sem levar em conta as desigualdades de oportunidades e apoios que alguns setores sociais têm historicamente em detrimento de outros. A aprendizagem dialógica se orienta para a igualdade de diferenças, pois a verdadeira igualdade inclui o igual direito de toda pessoa viver de forma diferente.

Flecha (1997) afirma que a aprendizagem dialógica é “global e parcialmente válida” para diferentes contextos educativos e diferentes fases da vida das pessoas que protagonizam esse processo, dependendo somente delas a decisão de considerar a conveniência ou não de se recorrer a ela. Portanto, entendemos que se pode recorrer à Aprendizagem Dialógica e orientar-se por seus princípios norteadores desde os anos iniciais da educação básica até a educação superior, assim como na formação continuada e/ou permanente de docentes.

Considerando nossa proposta de se discutir a formação docente para o uso das TDIC na Educação superior por uma abordagem teórico e metodológica orientada pela Aprendizagem Dialógica, discutiremos, a seguir, de que maneira seus princípios oferecem respostas para aspectos problemáticos da formação permanente de docentes para o uso das TDIC na Educação Superior, docentes estes que se submetem a equivalentes necessidades de

mudanças provocadas pelo “giro dialógico” nas diferentes esferas da vida social na sociedade da informação.

A Aprendizagem de docentes para o uso das TDIC na Educação Superior: uma perspectiva dialógica

Com relação à Educação Superior, estudos realizados nos últimos 15 anos têm evidenciado que o uso das TDIC vem revelando-se problemático porque existe uma tendência entre os docentes de não reconhecerem ou não compreenderem a necessidade de repensarem e transformarem suas práticas de ensino quando fazem uso dessas tecnologias em suas aulas (MASETTO, 2003; KENSKI, 2007).

No mesmo sentido, podemos apontar para a existência de estudos que constataram não existir entre docentes uma compreensão de que o uso das TDIC deveria alterar, efetivamente, o que desenvolvem educacionalmente em aspectos essenciais relacionados com o que concebem como ensino e a aprendizagem. A revisão na literatura que realizamos referente a esses estudos permite afirmar que, embora exista o reconhecimento da potencialidade transformadora do uso das TDIC na educação, a dificuldade enfrentada pelos docentes em tornar essas potencialidades uma realidade no cotidiano de ensino da Educação Superior permanece sendo problemática sob vários aspectos (FOX, 2007; FIES; MARSHALL, 2008; HEATON-SHRESTHA et al., 2005).

Nesses trabalhos, inclusive, encontram-se resultados de investigações que evidenciam existir entre docentes uma tendência no desenvolvimento de práticas de ensino com o uso das TDIC que reproduzem o que é tradicionalmente realizado em sala de aula quando não se faz uso delas no cotidiano de ensino. Tendência que, segundo Cox (2013), vem sendo reconhecida como um dos principais fatores que têm levado grande parte das iniciativas de integração das TDIC na Educação Superior estar ocorrendo de forma limitada e, com o tempo, nem se integrando nem se mantendo de forma sustentável.

Por outro lado, encontram-se autores que têm afirmado ainda existir pouco conhecimento sobre a forma como os(as) docentes concebem as implicações que o uso das TDIC deveriam ter em suas práticas de ensino e que grande parte das pesquisas realizadas nas últimas duas décadas tem falhado em contribuir com uma melhor compreensão sobre como efetivamente transformam suas práticas neste contexto (COLL; MORRENEO, 2010; BARAN; CORREIA; THOMPSON, 2011).

Em síntese, toda essa breve revisão sobre o tema permite afirmar que há o reconhecimento, entre diferentes autores que abordam essa temática, de que há uma tendência em se compreender o uso das TDIC na Educação Superior pressupondo a inclusão, neste contexto, de novas formas de

interação, sociabilização, comunicação e de relação com o saber no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de modo a levar seus alunos(as) a engajarem-se de forma eficaz às práticas sociais e culturais que, de alguma forma, acabam sendo mediadas pelas TDIC.

Essa tendência pode ser identificada como uma concepção do uso das TDIC na educação que tem predominado no discurso dos diferentes grupos sociais que atuam no desenvolvimento de pesquisas, de políticas e da gestão na Educação Superior. Exemplos dessa predominância podem ser encontrados em estudos e documentos que vêm abordando o tema, desde o final dos anos de 1990 (DELORS et al., 1996; MERCADO, 2009; SOTO; MAYRINK; GREGORIM, 2009; PRETTO; SILVEIRA, 2013).

