



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO
DE PEDAGOGIA: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO
EDUCATIVO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE PRÁTICA INOVADORA E DE
PRÁXIS PEDAGÓGICA.**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

ELIEMAR CARNEIRO CIDADE

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR ROBSON LUIZ DE FRANÇA

ABRIL/2008

FICHA CATALOGRÁFICA
Bibliotecário: Dourival da Silva Guimarães Sobrinho – CRB: 5/1328

Cidade, Eliemar Carneiro

C51 A inovação pedagógica e a formação de professores no curso de Pedagogia: Implicações e perspectivas no processo educativo a partir da concepção de prática inovadora e de práxis pedagógica. / Eliemar Carneiro Cidade. – Funchal, 2008. 152 fls.

Orientador: Prof. Doutor Robson Luiz.
Dissertação (Mestrado em Educação – Inovação Pedagógica) – Universidade da Madeira. Departamento de Ciências da Educação.

1. Prática Pedagógica – Inovação – Professores - Alunos. 2. Aprendizagem – Tendência - Metodologias. I. Universidade da Madeira – Funchal - Portugal. Departamento de Ciências da Educação. II. Título

CDD 371



**A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO
DE PEDAGOGIA: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO
EDUCATIVO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE PRÁTICA INOVADORA E DE
PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Eliemar Carneiro Cidade

Dissertação apresentada a Banca Examinadora do Conselho Científico do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, como requisito de avaliação para realização do Mestrado em Educação – Inovação Pedagógica, sob a orientação do Professor Doutor Robson Luiz de França.

Abril/ 2008

*Dedico este trabalho a todos os professores para
que contribua na reflexão da sua prática à luz da
inovação pedagógica.*

*Aos meus amados pais Maria Eliete Carneiro
Cidade e Neomar Sampaio Cidade. Minhas filhas
Ágata e Márcia Vitória e ao meu marido Márcio,
na verdade, os meus melhores amigos.*

A Minha Homenagem

*A todos os meus queridos Professores do Mestrado
que contribuíram para o meu crescimento pessoal,
acadêmico e profissional. Em especial aos
Professores Doutores*

Carlos Fino

Jesus Maria Sousa

Robson Luiz de França.

*Aos meus amigos e colegas que acreditaram nesta
nova jornada da minha vida e que tanto contribuíram
com suas práticas e conhecimentos, em especial a
minha companheira Teresa.*

Aos meus colegas da Faculdade.

*Às minhas queridas alunas do II semestre do Curso
de Pedagogia Social 2007.1.*

*E não poderia deixar de agradecer de uma forma
muito carinhosa à minha grande amiga, pela nossa
caminhada, e por saber que a nossa missão e nosso
objetivo foram cumpridos, é claro que estou falando
de Dilce de Melo Santos.*

Agradecimento

*A Deus, que sempre nas horas de desespero
esteve a todo o tempo me fortalecendo e me iluminando.*

“O novo incomoda.
Por quê?
Porque desafia.
Mas, queiram ou não, o novo sempre vem.
E, para nossa felicidade,
O novo geralmente vence.
E, quando o novo vence,
A máquina do mundo gira melhor.
Novos projetos deixam as tristezas
Numa agenda que não se abre mais.
Novas crianças surgem para nos dar as mãos.
Novos passos exigem de nós coragem.
O novo é belo porque nos muda,
Nos leva a novas estações.
O novo nos torna pessoas melhores
Porque nos torna novas pessoas.
O novo é lindo.
Assim como os sonhos,
O novo não envelhece”.

Autor desconhecido

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a inovação pedagógica e formação de professores no curso de pedagogia: implicações e perspectiva no processo educativo a partir da concepção de prática inovadora e práxis pedagógica, numa Faculdade do Estado da Bahia. O objetivo é identificar e analisar as práticas dos professores que formam professores sob o ponto de vista da inovação pedagógica. Partiu-se da premissa de que há uma dissociação entre a teoria e prática. Buscou-se também compreender o conceito de práxis pedagógica; Identificar a concepção de prática e o conhecimento para sua realização; Identificar as implicações e as perspectivas do processo educativo; Identificar as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que fundamentam as práticas dos professores investigados. A metodologia utilizada foi a pesquisa etnográfica. No contexto a inovação pedagógica encontra-se voltada para uma prática que estimule a participação dos alunos, incentivando uma formação autônoma e crítica, para atender a sociedade que vive um choque entre suas culturas, economia e política, pois a globalização conseguiu ultrapassar barreiras que jamais foram rompidas. Observaram-se situações de acomodação, falta de compromisso e de preparo para ministrar a própria disciplina que o professor se propõe. No entanto, foi possível constatar que a prática dos professores de um modo geral refere-se ao fazer do cotidiano na sala de aula, estando dissociada do discurso. Através desse trabalho entende-se que os professores precisam compreender como ocorre a aprendizagem e que a cada situação nova ela vai se modificando, além da busca de alternativas metodológicas que valorizem a aprendizagem significativa, de todos envolvidos no processo. Mas, para que isto ocorra, existe um imperativo de estar aberto para cada ato pedagógico, contribuindo para a aprendizagem sempre acompanhada de uma reflexão crítica da ação.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica – Inovação – Professores – Alunos –

Aprendizagem – Tendência - Metodologias - Reflexão

ABSTRACT

This research focuses the pedagogic innovation and the teacher's graduation on the course of Pedagogy: implications and perspectives on the educative process from the conception of innovated practice and pedagogic praxis at Faculdade do Estado da Bahia. The aim is to identify and analyze the practices of the teachers who educate make teachers under the pedagogical innovation point of view. It started from the proposition that there is a dissociation between theory and practice. The understanding of the pedagogical praxis concepts was also searched. Identify the practice concept and the knowledge to make it happen; identify the implications and perspectives of the teaching process; identify different theoretical-methodological references and uses that justify the practices of the teachers who were object of this study. The methodology used was the ethnographic research. In the context, the pedagogical innovation is based in a practice that encourages students' participation, stimulating them for an independent and critical education, to meet the needs of a society that lives a cultural, economic and political shock, because of the globalization success in breaking insuperable barriers. Situations of accommodation, lack of commitment and skills for teaching what is proposed were observed. However, it was noticed that overall, the teachers' practices refer to everyday situations in classroom, being dissociated from theoretical speech. This work clarifies the necessity of teachers' understanding on how learning occurs and that it changes in each new situation, besides the search for methodological alternatives to value the learning of everyone involved in the process. But, for this, it is needed to be open-minded for each pedagogical act, contributing for the learning process, always followed by a critical reflection of the action.

Keywords: Pedagogical Practice – Innovation – Teachers – Students – Learning –
Tendencies – Methodology – Reflection

RESUMÉ

Cette recherche a comme thème l'innovation pédagogique et la formation des professeurs au cours de pédagogie: les implications et les perspectives d'avenir dans le processus éducatif à partir de la conception de nouvelles pratiques et de la praxis pédagogique une Faculté de L'État de Bahia. L'objectif est d'identifier et d'analyser les pratiques des professeurs qui forment des professeurs du point de vue de l'innovation pédagogique. On part de la prémisse d'une dissociation entre la théorie et la pratique. On essaye aussi de comprendre le concept de praxis pédagogique; d'identifier la conception de pratique et la connaissance nécessaire à sa réalisation; d'identifier les implications et les perspectives du processus éducatif; d'identifier les différentes références et abordages des théories et des méthodes qui sont à la base des pratiques des professeurs enquêtés. La méthodologie utilisée fut la recherche ethnographique. L'innovation pédagogique cherche une pratique qui stimule la participation des élèves, en encourageant une formation autonome et critique, pour mieux aider la société qui vit un choc entre sa culture, son économie et sa politique du, en bonne partie, à la mondialisation. On a pu observer de l'accommodation, du manque de compromis et de préparation des professeurs. Il a pu aussi être observé que la pratique des professeurs est faite au jour le jour dans la salle de classe et n'a pas généralement de relation avec le discours. Par ce travail on voit que les professeurs ont besoin de comprendre comment l'apprentissage se fait et que, à chaque nouvelle situation, il se modifie, aussi comme la recherche d'une méthode alternative d'enseigner qui mettent en valeur un apprentissage plus significatif, de toutes les personnes qui y participent. Mais, pour que cela arrive, il y a un impératif: être conscient de chaque action pédagogique qui contribue à l'apprentissage toujours accompagné d'une réflexion critique de l'action.

MotsClefs: Pratique pédagogique; innovation; professeurs; élèves; apprentissage;

tendances; méthodologie; réflexion

SUMÁRIO

Lista de Siglas	13
Apresentação	14
CAPÍTULO I	19
1 - A escola, o espaço escolar e a inovação pedagógica	
1.1 – Um breve histórico do conceito de práxis pedagógica	20
1.2 – Um quadro das principais tendências ou concepções pedagógicas	26
1.2.1- Escola Tradicional	26
1.2.2 – Escola Nova	28
1.2.3 – Escola Tecnicista	28
1.2.4 – Escola Libertária	29
1.2.5 – Escola Crítico Social dos Conteúdos	31
1.2.6 – Teorias do Desenvolvimento de Aprendizagem	35
1.3 – As diretrizes curriculares nacionais do ensino superior como política pedagógica inovadora do curso de pedagogia	42
1.4 – Implicações e perspectivas do processo educativo que considera a inovação como uma alavanca auxiliar na práxis pedagógica	48
CAPÍTULO II	51
2 – Prática pedagógica: inovação e as possíveis conseqüências culturais, econômicas, políticas sobre a profissão dos professores e sua prática	
2.1 – Cultura	54
2.2 – Economia e Política	61
CAPÍTULO III	76
3 - Metodologia	
3.1 – Descrição dos Instrumentos e dos Procedimentos da Pesquisa	81
3.2 – <i>Locus</i> da pesquisa	85
3.3 - Universo da Pesquisa	86
3.3.1 – Público Alvo	86
3.3.2 – Documentos da Pesquisa	86
3.4 – Descrição dos Procedimentos da Pesquisa	86

CAPÍTULO IV	91
4 – Análises dos dados	
4.1 Encontro com os Pesquisados	92
4.2 Entrevista Semi-Estruturada para Professores	94
4.3 Entrevista Semi-Estruturada para Alunas	98
4.4 Observação das Aulas	101
4.5 Entrevista Semi-Estruturada para Professores	107
4.6 Questionário para Alunas	113
4.7 Análise Documental	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	
Apêndice A Entrevista Semi-Estruturada para Professores	130
Apêndice B Entrevista Semi-Estruturada para Alunas	135
Apêndice C Questionário para Alunas	137
Apêndice D Ementas	139
Apêndice E Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia	145
Apêndice F Plano de Curso	146

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Lei de Diretrizes e Bases
LDB	
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

APRESENTAÇÃO

A proposta educacional atual parece restringir intenções de ampliação da percepção e da criatividade para que o novo dê início ao desafio de repensar o papel da escola, do currículo, das metodologias, dos ambientes de aprendizagens e, principalmente, da formação dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias que incentivem e ampliem a capacidade criativa e a percepção.

A criação de alternativas de mudança deste cenário irá contribuir para que ocorra a origem de uma geração direcionada a sonhar, imaginar, criar, inovar, ou em outras palavras, mais sensível aos problemas do social, na busca de soluções adequadas e duradouras para o crescimento coletivo da humanidade.

O interesse por este tema deu-se pela larga experiência com o magistério, sendo cinco anos no ensino superior, como Professora na formação de professores ministrando as disciplinas: Didática, Prática Pedagógica, Teoria e Processo de Ensino, Saberes para a Educação de Jovens e Adultos e Pedagogia do Ser, além de mais de vinte anos como Coordenadora Pedagógica em instituições de ensino voltadas para a formação, capacitação, atualização e aperfeiçoamento de funcionários dos diversos órgãos do Estado da Bahia, além da Academia da Polícia Civil e Militar. Vale ainda, ressaltar que diante da inquietação e das reclamações dos alunos e alunas em relação à prática e o discurso dissociado e a sistematização coletiva desse conhecimento em relação à prática dos professores no curso de Pedagogia de uma Faculdade privada na cidade de Salvador no Estado da Bahia. Daí a curiosidade em investigar o tema do ponto de vista da inovação pedagógica.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas dos professores que formam professores do ponto de vista da inovação pedagógica, e tendo como objetivos específicos: compreender o conceito de práxis pedagógica; identificar a concepção de prática pedagógica e o conhecimento necessário à sua realização, nas manifestações discursivas de professores entrevistados; identificar as implicações e as perspectivas do processo educativo o qual considera a inovação como protagonista do aprender e da práxis pedagógica; identificar as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que os fundamentam e as práticas pedagógicas apresentadas pelos professores pesquisados, nas quais foi possível perceber, nos dias atuais, a crise pela qual passa a educação. Assim, analisar a formação dos professores é pertinente

diante de tal conjuntura, em que há uma necessidade emergente para que o homem e a mulher se desenvolvam de forma a se conhecerem como um ser potencialmente constituído de sentimentos, razão e corpo. Por outro lado, esses sujeitos constituem-se, também, de uma dimensão histórica, social e cultural, as quais contribuem para a sua formação.

Dessa forma, os professores deverão ser estimulados a manter a posição de eternos aprendizes de educadores - educandos, que não tenham vergonha de errar, que tenham como missão preparar o indivíduo para lidar com as incertezas que o cercam, para que os professores se tornem pesquisadores, mitigando a concepção de meros transmissores.