Entretanto, encontram-se também estudos que revelam a existência de uma relação de poder problemática entre a forma como os(as) docentes têm se apropriado educacionalmente das TDIC e a forma como o uso educacional dessas tecnologias vem sendo predominantemente compreendida, no meio educacional e na sociedade de modo geral (MASETTO, 2003; KENSKI, 2007; BARAN; CORREIA; THOMPSON, 2011; COX, 2013).

Kenski (2007), por exemplo, sugere a necessidade de assumir um posicionamento crítico sobre como a incorporação das TDIC vem resultando em muitas situações em “[...] imposições sociopolíticas das invasões tecnológicas indiscriminadas às salas de aula” (KENSKI, 2007, p. 70), sendo que estas imposições, por sua vez, têm se revelado mais como resíduos de possibilidades tecnológicas do que em transformação das condições concretas, sob as quais os(as) docentes acabam sendo submetidos neste contexto.

Desta forma, a formulação de modelos educativos voltados para formação docente que objetive a aprendizagem do uso educacional das TDIC na Educação Superior necessita ser pensada considerando que não deveria se tratar de um processo demarcado por relações de poder, mas por relações que tendem a ser dialógicas, ou seja, trata-se de uma situação em que se impõem a necessidade de se encontrar respostas para questões problemáticas que resultam do “giro dialógico” nas relações que se estabelecem no uso das TDIC por docentes em instituições educacionais da Educação Superior.

Assumindo a Aprendizagem Dialógica como uma concepção de aprendizagem que oferece as respostas a tais questões problemáticas, passamos a realizar um breve ensaio analítico de como uma abordagem da formação docente para o uso das TDIC na Educação Superior orientada por seus princípios revela-se como a possibilidade de um referencial para formulação de modelos educativos para esta formação.

Da revisão realizada por Nery (2016) sobre trabalhos que vem estudando fatores determinantes para se promover a formação de docentes para

adoção do uso das TDIC em seu cotidiano na Educação Superior, pode-se elencar uma série deles que seriam problemáticos. Contudo, esses fatores ao serem abordados em modelos educativos de formação docente que se orientem pelos princípios da aprendizagem dialógica podem ser superados, pois se revelam problemáticos, em grande parte dos casos, em contextos em que as relações sociais que se estabelecem nos processos de formação docente são pautadas por relações de poder e não por relações dialógicas.

Dentre esses fatores podemos destacar alguns que ao serem abordados na formação docente para o uso das TDIC seriam problemáticos se neste processo a aprendizagem fosse pautada por relações de poder, como por exemplo: a carga de trabalho docente e o tamanho das turmas; além disso, temos o tempo exigido dos(as) docentes e dos(as) discentes para o uso das TDIC; a política institucional de uso das TDIC e sua relação com as necessidades, finalidades e missão educacional da instituição.

Esses fatores envolvem aspectos relacionados às condições de trabalho dos(as) docentes que se não forem abordados por uma relação dialógica no processo de aprendizagem podem levar a conflitos que dificultariam a efetiva apropriação das TDIC por eles e elas. Pela perspectiva da Aprendizagem Dialógica, na formação de professores de forma geral, em situações como essas se torna necessário orientar-se pelo princípio do **diálogo igualitário**. Neste sentido, para alcançá-lo é fundamental que haja o envolvimento de todas as pessoas e que esta relação não seja baseada em imposição de métodos ou estratégias que separem os grupos sociais em questão, como por exemplo, docentes, gestores(as), alunos(as), técnicos(as), entre outros(as). Assim, o que se deve buscar é uma situação ideal de fala com argumentos que pretendam valorizar os conhecimentos com objetivo claro para a utilização das TDIC em um contexto real de aprendizagem no lugar de um diálogo inundado de pretensões de poder, como percebemos que ocorre na maior parte dos casos.

Ainda, de acordo com Nery (2016), existem fatores determinantes para o sucesso no uso educacional das TDIC, como por exemplo, as crenças que subestimam e/ou superestimam a capacidade dos(as) docentes em mudarem suas práticas para um novo paradigma e a relação assíncrona entre o tempo para o(a) docente aprender a fazer uso das TDIC e o tempo para ele ou ela aprender um novo modelo pedagógico. Assim, pelo que está sendo desenvolvido neste capítulo, seria fundamental que tais ações fossem orientadas pelo princípio da **inteligência cultural** de forma a desenvolver toda a potencialidade do uso criativo e inovador dessas tecnologias em atendimento ao que é vivenciado pelos(as) docentes e seus alunos(as).

Em qualquer contexto de formação docente que se pautar por uma relação dialógica no processo de ensino e de aprendizagem torna-se importante

reconhecer que cada docente tem as mesmas capacidades de utilizar seu potencial cognitivo, sua inteligência que é cultural, ou seja, reportada aos contextos sociais e culturais onde estão inseridos. Assim, ao participar de processos que busquem promover a aprendizagem no uso educacional das TDIC essas capacidades devem ser reconhecidas e respeitadas nas relações que se estabelecem neste processo, sem subestimar ou superestimar, ou ainda, sem impor condições que ofereçam barreiras para que em uma relação dialógica se estabeleçam entre as inteligências culturais dos diferentes docentes envolvidos em um processo de formação.

A utilidade, confiabilidade e autoeficácia percebida pelos(as) docentes no uso educacional das TDIC bem como as demandas, interesses, envolvimento e comprometimento dos(as) discentes neste uso e a influência social e cultural sobre o uso destas tecnologias como recursos educacionais, são fatores que podem estabelecer conflitos entre expectativas do meio social e as percepções de discentes e docentes sobre o uso efetivo das TDIC, se no processo de formação esses docentes forem colocados na condição de **transformarem** suas práticas e concepções educacionais submetendo-se ao que é imposto social e culturalmente.

Nesse sentido, podemos pensar que no âmbito da formação de professores é essencial reconhecer que nem sociedade e nem educação são resultados apenas do sistema ou das estruturas, mas que as transformações nesse campo se dão essencialmente partindo de uma mudança de concepção, que muitas vezes é pessoal e deve estar em diálogo com um modelo de sociedade em que o uso das tecnologias sirva de apoio para uma transformação social, individual no lugar de uma adaptação ao sistema social dominante.

Entre todo o conjunto de fatores encontrados na revisão realizada por Nery (2016), podemos afirmar que é na **dimensão instrumental** da aprendizagem para o uso das TDIC pelo(a) docente que identificamos o maior número de aspectos que podem se tornar problemáticos ao não se assumir uma perspectiva dialógica neste processo.

Assim, quando se reconhece como fatores determinantes para que o uso das TDIC se efetive, aspectos como a participação docente na inovação pedagógica e adoção das TDIC, sua fluência tecnológica e domínio no uso das TDIC, sua vontade política e a capacidade em atender de forma adequada às mudanças institucionais exigidas para este uso, as habilidades para produção de materiais; as competências exigidas para integração curricular das TDIC e a compreensão do(a) docente sobre a relação que o uso das TDIC estabelece com o modelo pedagógico de projetos de cursos que as incorporam, estamos reconhecendo que aprendizagem instrumental para o uso das TDIC é uma dimensão fundamental do processo de formação com esta finalidade.

Contudo, esses fatores podem revelar-se problemáticos se, ao se buscar desenvolver a trabalhar o princípio da aprendizagem instrumental, não forem demarcados por um marco dialógico. Se nesse processo as relações que se estabelecerem forem demarcadas por relações de poder que submete o(a) docente a um “colonização tecnocrática”, o uso das TDIC tende a reduzir-se a uma apropriação descontextualizada que não encontra lugar para se efetivar no cotidiano de ensino deste docente.

Por outro lado, se esse processo desenvolver-se dialogicamente, potencializa-se uma síntese consensual que instrumentaliza todos os envolvidos no processo com propósitos e formas de uso educacional comum e compartilhada.

Existe outro conjunto de fatores que estão relacionados aos sentidos que os(as) docentes atribuem ao uso educacional das TDIC e, desta forma, resultam de uma série de aspectos relacionados à forma como posicionam-se em relação a este uso. Assim, a resistência dos(as) docentes às mudanças que se impõem com o uso das TDIC, os seus receios com relação a esse uso e os efeitos de suas percepções sobre como a adoção dessas tecnologias afetam o seu cotidiano de ensino são fatores que compartilham uma natureza problemática quando são abordados na formação docente desconsiderando que esses sentidos não podem ser manipulados e controlados por uma relação social de poder.

Do ponto de vista da Aprendizagem dialógica, podemos afirmar que na formação de professores o sentido ressurge quando este docente é capaz de fazer suas próprias escolhas, sem a necessidade de cumprir uma imposição de formas governamentais ou estruturais, que silenciam ou burocratizam as relações no seu trabalho. Assim, a pluralidade de opções metodológicas, por exemplo, dentro desta perspectiva, deve ser trabalhada por meio do diálogo intersubjetivo no sentido de ampliar a reflexão sobre suas próprias escolhas, de acordo com a interação promovida por meio de um compartilhar teorias distintas e diferentes mundos da vida dentro de um determinado contexto.