Este perfil faz aludir mudanças na visão das práticas pedagógicas e social dos professores, fazendo com que estes tenham uma atitude aberta para o diálogo. O paradigma emergente, segundo Moraes (1997) deve promover:

[...] uma nova educação [...], além de estimular o surgimento de novas metodologias de aprendizagem, de novas práticas pedagógicas integradoras dos mais diferentes aspectos individuais, também deverá despertar no indivíduo a sua autoconsciência e colaborar para a transcendência do seu **eu** individual para o **eu** coletivo ou transpessoal. (MORAES, 1997, p.170)

Neste contexto, a literatura e a pesquisa produzidas, resultantes das reflexões nesta área de estudo, indicam que a práxis pedagógica dos professores que formam professores, deixa transparecer relativa inquietação em relação ao seu discurso e sua prática, bem como, toda a transformação que a sociedade conclama. Assim sendo, percebe-se que no curso de pedagogia, os alunos sempre questionam e discutem a práxis dos professores, que tanto cobram deles metodologias inovadoras e formas de trabalho criativas, mesmo que estes não o façam, então assim, não é possível ter um discurso inovador e uma prática tradicionalista, apática e reprodutora. Assim Pimenta (2005) reforça quando afirma:

A contraposição entre teoria e prática tem se apresentado de várias formas. A teoria se vê a si mesma como tão onipotente em suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria. A teoria se coloca como autônoma e não reconhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma. Às vezes, proclama-se a prática como a verdade em si independente da teoria. (PIMENTA, 2005, p.92)

Também na perspectiva do autor em referência, é fato que se discute muito o paradigma educacional vigente, mas os professores pelo que se tem observado continuam privilegiando a mesma forma que aprenderam reforçando, dessa maneira, as velhas práticas, impelindo alunos a se anularem, reproduzindo a informação e descartando a experiência que eles trazem armazenadas. O que implica na continuidade da formação de sujeitos inertes, incompetentes, incapazes de criar, construir e reconstruir e o mais grave, contudo, é o não saber pensar, distanciando assim, o aluno do processo de construção do conhecimento. Freire (1986) em relação a essa forma de reprodução de conhecimento afirma que para transformar há uma necessidade de:

Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. (FREIRE, 1986, p.69)

Com base nesta afirmação, percebe-se que a escola continua a afastar os alunos do seu convívio, pois a mesma permanece sem oferecer atrativos para que eles se sintam bem e façam parte desse ambiente. O modelo das práticas pedagógicas que ainda são utilizados pelos professores nos dias atuais apresenta uma visão reducionista, “caracterizado por um princípio de generalidade, um princípio de redução de um princípio de separação” Morin (2003. p.329) e que valoriza apenas os aspectos externos ao homem, não se importando com o homem subjetivo, aquele que tem emoções, afetos e fé.

Nesse sentido, justifica-se que, em plena era da informação, do alto desenvolvimento tecnológico e do conhecimento, os professores tenham necessidade de voltar ao ponto de partida dessas velhas práticas, buscando atender a esse “novo” homem, levando sempre em consideração o seu significado para a formação dessa nova geração, com práticas inovadoras, direcionadas para situações concretas e incertas e que por esse motivo terão implicações definidoras no futuro da humanidade. Por tanto, há uma necessidade premente dos professores reverterem esse quadro de insistência na geração de padrões, nos comportamentos preestabelecidos, em que o homem é preparado para não questionar, não refletir, não criticar, e a ter tanta certeza das coisas, pois se deve considerar que na própria sala de aula existe uma limitação.

Vale ressaltar que a escolha do tema do presente estudo surgiu a partir de inquietações sobre a prática e o discurso dissociado e a sistematização coletiva desse conhecimento em relação à práxis dos professores no curso de Pedagogia Social de uma Faculdade e pela própria experiência voltada para a formação e coordenação dos mesmos. Entretanto, este tema terá um grande valor educacional e social, pois o mesmo despertará a reflexão e o interesse para uma formação de professores capaz de despertar para uma práxis pedagógica orientada para o alcance de uma qualidade na educação de forma inovadora, com senso ético e responsabilidade social. Assim, pretende-se buscar respostas para as seguintes indagações:

Qual a expectativa dos alunos do Curso de Pedagogia em relação aos métodos utilizados pelos professores que formam professores?

Quais os obstáculos que dificultam a inovação pedagógica na prática dos professores que formam professores?

Qual o impacto que os métodos utilizados no ensino-aprendizagem trazem para os alunos?

Renomados autores têm estudado este assunto, dentre os quais elegemos para uma análise, neste primeiro momento, os seguintes: Altet (1994), Alves (2000), André (1995), Antunes (2003), Brzezinski (1996), Castoriades (1982), Coll (1994), Cunha (1989), Delors (2001), Demo (2000), Freire (1996 – 1993 - 1986), Gimeno Sacristán (1988), Moraes (1997), Moreira (2000), Morin (2003 - 2001), Nóvoa (1999), Papert (1994 – 1986), Perrenoud (2002-1999), Piaget (1976-1999), Pimenta (2005), Pourtois & Desmet (1999), Silva (1999), Sousa (2000), Tardif (2002), Toffler (1980), Veiga e Fonseca (2001), Vigotsky (1998) entre outros citados no decorrer do texto, que fundamentarão esta pesquisa.

Este estudo utilizou a pesquisa etnográfica, a qual disponibiliza um conjunto de técnicas que conduz a uma investigação pertinente durante todo o processo de coleta e análise dos dados através da observação, entrevista semi estruturada e análise documental. Segundo André (1995, p.28) na pesquisa etnográfica “[...] existe o princípio de interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado.” Ainda esta mesma autora complementa que através da pesquisa etnográfica “O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.” (p.29) A partir destas citações, observa-se que a pesquisa etnográfica tem como objetivo a descoberta de conceitos, relações e formas de entendimento da realidade e da ação propriamente dita.

Esta investigação foi subdividida em cinco capítulos nos quais se fez necessário descrevê-los de forma resumida para uma maior compreensão deste estudo. O capítulo I aborda temas como: a escola, o aspeto escolar e a inovação pedagógica; Conceito de práxis pedagógica; as principais tendências ou concepções pedagógicas; as diretrizes curriculares nacionais do ensino superior como política pedagógica inovadora do curso de pedagogia e as implicações e perspectivas do processo educativo que considera a inovação como uma alavanca auxiliar na práxis pedagógica.

O capítulo II descreve sobre a prática pedagógica: inovação e as possíveis conseqüências de ordem cultural, econômica e política em relação à profissão de professor e a sua prática.

O capítulo III fundamenta o caminho para este estudo, na medida em que esclarece a validade do uso da etnografia para uma investigação sistemática na área educacional. André (1995) defende que:

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstituir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. (ANDRÉ, 1995, p.41)

Defesa complementada por Lapassade (1992, p.16), quando afirma que neste método “é necessário identificar o problema, tratar e avaliar os recursos que se vai dispor para fazê-lo.”

Neste capítulo descrevem-se, também, as técnicas e os instrumentos utilizados durante a pesquisa que são: observação, questionário, entrevista semi-estruturada e análise documental.

No capítulo IV está registrada a análise dos dados que foram observados e registrados durante a investigação. A partir dos resultados analisados observa-se que a maioria das práticas pedagógicas de professores que formam professores ainda segue uma tendência tradicional e muitas das vezes sem compromisso com a educação, porém vale ressaltar que apesar de toda a dificuldade existente no magistério, deparou-se com um professor que desenvolve aulas com características de práticas inovadoras.

Por fim, no capítulo V, encontram-se as considerações finais, a efetivação dos objetivos propostos e os principais resultados obtidos pela pesquisa.

CAPÍTULO I

1 A ESCOLA, O ESPAÇO ESCOLAR E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Apresenta-se no atual contexto da sociedade um grande interesse por parte de crianças e jovens no que concerne ao desenvolvimento tecnológico, principalmente no campo eletrônico, em significativa dimensão que muitas crianças aprendem a lidar com controle remoto de um aparelho de TV ou de um vídeo game, antes mesmos de serem alfabetizadas. Possuem domínio com os equipamentos eletrônicos a exemplo do: vídeo game e o computador, entre outros. Os conteúdos fragmentados e impostos não mais interessam a este público, pois eles atuam com autonomia resolvendo problemas de seus interesses habituais, os quais dificilmente fariam na escola. Antes de ir à escola a criança já traz consigo uma gama muito grande de saberes que, infelizmente, não são aproveitados pela escola. Segundo Vigotsky (1998):

O ponto e partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. (VIGOTSKY, 1998, p.110)

Sob o ponto de vista do autor, percebe-se, também, que o espaço escolar já não atende aos anseios desta sociedade, porque a padronização, a especialização que era exigida para desenvolver tarefas nas fábricas, atualmente está dando lugar para uma sociedade totalizada, generalista e humanizada. Se a sociedade está em transformação, então qual será o papel da escola de agora em diante? Observa-se que antes era apenas um espaço de transmissão e padronização de conhecimento.

Entende-se então que, diante de alunos e alunas criadores, curiosos, inquietos e investigadores, a escola necessita fornecer ferramentas para que possam pensar de forma correta e pertinente. Assim, a escola deve aproveitar seu espaço para interagir e desafiar estes

alunos, valorizando suas experiências informais, da rua, de casa, do trabalho, do pátio de recreação, da sala de aula, entre outros.

Na atualidade vive-se em uma sociedade que interage e troca informações frequentemente com outras culturas, outros povos, outras realidades de maneira acelerada, estando assim, em plena era da informação, da globalização¹ e da tecnologia. E a escola, infelizmente, não está acompanhando esta evolução e, o pior, não tem interesse, pois continua reproduzindo e impondo seus conteúdos, muitas vezes, enfadonhos. Quando Papert (1994) faz uma belíssima comparação entre a educação e a medicina ao registrar que:

Imagine um grupo de viajantes do tempo de um século anterior, entre eles um grupo de cirurgiões e outro de professores primários, cada qual ansioso para ver o quanto as coisas mudaram em sua profissão a cem anos ou mais no futuro. (PAPERT, 1994, p.9)

Nesta analogia nota-se claramente o quanto a escola continua trancafiada em suas paredes, ou seja, fechada no seu “mundinho”, esquecendo-se das oportunidades e as desafiadoras transformações que estão ocorrendo na sua porta, em volta do seu muro. Na comparação do autor observa-se que a medicina avança com os novos desafios que a ciência e o homem vêm lhe impondo de maneira inovadora e criativa, buscando sempre resultados eficazes.

1.1 UM BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE PRÁXIS PEDAGÓGICA

No contexto atual de educação, percebe-se que a práxis pedagógica dos professores apresenta-se como um dos elementos fundamentais voltado para a sustentação de sonhos e ideais para atender aos anseios do desenvolvimento de competências na formação de professores. Assim, para melhor compreensão desta conjuntura, buscaram-se alguns conceitos justificáveis: Pimenta (2005, p.28) “A profissão de professor é também prática.” Então, se o

¹ Globalização: Segundo Sérgio Ximenes (2001), trata-se da fase do capitalismo que se consolidou nos anos 90, com profundas implicações políticas e sociais, e que foi possibilitada pela facilidade de comunicação entre os países, pela abertura dos mercados nacionais e pelo avanço da tecnologia, levando à formação de grandes blocos econômicos e ao acirramento da competição entre as empresas.

curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática.

Desta forma, observa-se que há uma grande preocupação em relação à prática destes professores, e assim, ela vem sendo objeto de estudo e pesquisa, principalmente direcionada para os professores que formam professores. Nos dias atuais o avanço em diversas áreas é visto com entusiasmo, já em relação à educação, os fatos parecem não ter evoluído tanto. Para se fazer um estudo mais objetivo deste tema, é necessário um recorte para que se acompanhem as principais evoluções e conceitos de práxis pedagógica e no decorrer do tempo desse processo, observar se houve avanço e se foram identificadas práticas pedagógicas inovadoras.

Para Gimeno Sacristán (1988, p.69) “[...] a prática da educação existiu antes que tivéssemos um conhecimento formalizado sobre a mesma e é anterior ao aparecimento de sistemas formais de educação.”

Assim, no período decorrente da década de 30, quando os cursos de formação de professores eram denominados de “Escolas Normais”, estas criadas no Brasil na cidade de Niterói mais precisamente no ano de 1833. Depois, disseminou em outras cidades, sendo que, cada Estado da federação possuía sua própria legislação. Deste modo, a prática pedagógica era vista de diversas formas como, por exemplo: denominações diferentes, carga horária variada, metodologias diversificadas e com disparidades de enfoques para o tratamento do mesmo objeto. Já na década de 40, visualiza-se que o magistério não fosse visto como de fato uma profissão e sim como um mister feminino. Portanto, o que era exigido na formação de professores era apenas qualquer tipo de prática que o currículo permitisse realizar.

Por conseguinte, ressalta-se que neste período a prática no curso Normal Superior não era tida como uma referência, apesar de ter como objetivo a formação de profissionais para serem professores. Nesse sentido, Pimenta (2005) conclui, afirmando que:

Nesse contexto, da Escola Normal esperava-se que ensinasse a professora a ensinar, conforme os padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar os modelos. (PIMENTA, 2005, p.35)

Nessa perspectiva, evidencia-se que no Brasil um dos primeiros entendimentos e conceitos de prática é apresentado como uma obtenção de experimento, através de uma reprodução de padrão. O significado deste conceito é apresentado no Dicionário Aurélio

(2005, p.692) em que se encontra a seguinte denominação para prática: “Ato ou efeito de praticar; uso, experiência, exercício; rotina; hábito; saber provindo da experiência; técnica; aplicação da teoria.” Deste modo, quando nos referimos à prática não tem como se desvencilhar de que esta prática está diretamente dirigida para a experiência, é o que ocorre com as demais profissões quando nos referimos a ela.

Pimenta (2005) contempla que no decorrer das décadas de 40, 50 e 60, há uma mudança na forma de se olhar a prática no curso de formação de professores. Após um estudo realizado por órgãos ligados à educação e pela Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, o resultado a que se chegou foi uma sugestão de que haja um comedimento entre a teoria e a prática, que as aulas sejam realizadas a partir de circunstâncias verdadeiras, que incentivem os debates e que exista uma coerência entre os conteúdos e os recursos de ensino, provocando, desta maneira, uma antecipação do dia-a-dia dos professores em um ambiente de aprendizagem e assim, eles possam vivenciar os pontos positivos fortalecendo sua prática, tendo a oportunidade de refleti-la na sala de aula, valorizando, desta forma, os cursos voltados para a preparação dos futuros professores.

De acordo com o anunciado acima, neste período houve uma transformação e um avanço em relação ao conceito de prática, num formato porque não dizer inovador, pois os professores partem de uma mera reprodução de ação e começam a trabalhar em ambientes criados para que haja uma simulação real do cotidiano escolar que irão vivenciar com seus alunos. Mas, há uma questão que deve ainda ser abordada com relação a este período, que é o papel da didática, metodologia e a prática de ensino neste contexto. Pimenta (2005, p.48) se expressa muito bem quando registra: “Ou seja, conforme o Parecer 349/72, o estágio é a prática, a Didática é a teoria prescritiva da prática. Mantém-se a dissociação entre ambas, embora se diga o contrário.”

Coadunando com o autor acima, percebe-se que, apesar do tempo e de várias mudanças, inclusive na lei, às vezes a título de experiência, mas de certa forma significativa, trazendo reflexões importantes, em relação à prática pedagógica, mas prevalecendo a dissociação entre teoria e prática, há algo presente no dia-a-dia, mesmo que o discurso seja completamente diferente. Assim, foram surgindo diversas denominações para as disciplinas, mas sempre orientadas para uma abordagem incentivadora do *apartheid* entre o discurso e a prática.

Após leituras e vivências compreende-se que mesmo com a ocorrência de mudanças nos cursos de formação de professores, o discurso que se tornou uma práxis no decorrer do tempo, é o velho ditado popular de que *na prática a teoria é outra*, esse ditado transpassa os cursos de formação de professores e invade quase todas as formações independentes da carreira escolhida. Então se conclui outro conceito em relação à prática pedagógica, quando se percebe então, Pimenta (2005) que apesar de tantos discursos o curso de formação deixa muito a desejar em relação ao embasamento teórico e vivências dos professores, não permitindo assim, que uma complemente a outra. Para ratificar o que foi dito, Pimenta (op.cit.,) afirma que:

Na prática a teoria é outra. No cerne dessa afirmação popular à formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem torna a prática como referência para fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática. (PIMENTA, 2005, p.52)

Nesta afirmação, observa-se que os alunos, continuam reclamando de forma generalizada dos cursos teóricos, com pouca prática e que além de tudo estão fora da realidade de cada um. Portanto, é emergente uma reflexão em relação à práxis pedagógica dos cursos que formam professores.

Gimeno Sacristán (1988) vai além do conceito de prática pedagógica utilizado no dia-a-dia quando afirma que:

A prática docente é realizada por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão prática da actividade profissional, a qual pode ser separada dos que a executam. [...] O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interacção entre professores e alunos, mas também porque estes actores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. (GIMENO SACRISTÁN, 1988, p.66)

Com base na definição acima, percebe-se que a prática pedagógica transcende o espaço da sala de aula e da escola interligando-se a outros contextos e culturas em que alunos e professores estejam inseridos.

Entretanto, nos dias atuais é de suma importância a preocupação de se pensar e processar de forma coerente este leque de informações que circula de maneira ininterrupta,

cuja tendência é alargar-se cada vez mais. Assim, cabem na formação dos professores estratégias que incentivem e provoquem em alunos e alunas a reflexão sobre estas preocupações a fim de que procurem entender e igualmente tirem proveito do aprendizado e invistam com firmeza no “saber pensar”, a partir de ponderações críticas e significativas, visto que, durante muito tempo, os professores, com suas práticas de transmissão de conhecimento, fizeram com que seus alunos e alunas apenas reproduzissem os conhecimentos transmitidos. Nesse sentido, Demo (2000) então afirma que:

Saber pensar não é só pensar. É também, e sobre tudo, saber intervir. Teoria e prática, e vice-versa. Quem sabe pensar, entretanto, não faz por fazer, mas sabe por que e como faz. Nem sempre é questão de estudo, pois nas instituições educacionais, por vezes, desaparecem, mormente quando somos submetidos a processos instrucionais reprodutivos. (DEMO, 2000, p.17)

O autor em referência evidencia que nos dias atuais os professores precisam refletir suas práticas, para que estas possam atender aos anseios de uma sociedade que busca pessoas reflexivas, inovadoras, criativas, que trabalhem em grupo, que tenham iniciativa e principalmente atitudes éticas em relação ao mundo e ao seu semelhante. Desta forma, intui-se que esses professores precisam desenvolver uma prática que fortaleça e incentive os seus alunos a pensarem, principalmente de forma crítica.

Entretanto, este saber pensar incide de maneira acentuada e significativa na formação dos professores, para que os mesmos tenham a oportunidade de repensarem suas práticas pedagógicas. Esse saber pensar, para Pimenta (2005), significa:

O ensino reflexivo, no dizer da autora, tem por objetivos: promover maiores oportunidades de prática de ensino e oferecer feedback aos alunos-mestres sobre sua situação, possibilita a reflexão sobre as razões que contribuíram para seu relativo sucesso. (PIMENTA, 2005, p.55)

Neste sentido, conseqüentemente, ressalta-se que através desta educação direcionada para desenvolver a reflexão e o saber pensar, pode-se promover, aos futuros professores, ferramentas para que os mesmos possam perceber a relação entre a teoria e a prática inseridas no contexto educativo direcionado para a sua formação. Assim, Pimenta (op. cit.) destaca mais um conceito relacionado à práxis pedagógica, que é uma práxis criadora, quando a mesma afirma que:

Traduzindo essa visão de unidade entre teoria e prática para a educação, afirmam as autoras que o fazer pedagógico, “o que ensinar” e “como ensinar”, deve ser articulado ao “para quem” e “para que”, expressando a *unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo*. E apontam para a possibilidade do educador desenvolver uma “práxis criadora.” (PIMENTA, 2005, p.67)

Diante desta afirmação, nota-se que os professores devem conhecer seus alunos, para que possam identificar quais são suas necessidades e desejos, qual o papel deles na sociedade e o que pretendem diante da realidade. Nessa perspectiva, é inevitável a realização de um levantamento de necessidades dos alunos, para que os professores possam eleger o que se deve trabalhar e qual a melhor forma, com vistas a atender sua clientela de forma coerente. Deve haver uma unidade clara e precisa do conteúdo teórico em concomitância às necessidades dos alunos e alunas.

Ainda na busca de compreender o conceito de práxis pedagógica sob o olhar de alguns autores, Tardif (2002) afirma que:

[...] a prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o “saber-educar” e o “saber-ensinar” também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências. (TARDIF, 2002, p.153)

A partir do autor, é perceptível que a prática dos professores em sala de aula transcende o ato de ensinar e aprender, na medida em que esta movimentada diferentes conhecimentos e aptidões dos atores envolvidos na ação educativa, evidenciando desta forma, a necessidade de uma unidade entre a teoria e a prática, visto que ambas têm como fim a aprendizagem dos alunos. E, para atender a toda esta diversidade, observa-se que os professores devem buscar na sua criatividade, a imaginação e no diálogo o desenvolvimento e a prática de aulas originais e inovadoras para, assim, cultivarem nos seus alunos o desejo de aprenderem. Esta aprendizagem deve ocorrer de maneira a valorizar a troca entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem como: alunos, professores e o mundo que os cerca. Para Ramalho (2004, p. 34) “a prática pedagógica do professor está orientada por determinados propósitos [...]”

Com base nas observações deduz-se que as aulas com valorização das práticas reprodutoras e isoladas nada acrescentam no crescimento individual e grupal, pois as mesmas não agregam valores no desenvolvimento dos seres humanos. Essa linha de raciocínio pode coerentemente ser complementada com as palavras de Freire (1996, p.43) quando o mesmo afirma que: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

Desta forma, percebe-se que a prática educativa vai além de uma atuação profissional dos professores em sua sala de aula, pois os mesmos estão agindo nos dias atuais em um cenário que expõe indivíduos sempre em frente a novos desafios, então, é fundamental no mundo contemporâneo saber pensar para intervir no dia-a-dia.

1.2 UM QUADRO DAS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS OU CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Após compreender o significado de práxis pedagógica, faz-se necessário refletir sobre as principais características de algumas tendências ou concepções pedagógicas que influenciam as práticas educativas dos professores que formam professores. No entanto, este estudo irá contribuir para que os professores reflitam e analisem suas práticas pedagógicas no seu cotidiano. Desta maneira, serão apresentadas as seguintes concepções baseadas em Libâneo (1994): Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnicista, Escola Libertária e a Escola Crítico Social dos Conteúdos.

1.2.1 Escola Tradicional

Esta tendência pedagógica é um das mais presentes e enraizadas nas escolas e nas práticas dos professores, uma vez que, ela já prevalece há quatro séculos. Foi a partir do século XVII, através do filósofo e teólogo Comênio, um dos precursores da escola tradicional, conhecido mundialmente como o Pai da Didática Moderna e como um dos maiores educadores, que, através de sua obra “Didática Magna”, se iniciou a sistematização da educação. Ele defendia uma educação para todos e partia do pressuposto de que era necessário respeitar o aprendiz no que se referia à sua inteligência e aos seus sentimentos. Em relação a

Comênio, Libâneo (1994, p.58) comenta que: “Desenvolveu as idéias avançadas para a prática educativa nas escolas, numa época em que surgiam novidades no campo da filosofia e das ciências e de grande transformações nas técnicas de produção.” Entende-se que a partir desse pensamento, Comênio defendia o conhecimento que deveria dar-se de maneira ampla e como forma de inclusão social e não como um ato excludente, onde apenas poucos poderiam ter acesso, criando assim o método. Percebe-se que apesar da época, o autor, trazia no seu bojo idéias contemporâneas, que nos dias atuais estão sendo aclamadas pela sociedade educacional, apesar de suas idéias servirem como base para a Escola Tradicional.

No que se refere à educação tradicional Mizukami (1996, p.7) em relação a esta abordagem afirma que: “Trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistiram no tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens.”

Apesar de ser referência para as outras concepções, ela acaba por trazer na sua essência uma ênfase nos professores, sendo esses, vistos como o centro do processo e meros transmissores do saber. Em relação aos alunos neste cenário, eles têm um papel passivo, possuem a obrigação de assimilar todas as informações, por isso, a relação entre professores e alunos se dá de forma vertical. A metodologia é expositiva, propiciando e valorizando a memorização, assimilação e repetição dos conteúdos manipulados em sala de aula. De tal modo, percebe-se que a padronização acaba por não respeitar as singularidades dos alunos e alunas.

Vale ainda, destacar que a avaliação tem como foco a valorização dos aspectos cognitivos, empregando provas escritas e orais, apreciando consecutivamente a memória e a disposição de resposta daquilo que foi assimilado. Esses conteúdos são transmitidos e instruídos devendo ser ordenados e não ter intenção de desenvolver o espírito crítico, pois as informações sempre partiam das enciclopédias e dos livros. A escola neste contexto, bem como as práticas dos professores são abalizadas pela reprodução social, cultural, econômica e política sem respeitar as individualidades de cada um.

Ainda, Mizukami (1996), em referência à concepção tradicional complementa:

A escola é o local da apropriação do conhecimento, por meio da transmissão de conteúdos e confrontação com modelos e demonstrações. A ênfase não é colocada no educando, mas na intervenção do professor, para que a aquisição do patrimônio cultural seja garantida. O indivíduo nada mais é do que um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos

e elaborados por outros para que ele deles se aproprie. (MIZUKAMI, 1996, p.18)

Diante da citação da autora, percebe-se o porquê de tantos teóricos serem opositores da educação tradicional, mas, mesmo assim, esta concepção continua presente nas salas de aula e sendo modelo para os professores, pois muitos ainda, acabam por imitar os seus professores da época em que eram estudantes o que acaba estabelecendo uma prática que é passada de geração por geração.

1.2.2 Escola Nova

Segundo Libâneo (1994), a escola Nova surgiu no final do século XIX, e teve como objetivo recomendar um novo paradigma para a educação de uma forma geral. Ela traz consigo na sua essência a idéia de um indivíduo singular que interage com um mundo que vive em constante transformação. Tendo como grandes defensores Dewey, filósofo americano que nesta abordagem propõe “uma aprendizagem através da atividade pessoal do aluno.” Gadotti (2005. p. 148), e Rousseau, que defendia que: “A escola nova é baseada nas necessidades e interesses imediatos das crianças.” Libâneo(op.cit., p.59)

Quando se faz referência à escola nova, nota-se que existe uma diferença acentuada em relação a escola tradicional, pois os professores exercem o papel de orientadores como se fossem facilitadores da aprendizagem, e os alunos neste cenário são vistos como o centro do processo do ensino e aprendizagem, com um conteúdo contextualizado, e com a utilização de métodos que enfatizam de fato a ação concreta. Assim sendo, a avaliação termina por apreciar os aspectos afetivos através da auto-avaliação. Diante deste cenário a educação formal tem um papel democrático anunciada para todos.

1.2.3 Escola Tecnicista

Em alusão à tendência tecnicista, a abordagem é “inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino.” Libâneo (1994, p. 67) Tendo o behaviorismo como um dos precursores Skinner, Gadotti (2006, p.288) afirma: “que a

aprendizagem acontece por conseqüências recompensadoras – e pelo condicionamento clássico, processo de aprendizagem que consiste na formação de uma associação entre um estímulo e uma resposta aprendida através da contigüidade.” Diante destes pensamentos destacam-se como principais características desta tendência: os professores na figura de um técnico, que tem como meta a garantia do ensino, pois, são eles que têm o poder de nomear, estabelecer e aplicar os meios que vão garantir a ação do ensino. Os alunos nesta perspectiva são dotados como um indivíduo, que é fruto de qualquer produto de um papel para qual foi delineado. Do mesmo modo, o conteúdo é direcionado para um ensino voltado para a competência, utilizando-se de métodos que desenvolvem o estímulo e resposta defendidos por Skinner. A avaliação deste ponto de vista colabora para a entrada e saída, ou seja, existe uma valorização da produtividade do aluno, em relação à produção do conhecimento no que se refere ao que ele consegue absorver para dar as respostas na mesma proporção. Uma contribuição importante da concepção tecnicista se dá pelo fato dela vislumbrar a educação à distância, com vistas, a idealizar uma sociedade sem uma educação presencial, partindo para um tele-centro de educação formalizado.

Desse modo, essa abordagem contribui para uma prática visando uma ação mecânica de estímulo e respostas, os professores neste contexto aludem práticas voltadas apenas para “manuais didáticos de caráter meramente instrumental.” Libâneo (1994, p. 68) sem despertar nos alunos o pensamento reflexivo.

1.2.4 Escola Libertária

Vale salientar, que os professores que são formadores de professores, portanto, precisam fomentar a criatividade dos alunos através de práticas contextualizadas.

Percebe-se que, além do trabalho voltado para o desenvolvimento destas práticas os professores que trabalham na formação dos futuros profissionais do ensino, não devem esquecer-se de incentivar e utilizar a dialogicidade em sala de aula, com vistas a buscar uma maior interação entre os atores que compõem este cenário de aprendizagem, valorizando, assim, a verbalização do pensamento de forma crítica e concisa em relação ao conhecimento que está sendo trabalhado na formação destes professores. Porém, é no mestre Freire (1996, p.152) que os professores encontram fundamento para a dialogicidade quando ele afirma que: “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” e assim, ele complementa:

O sujeito que se abre ao mundo e aos ouros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história... A formação de professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (FREIRE, 1996, pp. 154,155)

Para o autor, a dialogicidade vai além de um simples diálogo, ou seja, uma técnica em sala de aula utilizada por professores em suas práticas como forma de manejar seus alunos. Ela transcende a sala de aula e a escola, pois como sinaliza Freire (1996, p.124) “o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos,” fazendo com que os sujeitos se rendam às relações da globalização, dos saberes e das vivências de todos envolvidos no processo educacional, econômico, social e político.

Entende-se então que a concepção pedagógica da dialogicidade fornece subsídios para que professores e alunos possam juntos construir e reconstruir o objeto de conhecimento, mesmo que já tenham definidos ou clareados nas suas mentes as informações concernentes ao elemento de estudo. Dessa forma, há uma oportunidade para que todos os envolvidos no processo educativo tenham a liberdade de serem também responsáveis pela construção do seu conhecimento, tirando desse formato, as responsabilidades de que apenas os professores é que sejam os responsáveis pela aprendizagem dos alunos, tendo eles que continuar a cumprir o simples papel de transmissores de conhecimentos, conceitos e procedimentos.