Trata-se, portanto, de se orientar por um processo de aprendizagem que leve à **criação de sentido** por meio de uma relação dialógica que contribua com o docente na superação de suas resistências, indisposições e receios sobre o uso das TDIC. No caso do uso das TDIC no Ensino Superior, ao se orientar pelo princípio da criação de sentido, torna-se necessário ampliar o processo de comunicação entre os diferentes sujeitos e fortalecer as interações e desburocratizar o sistema.

Com relação ao princípio da **solidariedade** podemos entender que, no âmbito da formação de professores para o uso das tecnologias, este princípio tem muito mais a ver com um trabalho realizado coletivamente em prol de objetivos sociais e educacionais comuns que superem os discursos fatalistas

e acompanhem os avanços vivenciados na atual sociedade da informação de forma solidária, ou seja, utilizando a tecnologia de forma reflexiva na tentativa de oportunizar uma ampla participação do coletivo nos processos de apropriação educacional das tecnologias, por exemplo. Dessa forma, os fatores como o uso que os demais docentes fazem das TDIC, a cooperação entre eles e elas, o reconhecimento e incentivo dos gestores ao esforço dos(as) docentes em fazer uso das TDIC e a Política institucional de apoio e incentivo ao uso das TDIC, ao serem abordados por uma relação que seja dialógica, pode ampliar o processo de entendimento e fomentar alternativas para a prática docente no Ensino Superior.

Por fim, temos ainda fatores que vêm sendo reconhecidos como determinantes para que o uso das TDIC se efetive por docentes na Educação Superior que, em síntese, referem-se à relação que se estabelece entre uma perspectiva individual, heterogeneidade do corpo docente e a diversidade cultural dos departamentos e de áreas de conhecimento em uma Instituição de Ensino Superior.

Neste caso, é importante salientar que esta relação, muitas vezes, pode levar o(a) docente a se submeter a uma série de imposições que revelam-se conflituosas e por esta razão problemáticas. Muitas vezes, as reformas educativas ou a implementação de políticas institucionais de adoção do uso das TDIC no espaço educativo, acabam sendo pautadas em uma concepção homogeneizadora ou ainda em uma concepção que reduz a igualdade de oportunidades, considerando, como questiona Flecha (1997), que todas as pessoas teriam as mesmas oportunidades de chegar a posições altas ou baixas da sociedade sem questionar a distância existente entre elas.

Nesse sentido, torna-se importante, ao se assumir uma perspectiva dialógica de aprendizagem no uso das TDIC, posicionar-se contra formas de pensar e agir que destinem homens e mulheres a viverem a negação de si mesmos. Para isso temos no princípio da **igualdade das diferenças** um referencial importante para orientar a formação docente que contemple toda a diversidade e heterogeneidade cultural e interpessoal, que pode vir a contribuir para que não se permita que nas relações sociais que docentes estabelecem neste contexto prevaleçam relações de poder que o submetem a tendências homogeneizadoras.

Neste breve ensaio analítico, procuramos demonstrar como a formação docente para o uso das TDIC pode receber contribuições importantes para superar aspectos problemáticos que emergem de contextos em que não se reconhece as mudanças educacionais que deveriam ocorrer para se responder ao que é demandado pela tendência dialógica nas relações sociais que se

estabelecem e são vivenciadas pelas pessoas na sociedade da informação com a incorporação das TDIC nas diferentes esferas da vida social.

Assim como Flecha (1997), devemos ressaltar que ao se assumir como referencial teórico e metodológico a concepção da Aprendizagem Dialógica e orientar-se por seus princípios, deve-se reconhecer que sua apropriação é “parcialmente válida” para diferentes contextos educativos e para as pessoas que protagonizam esse processo.

Portanto, não poderíamos encerrar este texto sem realizar uma discussão final sobre as possibilidades e limites em se assumir essa concepção comunicativa – dialógica de aprendizagem na formação docente para o uso das TDIC. Essa discussão será desenvolvida, a seguir, em nossas considerações finais.

Considerações finais

O enfoque discutido acima, em torno dos princípios da aprendizagem dialógica, traz elementos de uma longa e rigorosa busca científica na tentativa de dar respostas para algumas inquietações no campo da educação na atual sociedade da informação.