Os professores formadores de professores devem ter consciência de que a aprendizagem não é algo estático, mas a faculdade em constante construção e que faz parte de seu crescimento pessoal e profissional. Essa tendência e ou metodologia neste ambiente lhes propiciam uma fresta no seu aprendizado também, não com o intuito de tirar sua autoridade, autoridade no sentido de detentor do conhecimento, mas de democratizador da informação. Assim, Freire (1996, p. 126) afirma que “a abertura do educador dialógico à sua própria reaprendizagem recobre o uso do diálogo de um caráter democrático”, pois para ele “aprender é uma atividade sócia [...]” e que:

Todo conhecimento novo surge quando outro conhecimento se torna velho e não mais corresponde às necessidades do novo momento, não mais

responde às perguntas que estão sendo feitas. Por causa disso, cada conhecimento novo, ao surgir, espera sua própria vez de ser ultrapassado pelo próximo conhecimento novo, que é inevitável. (FREIRE, 1996, p.126)

As palavras de Freire reforçam a idéia de que o conhecimento sempre será substituído por outro, pois, parte provavelmente da concepção de que a cada experiência e ou vivência nova seja necessário que se construam e reconstruam conceitos. Assim, portanto, percebe-se, que as práticas dos professores que formam os futuros professores, estão em constante transformação, porque as circunstâncias na sala de aula permitem a troca de conhecimentos e eventos concretos e dialógicos, oportunizando maior interação entre professores e alunos, inspirando uma dinâmica entre ambos.

1.2.5 Escola Crítico Social dos Conteúdos

Por fim, não se pode deixar de registrar as contribuições da escola crítico social dos conteúdos, baseadas em Libâneo (1994), que tem como ponto chave a significação dos conteúdos que devem ser desenvolvidos pelos professores, para assim, formar alunos que sejam conscientes de maneira política, social, econômica e cultural, desse modo, os professores deverão assumir um papel de um educador que conduz o processo de ensino aprendizagem, e trabalha a partir dos conteúdos que são necessários aos alunos, de maneira significativa, num contexto histórico social e crítico com ênfase na participação dos alunos. Nesse sentido a avaliação se dá de forma que os professores avaliam o desempenho da atuação dos alunos nesse cenário e a escola deve ser para todos e não para uma pequena minoria.

Ainda Libâneo (2006) em relação a esta concepção, afirma que:

Não se trata apenas de transmissão unilateral dos conteúdos culturais. Antes, trata-se de conteúdos vivos, atualizados, articulados criticamente com as realidades sociais presentes, selecionados entre os bons, os bens culturais disponíveis e instrumental; [...] Trata-se, enfim de um saber crítico não somente valorizando o significado humano e social da cultura, mas também contribuindo para desvelar as contradições de estrutura social que sustenta as relações urgentes. (LIBÂNEO, 2006, p.76)

Ainda valendo-se dos aportes de Libâneo (1994, p. 70) a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, busca “uma síntese superadora de traços significativos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova. Postula para o ensino a tarefa de proporcionar aos alunos e alunas o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais [...]”

Entende-se que nesta tendência os professores devem articular métodos de ensino que incentivem a autonomia dos alunos, de forma que os mesmos desenvolvam um senso crítico e dinâmico neste contexto social.

Além disso, se faz necessário para um maior entendimento de um quadro exposto abaixo, que deixa transparecer os pontos relevantes do papel dos professores, alunos, conteúdo de aprendizagem, método de ensino, avaliação e a escola na visão de cada tendência citada:

COMPONENTES	ESCOLA TRADICIONAL	ESCOLA NOVA	ESCOLA TECNICISTA	ESCOLA CRÍTICO SOCIAL DOS CONTEÚDOS
PROFESSOR	Transmissor de conteúdo	Orientador	Técnico	Educador
ALUNO	Ser passivo	Ativo no processo	Programado	Ser consciente
CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM	Livresco Enciclopedístico	Contextual/ Pouco sistematizado	Programado para a competência	Significativo/ vivencial contextualizado e crítico
AVALIAÇÃO	Valorização da memória	Auto-avaliação	Ênfase produtividade sistêmica	Superação senso comum Consciência crítica
ESCOLA	Autoritária	Democrática	Sociedade sem escola/ EAD	Para todas as classes sociais

Adaptado de Libâneo (1994)

Baseado em Moraes (1997), as reflexões a respeito das idéias pedagógicas sugerem que no século XXI deve haver um paradigma emergente em combinação com os seguintes aspectos: a criação de ambientes de aprendizagens interativos, capazes de promover nos alunos a capacidade de “aprender a aprender”; a organização de um currículo que se ajuste à

mudança operacional nos papéis dos professores e dos alunos; a organização do conhecimento, no sentido de maior integração entre os saberes e hegemonia da interdisciplinaridade, principalmente em relação à prática. Essas idéias compreendem um conjunto de várias questões que englobam desde o perfil dos professores a serem formados, bem como os processos, o pensamento e os saberes envolvidos nessa formação, entre outras concepções.

Doravante as teorias citadas são as mais aproximadas de uma abordagem global do universo da educação em contraponto com tantas outras áreas do conhecimento como se pode observar nos dias atuais a mecânica quântica que constitui a base de todo entendimento em relação à matéria e que até hoje sustenta seus conceitos. Autores como Weinberg, Zohar e Bohan, (apud MORAES, 1997) descrevem a física quântica como uma construção teórica que atende justamente à participação do sujeito na construção do conhecimento, direcionada para as teorias científicas da educação. Mas, a física quântica defende exatamente o contrário da ciência clássica que é o fazer, ou seja, ela explica a interação do meio com o homem e sua influência na construção do pensamento.

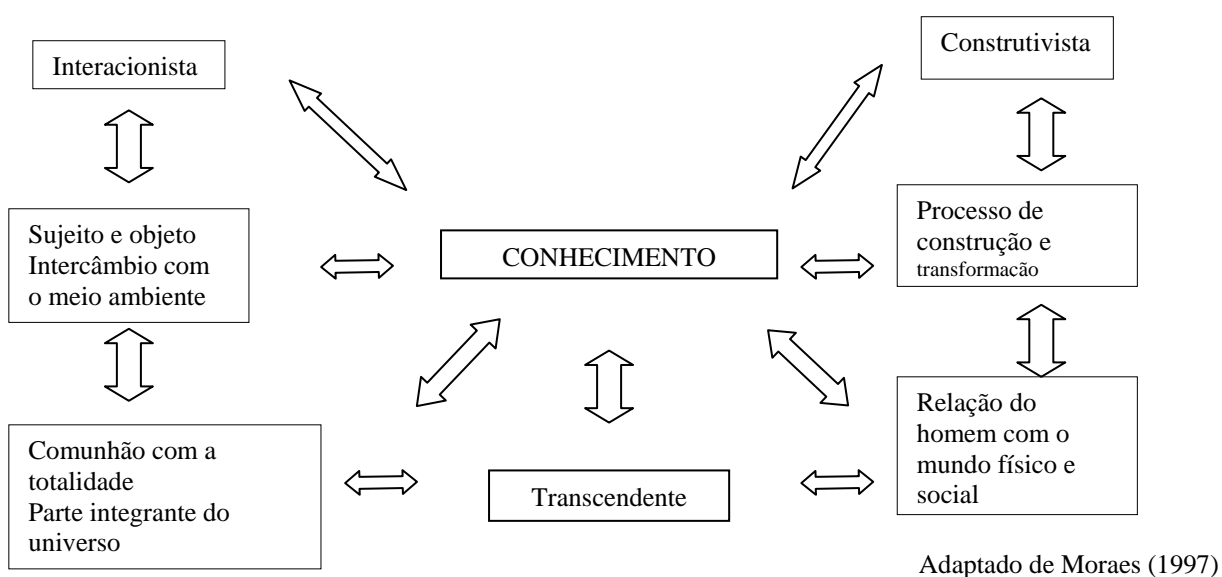
Nesse contexto, a educação tem um papel fundamental na atualidade em relação à resolução de uma visão cartesiana do homem. Seus princípios devem promover conhecimentos e explicações novas, práticas diferentes, com vista a trabalhar o global, o holístico e o integral para promover o respeito às diferenças e às diversidades em relação ao homem.

Por conseguinte, entende-se que é preciso compreender que a educação precisa oferecer uma visão da totalidade, considerando que o processo educativo decorre da interação entre as dimensões: física, biológica, mental, psicológica, cultural, social, além dos fenômenos da natureza. Assim, os problemas educacionais devem ser vistos de forma integrada e não isolada. Fica evidente, portanto, a teia de interações e relações existentes nos fenômenos educacionais e assim, detecta-se a noção da inter e transdisciplinaridade.

Diante do exposto, ressalta-se que o indivíduo aprende através da intuição, das sensações, das emoções, dos sentimentos e não apenas através do intelecto, é o que se denomina de interconectividade Moraes (1997). Para o entendimento dos aspectos descritos sob a perspectiva do novo paradigma científico, foram selecionados autores, cujas teorias se identificam com o paradigma educacional emergente, ou seja, em relação à construção do pensamento. Mostrando, desta forma, a necessidade do sujeito ter uma visão do todo partindo

da subjetividade do conhecimento, da inter-relação com o ambiente, valorizando a flexibilidade, a plasticidade, a interatividade, a adaptação, a cooperação, a parceria e o apoio mútuo, bem como a natureza inter e transdisciplinar citados pelos teóricos: Piaget, Freire e Papert (apud MORAES. op. cit.,).

Nesse processo de desvendamento do paradigma educacional emergente, também constará a contribuição da teoria construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente como demonstrado no esquema:



Diante do esquema em referência entende-se que a teoria transcendente poderá ser o paradigma que se almeja nos dias atuais, pois está demonstrado que o mundo vive na era das relações e um grande avanço nesse sentido deu-se em razão da teoria quântica, em que a matéria é compreendida como energia invisível, responsável pelas transformações e invariâncias físicas da matéria. Dessa análise conclui-se que o mundo e a vida não passam de uma teia de relações e conexões das quais o homem também faz parte.

Conforme autores como Freire, Dewey e Shon (apud MORAES, 1997), a homonização é o resultado de ação-reflexão, e assim eles propõem uma educação reflexiva em relação à prática pedagógica respeitando a multidimensionalidade do real, como registra Moraes (op. cit.):

A Era das Relações requer uma nova ecologia cognitiva traduzida em novos ambientes de aprendizagem, que privilegiem a circulação de informações, a

construção do conhecimento, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência individual e coletiva. É pela prática reflexiva da construção do conhecimento no ciclo que envolve os processos de descrição-execução-reflexão-depuração, que poderemos alcançar níveis mais elevados de consciência e desenvolvimento humano. (MORAES, 1997, p.219)

Deste modo, observa-se que este novo milênio requer uma educação para uma nova era relacional voltada para o desenvolvimento de uma consciência ecológica, relacional, pluralista, interdisciplinar e sistêmica com a visão da realidade a ser transformada, tendo como base a consciência da inter-relação e interdependência entre os fenômenos da natureza.

1.2.6 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Em conformidade com o enfoque deste estudo, é fundamental sinalizar as teorias do desenvolvimento da aprendizagem, sob o ponto de vista de alguns teóricos e assim, se tenha uma clareza de como ela é construída. Nessa perspectiva existe ainda uma necessidade de se aprofundar um pouco mais sobre algumas teorias do desenvolvimento da aprendizagem, para que desse modo, se entenda com mais clareza de como se dá sua construção. Assim como é inevitável citar Piaget (1976, p.12), que afirma: “[...] as pesquisas psicológicas acerca do desenvolvimento da inteligência e das estruturas cognitivas progrediram, mas permanecem distribuídas, em três direções cujos significados são bastante diferentes no que diz respeito às aplicações pedagógicas”. Portanto, diante da alusão do autor, este mais uma vez comprova que apesar de nunca se preocupar em preceituar uma pedagogia, apesar de sua contribuição, já que, seus estudos e observação sempre foram voltados para o entendimento de como se dá a inteligência.

Ainda, para Piaget (op. cit., p.70) “A atividade da inteligência requer não somente contínuos estímulos recíprocos, mas ainda e, sobretudo o controle mútuo e o exercício do espírito crítico, os únicos que conduzem o indivíduo à objetividade e a necessidade de demonstração”. Pelo qual os professores devem optar por uma prática que propicie um ambiente favorável em estímulos para que o aprendiz desenvolva seu ritmo e seus interesses de aprendizagem.

Entretanto, em relação ao “construtivismo”, as idéias do autor em referência postulam o conhecimento como algo que deveria ser exercitado, sempre partindo das experiências de

cada indivíduo e não apenas ensinado. Partindo da premissa de que o conhecimento não é algo a ser ensinado, percebe-se a necessidade em relação à prática dos professores que estão imbuídos em preparar os futuros professores, para uma valorização das experiências e vivências dos alunos que serão futuros professores e não apenas estimular o conhecimento pronto e acabado.

A prática dos professores deve criar alternativas que aumentem a participação dos seus alunos de forma que os mesmos tenham a oportunidade de serem responsáveis pela construção do seu conhecimento, partindo sempre de suas necessidades, realidades, aplicabilidades e principalmente perceberem a verdadeira importância desta aprendizagem para sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

Há também uma tendência bastante evidenciada nos dias atuais, que é a teoria interacionista defendida por Vigotsky (1998), apesar de não ser tão nova como outras citadas anteriormente, somente agora estão dando a devida relevância para a educação, e num sentido mais específico, para o processo do ensino e aprendizagem.

Vale reafirmar que os estudos mostram que nos dias atuais de uma maneira generalista, encontram-se alunos desencantados pela escola e encantados e motivados por tudo que acontece ao seu redor, ou seja, fora dela. Pois, fora do seu espaço os alunos possuem autonomia na resolução de problemas do seu cotidiano. É esta autonomia que a escola deve incentivar e desenvolver, partindo das experiências que eles e elas trazem para a sala de aula e não descartar, como se a mesma não tivesse sua importância no processo ensino-aprendizagem. Logo, confirma-se mais uma vez, que a aprendizagem não ocorre de fato apenas na escola. Assim, Vigotsky (op. cit.) complementa:

Continua-se afirmando que o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes dos objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. [...] De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (VIGOTSKY, 1998, p.110)

Diante de tal afirmação, evidencia-se, mais uma vez, tudo o que já foi dito, ou seja, que a escola, bem como os professores devem valorizar todos esses conhecimentos a partir de sua prática pedagógica, ainda assim, percebe-se a necessidade urgente em rever as tendências

que lhe dão suporte teórico, para que de tal modo, possa acompanhar e dar respostas a este mundo contemporâneo e, deste modo, atender às novas perspectivas que lhe são exigidas. É indispensável também, que se rompa não de maneira integral, mas de forma que busque encontrar na convergência tradicional ações que visem atender e contribuir às pretensões desta sociedade pós-moderna. Essa prática pedagógica dos professores deve estar em plena sintonia com este panorama, não descartando, mas acatando as informações prévias dos alunos.