Os estudos realizados por Flecha, Tintoré, Racionero e Arbós (2014) em torno da aprendizagem dialógica nos centros de Educação Superior Universitária indicam que são poucos os centros que fundamentam o ensino em evidências de formação científica e profissional de qualidade. Sabemos que a problemática se estende para o campo da formação de professores, uma vez que nos deparamos, na maior parte das vezes, com práticas baseadas em orientações instrucionais que não se baseiam em evidências científicas, em especial no que se refere ao aspecto do rendimento acadêmico e à socialização.

Importante destacar que temos nos aprofundado em um campo de investigação na Educação Básica e Fundamental que se baseia em tais evidências científicas, ou seja, trata-se de um modelo educativo que propõe a superação do fracasso escolar ao mesmo tempo em que desenvolve práticas educativas endereçadas à melhoria da convivência entre todas as pessoas, pautadas nos princípios da aprendizagem dialógica. Tal campo se explicita na apresentação do educativo denominado Comunidades de Aprendizagem⁴² e vem sendo estudado em âmbito internacional com destaque por ser uma experiência educativa de êxito⁴³.

42 Para maiores detalhes deste modelo basta acessar o site: <<http://utopiadream.info/ca/presentacion/definicion/>>, para conhecer o projeto Comunidades de Aprendizagem. Em resumo: trata-se de um projeto baseado em um conjunto de atuações educativas de êxito orientadas à transformação social e educativa. Este modelo educativo está em consonância com as teorias científicas em âmbito internacional no âmbito da aprendizagem dialógica e destacam as interações e a participação de toda a comunidade como fatores centrais para a aprendizagem.

43 Para maiores informações consultar o projeto INCLUD-ED estudado pelo Community of Researchers on Excellence for All (CREA/Universidade de Barcelona/ES).

As experiências educativas de êxito foram estudadas no projeto INCLUD-Ed e referem-se basicamente ao caráter universal e transferível de práticas educativas que demonstram bons resultados em diferentes contextos geográficos, níveis educativos e entornos sócio econômicos. A repetição das atividades refere-se a uma identificação de aspectos mais relevantes e sua recriação com recursos e condições concretas de um centro ou contexto determinado. As experiências educativas de êxito diferenciam-se das denominadas “boas práticas” por estas últimas enfatizarem apenas seu caráter inovador. O contraponto está por sabermos que é possível encontrar boas práticas que não apresentam bons resultados de aprendizagem, ou ainda, que reproduzem a exclusão ou segregação social (VALLS; PRADOS; AGUILERA 2014, p. 3).

Devido ao seu êxito, as Comunidades de Aprendizagem, tem se estendido em âmbito internacional e chegou ao Brasil desde 2002 e estudada e divulgada por pesquisadoras(es) do NIASE/UFSCar⁴⁴ (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) como uma experiência educativa de êxito que vem contribuindo para a superação da exclusão educativa em nossas escolas a partir da realização de atividades orientadas por este referencial.

Assim, o que queremos destacar neste capítulo é a necessidade de construirmos e ampliar as atuações educativas de êxito na formação superior, uma vez que tais atuações estão sendo estudadas em âmbito internacional a partir de teorias que buscam basicamente duas coisas: melhoria dos processos educativos e uma convivência mais respeitosa entre todas as pessoas, tão essencial nesses últimos tempos.

A ênfase que vem se dando ao uso educacional de recursos das TDIC e à formação docente para este uso pode ser uma alternativa para se contribuir com esses dois propósitos desde que esteja atrelada a uma discussão dialógica de sociedade e de educação, pois o que se pode constatar é que a existência por si só desses recursos podem até gerar boas práticas, mas não necessariamente mudam a condição colocada (imposta?) aos docentes em um contexto de transformações sociais demarcadas pelo “giro dialógico”.

Assim, do ponto vista do que vem sendo produzido nas pesquisas que abordam essa temática, buscamos trazer estudos científicos centrados na discussão da forma como docentes procuram fazer uso das TDIC e dos fatores que tem se revelado determinantes para a apropriação educacional destas tecnologias em seu cotidiano.