Vigotsky, (1998) contempla que os professores devem estar atentos para saber tirar proveito ao se depararem com alunos e alunas que são criadores, curiosos, inquietos e investigadores, buscando ferramentas para pensar de forma correta e pertinente. Os professores que formam professores devem abrir espaço para discutir o que esses futuros professores querem aprender e associar os conteúdos à realidade e sua experiência social. A escola deve aproveitar seu espaço para interagir e desafiar estes alunos, valorizando desta forma suas experiências informais.

Para tanto, se faz necessário que os professores percebam esse conhecimento como uma ação mental, que conduza as pessoas a utilizarem essas informações para transformarem situações do dia-a-dia. Entretanto, ainda na linha de Vigotsky, (op. cit.,) os professores devem criar estratégias que busquem produzir práticas que façam uma correlação entre o conteúdo formal e o informal, ou seja, que envolva de forma macro o grupo social em que o educando está inserido, considerando sua multiculturalidade e diversidade. Essa multiculturalidade deverá aproveitar o currículo e a experiência que os alunos trazem para a escola e a sala de aula, fazendo uso das culturas individuais de cada indivíduo para que haja uma construção de conhecimento globalizado. Os alunos deverão ser conscientizados de que além da sua cultura, existem outras que devem ser respeitadas, pois faz parte da convivência com os diferentes. Por conseguinte, a diversidade está presente no dia-a-dia e é através dela que haverá uma opulência humanística, incentivando, desta forma, o trabalho inovador dos professores neste mundo pluralista de maneira que as ações sejam mais práticas.

Para um melhor entendimento, ou seja, com relação à participação dos professores que formam professores, estes devem estar atentos para uma práxis que incentive o trabalho com os alunos de forma que exerça uma influência mútua entre todos envolvidos no processo ensino aprendizagem, tendo como identificação e embasamento a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. Para Vigotsky (1998, p113.) a “[...] zona de desenvolvimento proximal

caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”, ou seja, para ele o sujeito aprende com os outros, por meio das relações sociais, além de estar sujeito às informações precedentes e posteriores, como também a ampliação de suas potencialidades. Esse potencial representa a extensão entre o plano atual (condições que o sujeito tem para agir no momento) e o nível de desenvolvimento que necessita para utilizar na resolução de um problema mais complexo que o anterior.

Vygotsky (op. cit.,) considera que o conhecimento deriva do meio social e cultural do indivíduo utilizando-se de ferramentas e signos. Para ele a aprendizagem ocorre a partir da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), a qual é uma área de desenvolvimento cognitivo entre o nível atual em que a criança se encontra para resolver problemas e o seu nível potencial, quando a criança resolve problemas com a orientação de outra pessoa, estabelecendo uma interação entre os três: o professor, o aluno e o conteúdo.

Com relação aos recursos vistos como meios da ação pedagógica, Papert (1986) defende o uso de computadores na educação, mas de forma que este instrumento não seja apenas mais um expediente dos professores em utilizá-los como em aulas tradicionais, sem a criatividade e a inovação, mas sim como uma forma estratégica de influir na maneira como os alunos pensam, aprendem e interagem de forma criativa, inovadora e desafiadora. Essa forma de ver a máquina no ensino tem entre tantos objetivos o de rever as relações das pessoas com o conhecimento. E o autor ressalta a utilização do computador na educação quando afirma: “A maioria dos autores enfatizava seu uso para jogos, diversão, correspondência eletrônica, compras, operações bancárias. Poucos falavam sobre o computador como uma máquina de ensinar.” Papert (op. cit. p.15)

Neste sentido, percebe-se que a utilização dos computadores nas escolas resume-se basicamente nas informações que a máquina pode oferecer, respeitando o compasso e as peculiaridades de cada aluno e aluna, ou seja, os professores não fazem, ainda, uma utilização significativa desse recurso pedagógico, por razões discutíveis, o que seria uma extraordinária ferramenta para que a mesma pudesse ser empregada em sala de aula ou fora dela, incentivando a probabilidade de alunos a aproveitarem formas diferentes de aprender.

Assim, Papert (1986) refere-se à utilização das máquinas na educação como:

As tendências quanto ao estilo computacional emergirão de uma complexa teia de decisões tomadas por fundações de pesquisa com recursos suficientes para apoiar um ou outro estilo, por empresas preocupadas com seu mercado, por escolas, pelos indivíduos que decidirão fazer carreira num novo campo de atividade pelas crianças que participarão destas decisões através de sua preferência e do que elas farão com isso. (PAPERT, 1986, p.47)

Em meio à inserção inovadora, observa-se que o avanço da tecnologia em pleno século XXI, mostra o encantamento das crianças com essas máquinas num ambiente lúdico, imaginário e criativo. Nesta perspectiva, a escola, os professores devem buscar programas que estimulem o processo de criação, interação, inovação e autonomia entre outras características que se desenvolvem neste ambiente propício à construção do conhecimento.

Papert (1994) resume tudo isto quando se refere aos inovadores educacionais citados anteriormente da seguinte forma:

[...] a idéia de Freire de que elas aprenderiam melhor se estivessem verdadeiramente encarregadas dos seus próprios processos de aprendizagem; ou a idéia de Jean Piaget de que a inteligência surge de um processo evolutivo nos quais muitos fatores devem ter tempo para encontrar seu equilíbrio; ou a idéia de Lev Vygotsky de que a conversação desempenha um papel crucial na aprendizagem. Estas idéias sempre atraíram os Inovadores; elas ressoam com uma atitude respeitosa às crianças e uma filosofia social democrática. (PAPERT, 1994, p.21)

Sabe-se que a aprendizagem sob a ótica de alguns pesquisadores é dinâmica, mas a escola continua insistindo na reprodução de conhecimento valorizando apenas o ensinar e esquecendo-se do aprender. Além de que, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão invadindo a vida das pessoas seja em casa, no trabalho, no lazer, mas infelizmente não conseguem adentrar na escola. Vários estudos já comprovaram que a utilização das tecnologias principalmente o uso de computadores nas aulas motiva os alunos, trabalha a integração, incentiva a criatividade, desenvolve habilidades e atitudes diversas. Papert (op. cit., p.12) confirma tudo isto quando diz: “Os videogames ensinam às crianças o que os computadores estão começando a ensinar aos adultos – que algumas formas de aprendizagem são rápidas, muito atraentes e gratificantes.”

Assim, a escola e os professores poderiam investir no espaço de aprendizagem mais sedutor e mais atraente com a utilização de softwares educativos o que Papert (1994) confirma com a seguinte frase:

[...] criar um ambiente no qual todas as crianças – seja qual for sua cultura, gênero ou personalidade – poderiam aprender álgebra, geometria, ortografia e história de maneira mais semelhante à aprendizagem informal da criança pequena pré-escolar ou da criança excepcional do que o processo educacional seguido nas escolas. (PAPERT, 1994, p.18)

Sabe-se que as aprendizagens essenciais do ser humano ocorrem de forma natural e sozinha, sem a necessidade de alguém para ensinar. No entanto, as informações que chegam até o indivíduo são processadas e selecionadas de acordo com seu interesse e experiência. A partir de sua prática de vida o indivíduo constrói o conhecimento, visto que a aprendizagem é única e individual e o processo de desenvolvimento acompanha o ser humano a vida inteira, pois a cada informação, experiência ou vivência se constrói e reconstrói o conhecimento sempre partindo das necessidades individuais. Cada indivíduo aprende o que quer e não o que lhe é imposto a aprender.

Outra característica marcante desta fase é a produção dos saberes inauditos, que ocorre de forma acelerada através dos meios de comunicação, estes cada vez mais avançados. Esta forma de reprodução de informação continua se proliferando de forma isolada, estanque, fragmentada, não se tendo uma visão do todo e não havendo também uma valorização do conhecimento acumulado. As informações se cruzam a todo tempo soltas, faltando um elo. Como exemplo explícito encontra-se a política, a economia e a cultura, cada qual seguindo sua trilha de forma individualizada, não se tem um consenso, uma direção ou um leme. As coisas são feitas aleatoriamente, de acordo com interesses particulares, e assim é também com a conduta dos professores em sala de aula. E Papert (op. cit.,) demonstra com simplicidade a vantagem de se conhecer o todo e não só as partes, afirmando que:

Quando o conhecimento é distribuído em minúsculos pedaços, não se pode fazer nada, exceto memorizá-lo na aula e escrevê-lo no teste. Quando ele está integrado num contexto de uso, pode-se ativá-lo e corrigir falhas menores, como inverter os dígitos do código do elevador. (PAPERT, 1994, p.61)

Nesta perspectiva, para a sociedade pós-moderna a ênfase está no oposto da sociedade moderna. Assim, cabe aos professores, responsáveis pela formação de professores, o papel de mediadores entre fatos contraditórios, incentivando a descoberta, integrando os saberes que são transmitidos de maneira desordenada, fazendo o elo entre eles, articulando a teoria e a prática. O que representa um processo contínuo de reconstrução do conhecimento e dos saberes de formas coerentes, integradoras, reais, práticas e principalmente sem se ter muitas certezas e sim muitas instabilidades.

Desta forma, é cabível aos professores que formam professores, analisarem e avaliarem a sua aplicabilidade e adequá-los para que sejam utilizados durante as aulas enriquecendo, dessa forma o processo ensino-aprendizagem. É a velha história: os professores deverão usar sua criatividade e assim, realizar aulas inovadoras. Inovadoras não no sentido de repetir as aulas tradicionais, com a utilização do recurso tecnológico, mas possibilitar aos alunos a oportunidade de criar, interagir, incentivar a tomada de decisão, praticar a liderança e o desenvolvimento de equipe.

Atualmente, não se pode mais aceitar que alunos passem anos numa instituição que não responde mais aos anseios de uma sociedade pós-moderna, pois quase todos os conteúdos dos currículos que são trabalhados nas salas de aula não têm praticidade e motivação no dia-a-dia das crianças. Sendo assim, continuam-se repassando conceitos e teorias prontas e acabadas enfatizando o ensinar apenas. A educação para não continuar alicerçada numa linha tradicionalista, segundo Delors (2001, p.90) deve estar embasada nos quatros pilares da educação que é o “aprender a conhecer [...], aprender a fazer [...], aprender a viver juntos [...] e finalmente aprender a ser”. Nesse sentido, quando o professor e professora selecionarem uma metodologia para utilizar durante as aulas, devem estar atentos para o objetivo que pretendem alcançar no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Em relação a essa preocupação Freire (1996, p.52) diz que: “Saber que ensina não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou sua construção.” Diante do exposto, há uma tendência a se trabalhar com autores como Piaget (1976), Vigotsky (1998) e Freire (1996) os quais consideram toda aprendizagem como um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas.

Nesse cenário educacional contemporâneo há uma demanda em que se objetiva dar respostas para uma diversidade de questões em relação à educação, principalmente a analogia,

ao que concerne o ensino e a aprendizagem dos alunos e alunas, com a prática em sala de aula dos professores formadores de professores. Nesta perspectiva as tendências ou concepções pedagógicas apresentadas poderão ajudar de forma significativa pelos autores apresentados e que estão em evidência no cenário educacional contemporâneo.

1.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO SUPERIOR COMO POLÍTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NO CURSO DE PEDAGOGIA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei de nº 9.394 homologada em 1996), (BRASIL, 1996) abrange tanto o ensino público como o particular, bem como todos os níveis, desde o ensino infantil até a pós-graduação, legislando também sobre a educação especial e a educação voltada para os grupos étnicos e culturais.

Portanto, diante de sua abrangência será necessário realizar um recorte para direcionar o que ordena a Lei em relação ao ensino superior, mais precisamente à prática nos cursos de formação de professores e professoras. Logo no seu Título I em que se alude à educação, ela diz no seu Art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

Percebe-se que no seu primeiro artigo a LDB/1996, Brasil (op. cit.) sinaliza aspectos em relação à educação de uma forma ampla, indo além dos limites da escola e da sala de aula, ou seja, da educação formal. A seguir, no segundo parágrafo, defende que esta mesma educação deve estar atrelada à sociedade visando às necessidades do mundo do trabalho e principalmente desenvolver no ser humano o exercício social, respeitando as culturas de forma que venham desenvolver um trabalho voltado para as diferenças, as minorias e a cidadania.

O ensino da Educação Superior é tratado na LDB/1996, Brasil (1996) no Capítulo IV e sua norma estabelece como finalidade no seu Art. 43 que a educação de nível superior deverá:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

Observa-se que o Artigo da LDB, Brasil (1996) citado acima, revela-se como uma proposta para que se instigue uma meditação de forma crítica em relação à prática utilizada pelos professores que formam professores. Cada capítulo parece encontrar-se com as concepções pedagógicas contemporâneas, pois as mesmas exprimem a necessidade de incentivar a pesquisa científica, a reflexão, a proliferação, bem como a sistematização do conhecimento, desenvolvimento de situações a partir de problemas reais, além de solicitar a participação de todos os segmentos, de entre os quais estão a família, a comunidade e a sociedade, espaços esses em que o aluno e aluna estão inseridos.

Em relação aos profissionais de educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasil (op.cit.,) reservou um capítulo exclusivamente para tratar desse tema que é o Título VI com os Artigos: 61, 62, 63, 64, 65, 66 e o parágrafo único que tratam exatamente da formação de profissionais da área educacional com o seguinte texto:

- Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
 - II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós -graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós - graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

Compreende-se então, que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Brasil (op. cit.,) demonstra uma preocupação no que diz respeito à formação dos futuros professores, que irão atuar no diversos níveis de ensino, ou seja, no ensino infantil, fundamental, médio e no ensino superior. Além, de que se observa uma preocupação em fortalecer e articular a teoria e prática, com vistas a abolir a fissura que possa existir entre elas. Assim, evidencia-se a necessidade de se articular os saberes formais com os saberes informais que são as experiências e vivências dos alunos. Isto significa que o enfoque dado pela lei, apenas encoraja aos professores a uma mudança nas suas práticas pedagógicas, fazendo com que esses saberes interligados incentivem o exercício de uma educação direcionada para o trabalho e uma prática social mais efetiva. O que deverá ocorrer nas experiências vividas nos espaços formais, informais e não formais da educação pelos professores, em especial aos que formam os futuros professores. É importante ressaltar a preocupação em relação à prática, aspecto tão evidente que a legislação estabelece uma carga horária mínima, para que os

futuros professores possam sistematizar todo o seu conhecimento adquirido, melhor seria, construído, durante o curso. Entretanto, essa forma de trabalhar parece merecer uma atenção especial dos professores, bem como das instituições de ensino.

A importância da discussão em relação à prática docente durante a formação dos professores é defendida também por Freire (1996), pois para o autor:

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. ...É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, pp.42-44)

Percebe-se então, a necessidade de haver uma correlação entre a teoria e a prática, pois só assim existirá uma reflexão crítica dos saberes e das práticas dos professores que formam professores, possibilitando assim, uma formação direcionada para a realidade que permita o aparecimento de práticas inovadoras.

Visando dar um direcionamento mais específico do tema, em relação ao Brasil, foi criado nos termos da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Conselho Nacional de Educação – CNE, Brasil (1995), órgão colegiado integrante da estrutura da administração direta do Ministério da Educação e Cultura - MEC e entre suas atribuições estão a de formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

Com relação à formação de professores, há uma Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno - CNE/CP, Brasil (2006) nº 1, de 15 de maio de 2006, que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura, e assim é importante ressaltar alguns parágrafos, para uma reflexão em relação à lei considerando que esta atende a uma política pedagógica inovadora voltada para a formação de professores.

Portanto, já no seu art. 2º § 1º:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da

Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006)

Dando continuidade no § 2º:

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006)

Percebe-se então que há uma preocupação pelo menos ao nível legal, em relação à prática e não somente à teoria, há também um direcionamento de se trabalhar de forma que os professores comecem a repensar a sua prática de maneira a atender a esta crise paradigmática que o mundo e principalmente a escola estão vivendo. Na perspectiva dessa diretriz, segundo Silva (1999):

Vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamento de fronteiras de fascinante processo de hibridização de identidades. (SILVA, 1999, p.7)

Neste contexto, percebe-se que os professores devem ter um discurso e uma prática que fortaleçam o conhecimento cultural, a diversidade, o multiculturalismo, o relativismo social, a representação e as novas tecnologias.

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais foi também criado os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Brasil (2001), com o propósito de melhorar a qualidade do ensino, a partir dos estados brasileiros que se juntaram e criaram os parâmetros capazes de orientar as ações educativas; sendo assim, as escolas criaram os PCN. Estes se apresentam como uma nova reforma do ensino fundamental e médio no Brasil, com olhos voltados para a formação e aperfeiçoamento dos professores, a revisão de livros didáticos, e uma análise sobre as metodologias e as práticas pedagógicas etc. Para tanto, é necessário uma leitura crítica das propostas curriculares dos Estados e Municípios a partir das renomadas tendências pedagógicas.

Os autores dos PCN valorizaram a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. Por isso, percebe-se a necessidade de se ampliar as disciplinas e que estas interajam, interdisciplinarmente em suas práticas políticas, suas tradições, suas crenças, suas manifestações artísticas, religiosas, literárias, entre outros. Em outras palavras, é necessária uma reflexão de todos os envolvidos, para se definir o que ensinar, como ensinar, e quando ensinar. Dessa forma não se trata, mais uma vez, de uma proposta imposta, declinada ao fracasso.

A viabilidade dos PCN é um desafio para as políticas de educação, porque não é só a estruturação dos cursos em relação à adequação do ensino aos planos de desenvolvimento. Os planos de desenvolvimento econômico são algo mais complexo, no que diz respeito, à sociedade contemporânea da globalização e da comunicação associada à exclusão social; entre outros, coloca-se as escolas e os sistemas educativos de frente com problemas que transcendem a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias e práticas de ensino que se tem caracterizado pelas inovações pedagógicas e as reformas educacionais no Brasil, principalmente no que diz respeito às práticas. A escola, hoje, está sendo um depósito de todos os problemas que a sociedade não consegue resolver e não está preparando a comunidade escolar para desempenhar tal tarefa.

A prática do modelo educacional contemporâneo parece não estar contemplando as diretrizes educativas traçadas pela Legislação em relação à formação dos professores. Entretanto, observa-se que em relação à proposta, com vistas a operar mudanças no ensino, a própria Lei, acaba por não fornecer subsídios de como ocorrerá estas transformações, evidenciando desta forma uma lacuna entre a teoria e a prática. Mas, percebe-se que para haver uma transformação na educação é necessário se investir na formação dos professores de

modo que se desenvolvam práticas que estimulem nos alunos o desejo de aprenderem nos espaços formais de educação, além de preparar a formação dos professores direcionada para a diversidade cultural, respeitando, desta forma, as diferenças tão presentes na sociedade da globalização.

Mas, para que ocorram essas mudanças é pertinente que a sociedade e principalmente o Estado invistam na educação, de forma politizada e séria valorizando-a, de forma singular e autônoma, na sua diversidade cultural local.

1.4 IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS DO PROCESSO EDUCATIVO QUE CONSIDERA A INOVAÇÃO COMO UMA ALAVANCA AUXILIAR NA PRÁXIS PEDAGÓGICA.

Na investigação do objeto, é de grande importância assinalar os problemas e situações-problemas gerais (atuais e perspectivas) da atividade docente. Ressalta-se a importância para a prática, dos próprios entendimentos dos professores sobre sua prática. Desta forma, poderá haver uma abertura a novas perspectivas, facilitando assim, o atrelamento dos estudos pontuais com as investigações realizadas pela comunidade científica, visando o desenvolvimento de uma orientação teórica à atividade docente, necessária à formação de competências profissionais necessárias a serem desenvolvidas.

Assim, para Pozo, (2002, p.23) os conhecimentos dos futuros professores carecem de estarem fundados “no contexto social” de uma prática educativa, que atenda um currículo voltado para as competências desejadas neste cenário contemporâneo, ou seja, que esteja de acordo com o contexto social e cultural do indivíduo. A partir dessa referência, entende-se que os futuros professores, em consonância com os conhecimentos, possam trabalhar mobilizando saberes, habilidades e atitudes profissionais durante a formação, utilizando e aplicando técnicas que valorizem esses conhecimentos permitindo assim, a reflexão, a crítica e a pesquisa neste processo.

Nesta configuração, percebe-se que a participação do sujeito em relação à construção de sua aprendizagem, vai além da formação comum e estável, pois demonstra sua dinâmica dentro do processo educacional, tendo em vista uma participação ativa dos professores e alunos, partindo da premissa de que todos são sujeitos de aprendizagem, estimulando, desta forma a conscientização crítica em relação à realidade em que estão inseridos tirando, assim,

proveito das diversidades culturais e das identidades dos indivíduos envolvidos com a educação, que, por fim, transcendem a prática em sala de aula. Assim, Freire (1993) trata esta identidade principalmente em relação aos professores afirmando que:

[...] perguntar-nos em torno das relações entre a identidade cultural, que tem sempre um corte de classe social, dos sujeitos da educação e a prática educativa é algo que se impõe. É que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem. Discutir, porém, a questão da identidade dos sujeitos da educação, educadores e educandos, me parece que implica, desde o começo de tal exercício salientar que, no fundo, a identidade cultural, expressão cada vez mais usada por nós, não pode pretender exaurir a totalidade da significação do fenômeno, cujo conceito é *identidade*. O *se*, não esgota a compreensão do termo *identidade*. No fundo, mulheres e homens nos tornamos seres especiais e singulares. (FREIRE, 1993, p.93)

Ressalta-se então que a educação necessita trabalhar o ensino de forma totalitária, num cenário que valorize as diferenças, através da convivência e do entendimento utilizando-se de um currículo multicultural, que tenha por finalidade básica o incentivo à valorização da cultura dos envolvidos na ação direcionada ao processo do ensino-aprendizagem.

O que se observa, na verdade, é que a escola continua trancada no seu mundo, incentivando a divisão de classes sociais. Apesar das mudanças à sua volta persiste em tentar camuflar as velhas práticas com a utilização de tecnologias, só como modismo, sem o devido direcionamento educacional, crendo fazer os alunos a mudar sua posição passando a participativos, criadores e construtores, ampliando assim, suas cognições e assim, contribuir para as suas aprendizagens de maneira inovadora, empreendedora, responsável e autônoma.

Por onde começar a inovação? Eis o questionamento. Nota-se a necessidade de um paradigma educacional capaz de estender o homem multidimensional, com suas particularidades de aprendizagem e soluções de problemas, através de espaços criados para este fim. Diante do exposto percebe-se que para atender a este mundo é necessário além do holístico, outras formas de percepção do mundo e o entrosamento do homem com a natureza, a ciência e a tecnologia.

Portanto, observa-se que o modelo educacional deverá atender o homem neste contexto de humanização, instrumentalização e transcendência, integrando a inteligência do

homem e das máquinas com consciência de que o indivíduo tem a capacidade de transcender e criar. Os professores deverão ter astúcia em relação aos modelos científicos, e as teorias de aprendizagem para que as práticas pedagógicas interajam, buscando solucionar problemas da educação que o modelo da modernidade exige. É urgente uma inovação para atender os indivíduos da pós-modernidade.

Para Moraes (1997), a tecnologia chega como ferramenta de mudança ou de continuidade, o que irá fazer a diferença é justamente a forma de sua utilização no desenvolvimento do homem de maneira individual e grupal. Na tentativa de se encontrar uma solução poderão ser utilizados os critérios e as noções decorrentes de um novo paradigma científico baseado na teoria da relatividade, na teoria da física quântica e suas implicações na área educacional.

Percebe-se, que diante de tal ferramenta há uma perspectiva em estimular novas competências na formação dos professores, com vistas a propor práticas direcionadas para o desenvolvimento de habilidades que atendam as dimensões intelectuais, práticas e humanísticas dos alunos e alunas. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN se refere ao uso da tecnologia na educação Brasil (1998):

O mundo vive um acelerado desenvolvimento, em que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas. Ao mesmo tempo que é fundamental que a instituição escolar integre a cultura tecnológica extra-escolar dos alunos e professores ao seu cotidiano, é necessário desenvolver nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos de sua cultura. (BRASIL, 1998, pp. 138-139)

Os PCN proporcionam uma ênfase na educação voltada para o social, através da utilização da ferramenta tecnológica e não apenas como mais um recurso didático. Essa é apenas mais inclinação de uma expectativa inovadora na área educacional. Pois, é desta maneira, que a educação e as práticas dos professores que formam professores vão se modificando de forma a se adaptarem a este novo cenário, voltado para uma sociedade globalizada, beneficiando uma atuação que facilite o acesso da população às novas tecnologias de comunicação e informação, observando e refletindo criticamente o processo ensino-aprendizagem individual de cada um, envolvido na produção do seu conhecimento.

CAPÍTULO II

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: INOVAÇÃO E AS POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS CULTURAIS, ECONÔMICAS, POLÍTICAS SOBRE A PROFISSÃO DE PROFESSOR E SUA PRÁTICA

Nos dias atuais, há uma tendência reflexiva em relação aos professores, sobretudo, referente à sua prática pedagógica, considerando a extrema importância de se conhecer e ter consciência de quais parâmetros fundamentam essas práticas. É fato que não se pode desvincular a prática pedagógica dos professores, principalmente os que têm a missão de formar educadores com uma visão mais holística, perante os saberes econômicos, sociais, políticos e culturais e, sobretudo, a forma de como esses conhecimentos influenciam na profissão e nas práticas dos profissionais da educação. Assim, Perrenoud (2002) afirma:

Para formar um profissional reflexivo, deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências [...] Tem-se como objetivo uma prática e uma postura cujo desenvolvimento possa ser estimulado tanto por meio da orientação da análise e do trabalho sobre si mesmo quanto por meio de procedimentos de formações mais globais [...]. (PERRENOUD, 2002, p.24)

Então, observa-se que a formação de professores não se resume apenas sobre a ênfase dos saberes didáticos pedagógicos, mas existe um imperativo no que diz respeito a um saber crítico e globalizado que vai além do espaço escolar e da sala de aula, e que parece estar impregnado na prática pedagógica dos professores. Portanto, fica evidente que não há uma prática dissociada da realidade e dos acontecimentos em que estão envolvidos alunos e professores. Entretanto, para embasar esse pensamento, Perrenoud (op. cit.) contribui mais uma vez, quando afirma:

Não é possível avançar muito se refletirmos ou debatermos sem recorrermos a certos saberes. A experiência singular só produz aprendizagem se ela estiver estruturada em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornem inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade. (PERRENOUD, 2002, p.52)

Neste sentido, é fundamentalmente importante o contexto social em que os atores educacionais estão inseridos para a formação e produção de saberes práticos. Esses conhecimentos que influenciam de maneira direta e indireta a prática pedagógica devem estar interligados às tendências culturais, econômicas e sociais. Assim, é necessário reforçar a importância e o impacto das tendências inovadoras na relação ensino aprendizagem, suas representações e as possíveis conseqüências na prática dos professores que formam professores, sempre numa perspectiva direcionada para uma crítica que leva em consideração a clara relação ao contexto em que ambos estão inseridos.

Assim, fica evidente que a partir da prática pedagógica dos professores pode-se observar que existe uma demonstração de que sua ação, enquanto formadores de professores vão além da particularidade de uma aula, de um conteúdo ou de uma tendência pedagógica, visto que ela ultrapassa o espaço formal de educação e por serem mais complexas envolve situações compostas de diversas possibilidades voltadas à sua prática social e educativa, uma vez que estão implícitos elementos comuns do cotidiano, como informações subliminares inseridas nos discursos que perpassam entre os envolvidos durante o processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, não se postula, aqui, neste estudo, que a escola e os professores que formam professores resolverão todos os problemas relacionados ao dia-a-dia, mas deverão estar atentos para desenvolverem práticas voltadas para o entendimento das ações que refletem na vida do outro, principalmente em relação à pluralidade de aspectos e às diferenças. Assim, Perrenoud (2002) afirma:

- Preparar, em seu espaço de formação, um lugar para debater o sentido e a finalidade da escola sem ocupar esse lugar e sem oferecer respostas tranquilizadoras; o importante é compreender que as contradições são incontornáveis e que é preciso conviver com elas.
- Remeter todos os formadores (em sua etapa inicial ou contínua) à sua história de vida, às suas origens, às suas filiações às suas revoltas, aos compromissos éticos e ideológicos, ao seu projeto motivando-os a refletir sobre a articulação entre sua (futura) atuação profissional e o que ele deseja realizar.
- Fazer com que os professores trabalhem seu desejo de ensinar e refletir sobre os dilemas com os quais o “Frankenstein pedagogo” se depara (Meirieu, 1994), correndo o risco de perder sua identidade e liberdade.
- Fazer com que tomem consciência do hiato entre as intenções e os atos, mostrar que um discurso generoso e coerente pode coexistir com práticas

que o desmentem no dia-a-dia; fazer com que compreendem que os grandes princípios não resultam em nada se não parte da avaliação, dos manuais, do trabalho coletivo, das práticas de sala de aula e das relações com os alunos [...]. (PERRENOUD, 2002, p.172)

De acordo com estes pensamentos, pode-se ter um olhar mais crítico, partindo de uma ação que valoriza, de forma substancial, uma compreensão real da seriedade que se tem em desenvolver um trabalho que amplie o entendimento da importância e das consequências da dimensão cultural, política, econômica e social na formação e na prática dos professores que formam professores.