Do ponto de vista teórico e metodológico, entendemos que a vertente dialógica oferece princípios orientadores de um processo de formação docente que compartilha com eles e elas os possíveis desdobramentos dos

44 Para saber mais a respeito do trabalho com as Comunidades de Aprendizagem na perspectiva dialógica no Brasil, consultar a página do NIASE: <<http://www.niase.ufscar.br/>>. Acesso em: jan. 2017.

resultados de seu aprendizado e de investigações sobre a realidade que vivenciam relacionados às questões teóricas e práticas, entre elas: de que modo saberes, práticas e formas de uso são produzidas por docentes que vivenciam situações concretas de apropriação educacional das TDIC em seu cotidiano de ensino? Sob quais condições de ensino essa produção se torna possível? Como esses novos conhecimentos têm levado a novas formas de uso das TDIC difíceis de serem concebidas por quem não vivencia o processo?

Por fim, mais do que apresentar boas práticas no uso educacional das tecnologias, pretendemos alargar o campo de formação de professores a partir de uma perspectiva difícil, porém possível, de um referencial dialógico que vem ganhando espaço na atual sociedade da informação, exatamente por identificar resultados que geram transformações individuais e sociais no campo da educação.

REFERÊNCIAS

AUBERT et al. *Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação*. Barcelona: Hipatia, 2008.

AYUSTE, Ana et al. *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar*. 6. ed. Barcelona: Graó, 2006.

BARAN, E; CORREIA, A; THOMPSON, A. Transforming on-line teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of on-line teachers. *Distance Education*, v. 32, n. 3, p. 421-439, 2011.

CASTELLS. Manuel. *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 698 p.

CASTELLS. Manuel. *A galáxia da Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 244, 2003.

CASTELLS. Manuel. Fluxos, Redes e Identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, M. et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1994.

COLL, C.; MORENEO, C. (Orgs.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, p. 366, 2010.

COX, M. J. Formal to informal learning with IT: research challenges and issues for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 29, p. 85-105, 2013.

DELORS, J. et al. *Educação – Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa. 1996, 288 p.

DÍEZ, J.; FLECHA, R. Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales* v. 67, p. 24, 2010.

ELBOJ, C.; OLIVER, P. Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 17, n. 3, p. 91-103, 2003.

FIES, C. & MARSHALL, J. The C3 Framework: Evaluating Classroom Response System Interactions in University Classrooms. *Journal Science Education Technology*, v. 17, p. 483-499, 2008.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. [s.l.]: Paidós, 1997.

FLECHA, R.; RACIONERO, S.; TINTORÉ, M.; ARBÓS, A. Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, v. 4, n. 2, p. 131-150. DOI:10.4471/remie.2014.

FOX, B. Teaching Through Technology: Changing Practices in Two Universities. *International Journal on E-Learning*, v. 6, n. 2, p. 187-203, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *À sombra dessa mangueira*. 4. ed. São Paulo: Olhos D'água, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, v. 1, 1987.

HEATON-SHRESTHA, C.; EDIRISINGHA, P.; BURKE, L.; LINSEY, T. Introducing a VLE into campus-based undergraduate teaching: Staff perspectives on its impact on teaching. *International Journal of Educational Research*, v. 43, p. 370-386, 2005.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o ritmo da informação*. Campinas: Papirus, p. 144, 2007.

LÉVY, P. *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, p. 208, 1997.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, p. 264, 1999.

MASETTO, M. T. *A competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Sumus, p. 200, 2003.

MERCADO, L. P. L. (Org.). Integração de mídias nos espaços de aprendizagem. *Em Aberto*, v. 22, n. 79, p. 1-179, jan. 2009.

NERY, M. A. *O uso das tecnologias digitais da internet na Educação Superior: representações docentes – entre o formal e o informal, as marcas da presença do possível*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. p. 276, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Org.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. [on-line]*. Salvador: EDUFBA, p. 232, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

SOTO, U.; MAYRINK, MF.; GREGOLIN, IV. (Org.)... *Linguagem, educação e virtualidade [on-line]*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, p. 249, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

TARDIF, M.; MUKAMURERA, J. La pédagogiescolaire et les TIC: l'enseignementcommeinteractions, communication et pouvoirs. *Revue Éducation et Francophonie*. v. 27, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/27-2/Tardif.html>>. Acesso em: 16 de mar. 2014.

VALLS, Rosa; MUNTÈ, Ariadna. Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza/Es, p. 11-15, 2010.

VALLS, Rosa; PADROS, Maria; AGUILERA, Antônio. El proyecto incluido: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*. 2014. Disponível em: <<http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R82/R-82.3.pdf>>.

SOBRE OS AUTORES

André Luiz Sena Mariano

Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIFAL-MG na linha de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação. Possui Pós-doutorado (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (UFSCAR).

E-mail: senamariano@gmail.com

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Professor Auxiliar no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, Braga, Portugal. É doutorado em Estudos da Criança, Área de Conhecimento de Currículo e Supervisão em Educação Básica, e Mestre em Ciências da Educação, na especialidade em Desenvolvimento Curricular, graus académicos ambos obtidos na Universidade do Minho. Tem como formação inicial o curso de Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, complementado com um Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial, ramo de Tecnologias no Ensino.

E-mail: carlos@ie.uminho.pt

Claudia Gomes

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIFAL-MG na linha de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, além de lecionar e pesquisar nos cursos de graduação na área de Educação e Saúde. Possui Pós-doutorado (2014), Doutorado (2010), Mestrado (2005) todos na área de Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

E-mail: cg.unifal@gmail.com

Fabiana de Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car), é Doutora em Educação pela mesma instituição. cursou estágio de doutoramento no Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho/Portugal) e Pós-Doutorado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Atualmente é docente da UNIFAL-MG, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: fabiana.oliveiraunifal@gmail.com

Fábio Marineli

Possui graduação em Licenciatura em Física (2003), Mestrado em Ensino de Ciências (2007) e Doutorado em Educação (2016) pela Universidade de São Paulo. É Professor Adjunto no curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí.

E-mail: fabiomarineli@ufg.br

Fernando Ilídio Ferreira

Professor associado do Departamento de Ciências Sociais da Educação e investigador do Centro de Investigação em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutor em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho, e Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade do Porto.

E-mail: filidio@ie.uminho.pt

Frederico Augusto Toti

Professor Adjunto da Universidade Federal de Alfenas, possui graduação em Licenciatura em Física (2004), Mestrado (2007) e Doutorado (2011) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, na linha Ensino de Ciências e Matemática.

E-mail: frederico.toti@unifal-mg.edu.br

Gabriel Gerber Hornink

Possui graduação em Ciências Biológicas (2003), licenciatura em Ciências Biológicas (2006), especialização em gestão ambiental (2006), mestrado em Biologia Funcional e Molecular (área Bioquímica, subárea Ensino) (2006) e doutorado em Ciências (2010), ambos na área de tecnologias educacionais e todos pela Unicamp. Atua como professor UNIFAL-MG, onde também desenvolve pesquisas no grupo Inovações Tecnológicas Educacionais e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unifal-MG.

E-mail: gabriel.hornik@unifal-mg.edu.br

Helena Maria dos Santos Felício

Professora Associada na UNIFAL-MG. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE / UNIFAL-MG). Possui Pós Doutorado em Educação (2014) pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), Doutorado (2008) e Mestrado (2004) em Educação: Currículo,

pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É graduada em Pedagogia (1999) pela Universidade do Vale do Paraíba.

E-mail: helena.felicio@unifal-mg.edu.br

José Alberto Lencastre

Professor e investigador no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. Doutor e Mestre em Educação, especialização em Tecnologia Educativa. Os seus interesses de investigação incluem a Educação *On-line*, Desenho de Cursos *On-line* e Usabilidade. Ultimamente tem-se dedicado às pedagogias inovadoras, nomeadamente, o ensino pela imagem, *flipped learning*, digital *storytelling*, *gamification*, *game-based learning*, *mobile learning*.

E-mail: jlencastre@ie.uminho.pt

Webpage: <www.jlencastre.com>.

Lourdes de Fátima Paschoalletto Possani

Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP). Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Docente convidada no CUSC – Centro Universitário São Camilo – São Paulo.

E-mail: lurdinhapp@gmail.com

Marcos de Abreu Nery

Possui Graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Estadual de Campinas (1999), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007) e Doutorado em educação pela Universidade de São Paulo (2016). Atualmente desenvolve assessoria técnica e educacional no Núcleo Acadêmico do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UNIFAL-MG.

E-mail: marcosnery2009@gmail.com

Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres

Docente do Programa de Pós-graduação em educação da UNIFAL-MG. Participante dos projetos de pesquisa Contextos Educacionais e Produção do conhecimento e Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas. Desenvolve trabalhos nas seguintes linhas de pesquisa: Metodologias Educacionais; Processos de ensino-aprendizagem de língua

materna, suas literaturas e tecnologias; Alfabetização, Letramento, Leitura e produção de texto.

E-mail: mariaemilia.torres@unifal-mg.edu.br

Maria de Lurdes Dias de Carvalho

Doutorada em Estudos da Criança, área de Psicologia do Desenvolvimento e Educação, pela Universidade do Minho e Professora Auxiliar no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, Portugal, trabalha sobretudo nos âmbitos da formação inicial de educadores e professores. É membro integrado no grupo “Contextos, Quotidianos e bem-estar da Criança” do Centro de Investigação de Estudos da Criança.