Diante do contexto em discussão, a educação corresponde a um modelo dirigido pelas influências e inter-relações que estão direcionadas para a formação do indivíduo, com vistas a desenvolver e cultivar sua originalidade e sua atitude em relação aos valores éticos, morais, e ideológicos. Deste modo, esta formação tem como objetivo preparar o ser humano com princípios e práticas que o auxiliem na sua vida cotidiana, para que o mesmo possa enfrentar desafios no seu dia-a-dia. Para tanto, percebe-se a necessidade de um embasamento multidimensional e diversificado numa sociedade que é influenciada pelas dimensões econômica, social, política e cultural, dentre outros. Assim, entende-se que existe uma necessidade emergente de se refletir sobre a transformação e as consequências que possam existir em relação à prática pedagógica dos professores que formam professores na perspectiva da dinâmica do cotidiano escolar.

De tal modo, André (1995) complementa afirmando:

Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter- relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar. (ANDRÉ, 1995, p.42)

Apesar de a autora afirmar não poder haver uma ruptura de maneira abrupta, com relação à dinâmica da prática pedagógica, sinaliza que para um melhor entendimento da organização didática a partir das implicações que a economia, a cultura e a política possam exercer sobre a profissão e a prática dos professores que formam professores, é procedimental discorrer cada saber citado separadamente. Então, inicia-se com a conceituação particular, sob a ótica de alguns autores que estudam o tema, para compreensão do efeito de suas concepções sobre educação.

Do mesmo modo, André (1995) ainda complementa assegurando que estes aspectos, a depender da conjuntura educacional, podem comprometer de forma incisiva ou camuflada a ação dos professores na sala de aula. Mais claramente a autora quer dizer:

Por exemplo, pode haver influências mais indiretas, como as políticas educacionais, as pressões, e expectativas dos pais e da população com respeito à educação escolar, ou mais diretas, como a posição de classe, a bagagem cultural e os valores de cada sujeito que faz parte desse contexto. (ANDRÉ, 1995, p.43)

A autora se remete às influências externas que os professores sofrem em relação às suas práticas pedagógicas e que são influenciadas de maneira contundente, mas ainda assim, não de forma direta no contexto escolar. Bem, além dos professores ainda há toda a influência também, por parte dos alunos, além da própria comunidade escolar, local e regional que interfere também neste fazer dos professores.

2.1 CULTURA

A referência à palavra cultura remete à idéia de que esse termo suscita muitas interpretações, pois é necessário fazer a busca de diversos conceitos, de entre os quais se destaca do Dicionário Aurelio, (2005) em que a cultura é: “o ato, efeito ou modo de cultivar.” (p.264) Esta idéia originária de fazer brotar, crescer e desenvolver apresenta-se relacionada à vida. Deste modo, com relação ao conceito de cultura, Pelto (1979) afirma:

A característica que torna o homem tão diferente dos outros animais é estar o seu padrão de vida baseado na “cultura” – em padrões de comportamento socialmente aprendidos, baseado em processos simbólicos. Outros animais podem ter rudimentos de cultura, mas para o homem todo comportamento é cultural. (PELTO, 1979, p.13)

Atualmente, os padrões de comportamentos apreendidos na escola, trazem à tona a discriminação, sob diversas óticas a qual, infelizmente, tanto influencia a sociedade. Deste modo, tornou-se natural tratar a cultura apenas numa perspectiva de

discriminação, correndo o risco de se esquecer de que ela vai além do preconceito. Ainda para complementar o conceito de cultura, Kroeber (apud LAPLATINE 1988) diz que:

[...] a cultura é o conjunto dos comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um grupo humano ou de uma sociedade dada, sendo essas atividades adquiridas através de um conjunto de aprendizagem, e transmitidas ao conjunto de seus membros. (KROEGER, apud LAPLATINE, 1988, p.120)

Nesta referência, percebe-se a cultura como um conjunto de conduta e comportamento de determinado grupo e que a partir dela se tem a padronização de costumes e comportamentos. Ao complementar o conceito de cultura, Laplatine (op. cit., p.124) define: “Diferenças significativas, decorrentes da cultura à qual pertencemos, podem também ser encontradas nos menores detalhes dos nossos comportamentos mais cotidianos.”

A definição acima é complementada por Pelto, (op.cit.,) quando o autor chama atenção, alertando através do seguinte registro:

“Cultura” é a palavra que usamos para rotular aquele “algo que foi acrescentado” e que explica as grandes diferenças de comportamento ente o homem e os animais. A cultura significa, com frequência, simplesmente a “herança social” de um determinado grupo de pessoas. A herança social não é uma “coisa” que seja transferida intacta, de geração a geração. É, antes, a abstração complexa que poderíamos construir se fosse possível juntar as idéias, padrões de significação e “regras” de comportamento de todas as pessoas de uma determinada comunidade. (PELTO, 1979, p.85)

Traçando um paralelo entre o termo cultura e educação, ressalta-se que ambas estão interligadas e que não há como haver uma exclusão entre as duas, por ser evidente que o entendimento de cultura ancora-se, justamente, nos comportamentos desenvolvidos e aprendidos por determinada sociedade. Este é o papel da educação inovadora, ajustar-se aos valores dos indivíduos, como é postulado neste estudo. Nota-se que os padrões de comportamentos apreendidos variam de conformidade com o grupo social, em que ficam evidenciados os saberes e as práticas que necessitam de serem desenvolvidos e utilizados, considerando que os saberes variam de acordo com os padrões de comportamento transmitidos e desenvolvidos pelos grupos sociais das gerações antecedentes.

O Ministério de Educação e Cultura quando trata da pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN – Brasil (1998) afirma:

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. (BRASIL, 1998, p.121)

Com referência a afirmação acima, a cultura, assim como a educação, não é algo estável e estanque, pois as mesmas também sofrem modificações com o passar do tempo, e entende-se no decorrer dos períodos em que o homem viveu, que o seu comportamento passou por diversas transformações havendo, assim, uma adequação de sua conduta em relação às mudanças, quando se trata de resistência, ou os casos em que as transformações filosóficas, sociológicas, econômicas, históricas, políticas, geográficas, pedagógicas, entre outras, são inseridas no comportamento humano, quando se registra os casos das modificações.

Advertir-se que do ponto de vista da prática pedagógica dos professores que formam professores, há uma complexidade relativamente coerente em relação às mudanças, considerando a influência da cultura global, regional e local. Entretanto, deve-se ressaltar que a prática docente é impregnada de valores, intenção e significado refletidos na sua ação pedagógica e social. Desta forma, compreende-se a importância do papel que a educação exerce na formação do ser humano, com vistas a desenvolver um trabalho direcionado para a inserção social do homem, desprendido de preconceitos étnico, identitário e cultural. Nesse processo, a escola desempenha papel fundamental na formação dos valores éticos e culturais, baseado no respeito às diferenças, promovendo uma transcendência entre Cultura e Educação. Por conseguinte, se entende que o indivíduo precisa de ser educado para a cidadania democrática, então a escola precisa de desenvolver critérios que incentivem uma aprendizagem, segundo a qual, para Moraes (1997):

Significa preparar o indivíduo para ser contemporâneo de si mesmo, membro de uma rica cultura planetária e, ao mesmo tempo, comunitária, próxima, que, além de exigir sua instrumentação técnica para comunicação a longa distância, requer também o desenvolvimento de uma consciência de fraternidade, de solidariedade e a compreensão de que a evolução é

individual e, ao mesmo tempo, coletiva. Significa prepará-lo para compreender que, acima do individual, deverá sempre prevalecer o coletivo. (MORAES, 1997, p. 225)

Com base no autor, entende-se que a escola deve fomentar uma cultura ampla e desprendida de preconceito, com vistas a respeitar e compreender as singularidades e as diversidades. Ratificando, Moraes (op.cit., p.225) complementa afirmando: “Educar para a cidadania global significa formar seres capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo e interdependente utilizando os instrumentos da cultura.”

Desta maneira, fica evidenciado que “[...] as práticas educativas também assentam no sentido comum de um determinado grupo cultural do qual os professores fazem parte” Novóia (1999, p.70). Assim, os professores que formam professores devem possuir um perfil diferenciado e individualizado, apesar da formação comum em relação ao currículo e às práticas, pois cada um é único, singular e subjetivo, com compreensões e vivências adversas diante da mesma situação. Daí a importância de desenvolver uma prática capaz de descartar a imposição de grupos discriminadores, integrando e respeitando as culturas de todos os grupos étnico-raciais formadores dessa sociedade globalizada, como afirma Moraes (op. cit.).

Tratando da dimensão cultural brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil (1998.) justificam da seguinte forma:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais como em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. (BRASIL, 1998, p.122)

A prática dos professores atuantes na formação dos futuros educadores precisa ser repensada com vistas a ampliar um trabalho responsável que integre e dissemine a cultura, pois se vive em um novo século, que clama por cidadãos livres de preconceitos, esses, enraizados durante séculos. Nesta nova era é necessário desenvolver ações emancipadoras que contribuam para a construção de relações sociais e culturais, em que os seres humanos possam crescer e se realizar.

É inegável o registro de que o avanço tecnológico e a globalização, nos últimos tempos, acabaram provocando transformações que refletem na cultura de um povo de uma forma

geral. No tocante à questão das novas tecnologias, e de novos termos como *ciberespaço*, Lévy (apud MOREIRA, 2000), conceitua como:

O novo meio de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores. O termo designa não só a infra-estrutura material da comunicação numérica, mas também o oceânico universo de informações que abriga os seres humanos que o navegam e o alimentam. (LÉVY, apud MOREIRA, 2000, p.42)

Com relação ao conceito acima, Moreira (op. cit.), complementa afirmando que:

Com o ciberespaço, surgem agora outros termos, nomeadamente o da *cibercultura*, que se relaciona com os fenômenos associados às formas de comunicação nesse meio, às novas tecnologias e à tecnologia intelectual, mas também a todos os valores culturais ou civilizacionais que pode comportar [...]. Como afirma Pierre Lévy, o termo *cibercultura* ‘designa a união das técnicas (materiais e intelectuais), das práticas, das atitudes, dos modos de pensar e dos valores que se desenvolvem conjuntamente no ciberespaço’. (MOREIRA, 2000, p.43)

Nesse sentido, considerando que a globalização concedeu um espaço bem mais acessível para a circulação e integração de povos de culturas diferentes, Antunes (2003, p. 52) afirma que toda esta mudança determina que seja: “imperativo o desenvolvimento de uma **educação multicultural**, capaz de conciliar a adaptação a uma nova realidade e a preservação dos padrões culturais.”

Para que esta expectativa se desenvolva a contento, é preciso que o espaço pedagógico formal, informal ou não-formal apresente unidade de objetivos, no sentido de abolir o preconceito e o respeito às diferenças, devendo os professores assumir um papel preponderante de emancipação dos grupos até então discriminados, propondo, desta maneira, o acesso aos conhecimentos indispensáveis para a consolidação da aprendizagem e o conceito de noções a exemplo dos espaços democráticos e igualitários, conscientizando-se de que os professores precisam fomentar idéias e ações positivas voltadas para a pluralidade cultural do homem, desnudando-se de todo e qualquer preconceito que possa interferir na sua prática e no seu trabalho enquanto formador de cidadãos, respeitando de maneira incontestável a singularidade da cultura e de cada povo.

Vale lembrar que, diante das mudanças, torna-se indispensável que os professores se desprendam de suas amarras, de seus conceitos e de suas experiências anteriores, pois como registra Antunes (2003):

De uma maneira ou de outra, todos os educadores, pais, comunicadores, formadores de opiniões e professores foram formados por uma concepção de mundo hegemônica, seletiva e separatista e, por isso, terão grandes dificuldades para desenvolver uma formação que possa, ao mesmo tempo, defender os padrões culturais predominantes e compreender o padrão cultural das minorias, que possa evitar de forma ativa qualquer preconceito ou desprezo a outros, quando sofrerem na própria pele discriminações nacionais dessa natureza e, renegando uma visão de futuro anteriormente cultuada nos valores da fé e do estado vigente, implementar uma outra que defenda uma cidadania **intercultural, universalista e cósmica**. (ANTUNES, 2003, p.53) (grifo nosso)

Os professores neste contexto multicultural, dos dias atuais, de acordo com Gadotti (2000):

[...] precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar treinado para perceber as diferenças étnico-culturais, precisa portanto reeducar o seu olhar para a interculturalidade; precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura. Mas isso não é mais problema hoje. Basta abrir os olhos para a realidade, escutar e ouvir. O mundo está se tornando mestiço. (GADOTTI, 2000, p.43)

O pensamento do autor reforça, mais uma vez, a discussão e aplicação de uma prática pedagógica voltada para o respeito, a identificação, e a interação das novas relações entre as diferentes culturas de cada indivíduo. Além de avigorar que os professores devem projetar, aventurar e sair da permanência de ser o centro das atenções devem, também, abandonar a visão umbilical, ou seja, evitar um olhar voltado apenas para o seu próprio espaço educativo. A perspectiva de ensinar transcende sua sala de aula, sua comunidade, sua regionalidade, na medida em que se busca desenvolver uma prática diversificada, multicultural que evidencie a pluralidade de cada ator envolvido direta ou indiretamente nesse processo de construção e aplicação de informações e conhecimentos envolvendo, desta maneira, a autonomia e a consciência dos alunos e dos próprios professores, não se esquecendo, entretanto, de destacar os saberes e as práticas do dia-a-dia do cotidiano escolar.