E-mail: lurdesdc@ie.uminho.pt

Maurício Compiani

Possui graduação em Geologia pela Universidade de São Paulo (1981), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988), Doutorado em Educação (1996), Livre-docente (2003) e Professor Titular (2010), todos pela Unicamp. Atualmente, está na Faculdade de Educação e atua no Programa Multiunidades de Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) da Unicamp.

E-mail: compiani@unicamp.br

Maurício Pietrocola

Licenciado em Física pela Universidade de São Paulo (1984) e mestre em Ensino de Ciências pela USP (1988). Doutor em Epistemologia e História da ciência na Universidade de Paris VII (1992). Fez Livre-docência na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É membro correspondente internacional da equipe RESHEIS (Recherches Epistémologiques et Historiques sur les Sciences Exactes et Institutions scientifiques). É atualmente professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde desenvolve pesquisa sobre Desenvolvimento de estratégias inovadoras no Ensino de Ciências e Formação de professores.

E-mail: mpietro@usp.br

Olavo Pereira Soares

Licenciado em História (1990) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus de Assis. Mestre e Doutor em Educação

pela USP. Atualmente, é professor e pesquisador do PPGE/UNIFAL-MG, atuando na linha de pesquisa sobre “cultura, prática e processos na educação”, lidera o Grupo de Pesquisa “Conhecimento, ensino e aprendizagem da história” e leciona disciplinas relacionadas ao ensino de história na escola básica nos cursos de graduação em História e Pedagogia.

E-mail: olavopereirasoaes@gmail.com

Rejane Siqueira Julio

Docente do Departamento de Matemática, do Instituto de Ciências Exatas, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Rio Claro. Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua em disciplinas de Matemática e de Educação Matemática para diversos cursos, dentre eles o curso de Matemática-Licenciatura e o de Pedagogia.

E-mail: resiju@gmail.com

Vanessa Cristina Giroto

Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas-MG, desde 2011. Ocupa atualmente o cargo de professora adjunta B, junto ao Departamento de Ciências Humanas. Atua como professora no Curso de Pedagogia ministrando disciplinas de Alfabetização e Estágio Supervisionado. Graduada em Pedagogia (2004), no mestrado (2007) e no doutorado em Educação (2011), foi realizada na Universidade Federal de São Carlos. Desenvolveu doutorado sanduíche em Educação junto ao Community of Research on excellence for all (CREA), da Universidade de Barcelona (2008).

E-mail: vanessagiroto30@gmail.com

Vera Lúcia Trevisan de Souza

Vera Lucia Trevisan de Souza é docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É Coordenadora do Programa desde 2010. Possui graduação em Psicologia (1985), mestrado (1998) e doutorado (2004) em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Atua na área da Psicologia Escolar-Educacional, com interesse no desenvolvimento humano e nos processos educativos.

E-mail: vera.trevisan@uol.com.br

SOBRE O LIVRO

Tiragem: [Não comercializado]

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipografia: Times New Roman 11,5 | 12 | 16 | 18 pt

Arial 6,5 | 8 | 9 pt

Papel: Pólen 80 g/m² (miolo)

Royal Supremo 250 g/m² (capa)

A proposta adotada para este livro sob o desígnio das “Dimensões dos Processos Educacionais”, pauta-se pela busca de uma temática que fosse suficientemente abrangente e pertinente, no sentido de integrar a diversidade dos docentes que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), assim como os docentes convidados da Universidade do Minho. Deste modo, a exploração e indagação sobre os “processos educacionais” permite uma abordagem múltipla, divergente e dinâmica de temáticas relacionadas com a educação e o currículo, que induz, de forma abrangente, um tratamento diversificado a partir de diferentes perspectivas e diferentes campos do conhecimento.

No sentido de tornar congruente a diversidade plasmada no título da obra proposta, concretizamos ainda, de forma aberta e flexível, essa intenção de atribuir um subtítulo, “da epistemologia à profissionalidade docente”, que nos oferece um leque amplo de oportunidades em que todos os participantes, docentes do PPGE da UNIFAL-MG e docentes da Universidade do Minho convidados, possam se integrar, se reconhecer e contribuir para a obra que agora se configura e se propõe ao público leitor interessado nos processos educativos.



ISBN 978-85-444-1558-0



9 788544 415580