Assim, Laplantine (1988) complementa:

O peso da cultura não se manifesta apenas nas formas diversificadas de comportamentos e atividades facilmente localizáveis de uma sociedade para outra (como a alimentação, o hábitat, a maneira de se vestir, os jogos, etc.), mas também nas estruturas perceptivas, cognitivas e afetivas, constitutivas da própria personalidade. (LAPLANTINE, 1988, p.125)

Conclui-se, então, o quanto é emergente e necessário que os professores formadores de professores desenvolvam métodos inovadores voltados para uma atuação mais popular, para o estabelecimento da equidade, respeitando e reconhecendo a sua cultura, a do aluno, a local, a regional e a universal, tão presente em seus mundos. Os estudos mostram que a pluralidade cultural está impregnada na sala de aula, na escola, na família, no grupo social, ou seja, na vida cotidiana das pessoas, e se mal trabalhada, poderá causar danos irreparáveis na formação do homem. Daí o imperativo de os professores desenvolverem práticas pedagógicas autônomas que além de incentiva, seja também “curiosa, ousada, a curiosidade buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo.” Gadotti (2000, p.67)

Neste contexto, evidencia-se que a cultura é ativa, sempre em movimento e nessa circulação própria dos dias atuais acaba se interlacionando com diversas outras culturas, o que resulta em modificações. No entanto, parece que falta uma política educacional, ou uma prática pedagógica dos professores que valorize as diferenças sociais que acabam por tornar-se, às vezes, um problema, pois como afirma Moreira e Silva (1995):

Muitos professores querem ajudar seus alunos a identificar, compreender e produzir conhecimentos úteis. Mas o que constitui conhecimento útil? Será o mesmo para todos os alunos, independente de sexo, classe, raça, etnia, idade ou região geográfica? Se não for, como então poderia lidar com essa diversidade e essas diferenças sociais em termos intelectuais, emocionais e práticos? [...] Seria esse conflito estrutural inevitável em nossa sociedade atual? [...]. (MOREIRA; SILVA, 1995, pp.118,119)

Assim, diante de tanta pluralidade e multiculturalismo é necessário que se faça uma reflexão do papel da escola e da prática dos professores nesta conjuntura, para que se possam buscar elementos significativos que enfatizem os diferentes aspectos da própria diversidade cultural dos que estão interagindo de forma direta e indireta na formação de um cidadão consciente e crítico. Moreira e Silva (op. cit.,) complementa este parecer de forma incisiva quando registram:

Queremos intervir nesse debate afirmando que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. [...] Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo. (MOREIRA ; SILVA, 1995, pp.95, 96)

A demanda referenciada pelos autores parece caber mais uma vez aos professores o importante papel de produzir, criar, experimentar práticas pedagógicas incentivadoras que produzam efeitos validados por uma sociedade que é pluri e multi cultural. Nessa perspectiva, as diferenças apenas enriquecem o fazer pedagógico da sala de aula, enfatizando a sua importância no âmbito social, cultural, econômico e político.

2.2 ECONOMIA E POLÍTICA

Diante da globalização vivenciada entre os segmentos da sociedade, compreende-se, através de estudos realizados por diversas pesquisas, quais são os seus aspectos positivos e negativos principalmente no que se refere às tendências econômica, educacional, cultural e política e os seus reflexos no mundo, principalmente nos países que estão em desenvolvimento. As discussões ficam evidentes a partir da integração de alguns poucos países em relação ao comércio, à tecnologia, do conhecimento e ao aumento de poder principalmente financeiro das grandes potências aliadas, forçando as nações menos potentes a continuarem empobrecendo. Desta maneira, ficam claras as desigualdades planetárias, o que acaba por refletir, de modo cruel, principalmente, entre as classes menos favorecidas, onde a fome, a miséria e a guerra dominam o dia-a-dia desses países menos favorecidos.

O fato em referência se reflete significativamente no setor social que sofre com o acréscimo do desemprego e da perversa repartição da renda. Esta realidade evidencia que o crescimento social não deve ser conduzido apenas para determinadas áreas e determinados grupos, mas sim uma coesão de interesses comuns com o todo, de forma a mitigar os aspectos negativos da globalização.

Entretanto, deve-se admitir e ressaltar também aspectos positivos do processo de globalização. Em princípio, sinaliza-se o acesso à informação, à tecnologia e à educação,

inclusive à educação à distância, hoje inegável sua existência, em meio a tantos outros, como a comunicação entre os países que compõem o mundo na disseminação de seus diferentes interesses. Diante desse processo global, composto de diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais, a educação tem um papel pertinente quando se refere à formação de um cidadão crítico e consciente num contexto de mundo diversificado, com um cenário multicultural e com uma pluralidade muito rica, embora não se esqueça de suas raízes.

No sentido de se compreender as questões políticas e econômicas do mundo em referência, e como elas exercem influência no campo educacional e mais precisamente na formação e na prática dos professores, torna-se imprescindível assinalar como as intervenções das colaborações internacionais exercem autoridade no mundo, principalmente nos países que estão em desenvolvimento. Segundo o Dicionário Aurélio (2005, p.337), economia é uma: “Ciência que trata dos fenômenos relativos à produção, e distribuição de bens”, palavra derivada do grego *oikonomía*: *oikos* - casa, moradia; e *nomos* - administração, organização, distribuição. Deriva também do latim *oeconomìa*: disposição, ordem, arranjo. Por outro lado, política é denominada como uma: “Arte e ciência do bom atendimento, dirige e governa uma nação.” Aurélio (2005, p.685) A palavra política é grega: *ta politika*, vinda de *polis*. *Polis* é a Cidade, entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (*politikos*), isto é, pelos homens nascidos no solo da Cidade, livres e iguais, portadores de dois direitos inquestionáveis, a isonomia (igualdade perante a lei) e a isegoria (o direito de expor e discutir em público opiniões sobre ações que a Cidade deve ou não deve realizar).

A partir das referências sinalizadas, percebe-se o quão é difícil tentar desvincular as questões políticas das econômicas, ou entendê-las sob ponto de vista partilhado, pois ambas no decorrer da história sempre estiveram uma ao lado da outra e não poderia ter sido diferente, visto que sempre estão a influenciar a vida do Estado e da sociedade como um todo. Percebe-se então, a importância de se saber de que forma esta intervenção ocorre no âmbito da educação, na formação e na prática dos professores.

Todavia, além da política internacional, a exemplo da Organização das Nações Unidas e o Banco Mundial, um dos mais atuantes em termos financeiro, pois as diretrizes estabelecidas, através de tratados e conferências, por estes órgãos, acarretam representações decisivas nas políticas educacionais, principalmente no que diz respeito à formação e à prática dos professores dos países em desenvolvimento, de entre os quais o Brasil.

Baseado em Veiga e Fonseca (2001), apreende-se que estas instruções são constituídas por esses agentes financiadores, a fim de que promovam resultados satisfatórios e consigam alcançar os objetivos estabelecidos. Assim, dependem inicialmente da vontade política dos governantes, pois é através da legislação que se legitimam normas para que as determinações sejam cumpridas. De outra forma, corre-se o risco da não implementação, diminuição ou até mesmo a suspensão de recursos financeiros. Nesse contexto, nota-se como os países em desenvolvimento acatam tais exigências, às vezes sem os devidos cuidados, adotando modelos ou receitas prontas que às vezes não funcionam de forma igualitária. Estas estratégias, evidentemente, deveriam ser traçadas em longo prazo, pois não há como mudar as situações de uma hora para outra. Essas transformações devem ocorrer de forma justa e não como vem acontecendo, em que os envolvidos com a educação de uma forma geral acabam por viver em conflito e sem avanço, pois as cobranças são imediatas, na maioria das vezes, sem o devido preparo e acompanhamento, principalmente em relação aos professores. No contexto do assunto, destacam-se os professores. Assim, Moreira e Silva (1995) contribuem com o seguinte pensamento:

A educação do professor tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra-esfera. (MOREIRA; SILVA, 1995, p.128)

Igualmente, Veiga e Fonseca (2001) reforçam assegurando que:

No âmbito escolar, espera-se que os financiamentos do BIRD constituam solução a curto prazo para problema institucionais crônicos, como evasão e repetência, profissionais leigos, falta de materiais, equipamentos e espaço físico adequados. (VEIGA; FONSECA, 2001, p.17)

Dessa forma, espera-se que a educação dê respostas rápidas e com qualidade a tantas responsabilidades que lhe são impostas, com vistas, a acompanhar o desenvolvimento de ordem social, econômica e cultural. Percebe-se que a educação é vista, principalmente nos dias atuais, como o “Divino Mestre” de todos os problemas enfrentados e vivenciados pela sociedade. E diante de tal conjuntura, o resultado é simplesmente um grande desengano, pois

ela sozinha, infelizmente não tem como dar respostas efetivas diante de tantas expectativas que vão sendo criadas em relação ao seu papel, aceitando-a como a única solução de todos estes problemas que desgastam o mundo contemporâneo. A esse respeito o educador Paulo Freire, em desabafo afirmou que a educação pode muito, mas sozinha não pode tudo.

No entanto, para atender a toda esta demanda, nota-se que as políticas públicas têm um papel fundamental, pois as mesmas devem estar voltadas para uma educação carente de recursos financeiros, afinal educação não se faz apenas no discurso e no corpo-a-corpo entre alunos e professores. Esses recursos devem atender às exigências do processo no que refere “[...] dar as mesmas oportunidades de educação a todos, respeitar as diversidades dos gostos e das culturas, e dar resposta a todos os tipos de exigências.” Delors (2001, p.169). Ou seja, precisa-se que os recursos financeiros e as diretrizes estabelecidas sejam coerentes com a demanda mundial, regional e principalmente com a local.

Todavia, nem sempre esses recursos na sua grande maioria andam em harmonia com as políticas estabelecidas pelos organismos estrangeiros, bem como, pelas diretrizes constituídas no âmbito nacional, visto que, como se sabe, os países que estão em desenvolvimento têm também uma grande preocupação com outras áreas e que também precisam ser atendidas, pois são necessidades mínimas de sobrevivência.

Mas, para um melhor entendimento de como esses organismos interferem na educação e mais precisamente na formação e na prática dos professores que formam professores, será necessário discorrer sobre: Quem é? O que faz? E qual o seu papel na educação? As intervenções destas instituições internacionais vêem a educação como um ponto de partida na solução de problemas de ordem social e econômica e não poderia ser diferente já que Delors (2001) afirma:

Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. [...] a sobrevivência da humanidade. (DELORS, 2001, p.15)

O sentido dessa discussão é que a Comissão percebe a educação como algo capaz de superar as dimensões técnicas e científicas do conhecimento, é imprescindível na formação do homem, “ao longo de toda vida” Delors (op.cit., p.15) e deve ser levada em consideração a

valorização ética e cultural, sem desconsiderar a educação formal em suas necessidades básicas, como a formação e prática dos professores que formam os futuros professores.

Um desses organismos citados anteriormente e que vem desenvolvendo investimentos significativos nesta área é o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento Mundial - BIRD, criado em 1945 e que conta atualmente com 180 países membros. De acordo com Veiga e Fonseca (2001) o BIRD atualmente:

[...] ocupa posição nuclear no processo de cooperação internacional, o que pode ser explicado pela ampliação do seu poder político, desde os anos de 80, como um dos coordenadores dos ajustes econômicos, além de atuar como negociados da dívida externa dos países em desenvolvimento. O poder político intensificou-se pela concepção de novos modelos de financiamentos, permitindo ao Banco estabelecer parâmetros para o desenvolvimento dos países credores. (VEIGA; FONSECA, 2001, p.14)

Diante do exposto, observa-se de maneira nítida que o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento Mundial, mais conhecido como o BIRD, tem como princípio básico o agenciamento do avanço da economia, além de mostrar relativo interesse no que refere ao campo social dos países, em destaque os que estão em desenvolvimento, e que fazem parte deste órgão. Entretanto, esta ajuda feita através de financiamentos e de amparo restringe-se aos países que possuem um bom precedente de confiabilidade, no que refere ao seu crédito, clareza em relação à sua ficha cadastral, em relação ao seu erário, ou seja, se este país é um bom ou mau pagador, além da sua força econômica mundial.

Neste sentido, se o BIRD tem como princípio básico o de auxiliar, por outro lado, deixa transparecer, através de suas normas, que este apoio é relativamente excluyente, na medida em que esta ajuda é direcionada para poucos, dentre tantos que necessitam de tal subsídio. Mas, este não é o foco do nosso tema, portanto não nos interessa alongar este assunto. Na verdade o que se pretende é sinalizar o reflexo desse subsídio no contexto educacional, enfatizando mais a formação e a prática dos professores que formam professores, uma vez que fica evidenciado que as diretrizes traçadas pelo BIRD influenciam de forma significativa nas políticas educacionais e econômicas dos países que recebem esta assistência. Assim, Veiga e Fonseca (2001), em relação ao BIRD, complementam, afirmando que:

Esse processo se dá mediante os projetos que o Banco financia ao governo e a estados brasileiros, na forma de acordos de financiamento. A observação dos textos preliminares para a assinatura dos acordos e de outros documentos políticos elaborados internamente pelo Banco deixa perceber uma sólida visão sobre o papel da educação para a nova ordem do desenvolvimento mundial. (VEIGA; FONSECA, 2001, p.14)

Nota-se que a cooperação do Banco é realizada através de financiamentos dos projetos, por ele celebrados com os países, estados ou municípios, com vistas a direcionar a educação de acordo com os procedimentos delineados pelo próprio Banco. Suas ações vão além, compreende-se que esta ajuda ultrapassa apenas o repasse de recursos financeiros, eles objetivam atender estes projetos, através da “assistência técnica, análises políticas e pesquisas.” Veiga e Fonseca (op. cit., p.15). Ou seja, há uma participação ativa do Banco em relação à educação, advindo, assim, a necessidade de se questionar, a partir de suas políticas internas e externas, qual o seu reflexo na formação e na prática do professor e professora?

Baseado ainda, em Veiga e Fonseca (2001), elas contemplam que com a influência do Banco nas políticas públicas, fica demonstrado que as diretrizes constituídas têm seu alicerce fundado na economia e nas pesquisas feitas buscando respostas para uma educação de qualidade, de acordo com o retorno dado pelos alunos em relação à aprendizagem e ao ensino. Esses resultados, na maioria das vezes, são utilizadas de maneira ampla, sem perceber as singularidades de cada localidade, acabam por propagar que as ações sejam realizadas de forma abrangente. Desta forma, observa-se um conjunto de críticas severas em relação às políticas generalistas do Banco, pois há um vácuo entre os programas, o conjunto de instruções estabelecidas e os atores que de fato sofrerão os impulsos destas intervenções. Fica então uma interrogação sobre os professores, os alunos e a escola. Como permanecem eles? Afinal há toda uma cultura, vivências e experiências impregnadas nestes atores, que não são consultados em nenhum momento sobre as decisões que efetivamente irão interferir no seu dia-a-dia, na sua rotina e nos seus costumes.

Mais uma vez, fica demonstrado que as decisões políticas, mesmo de organismos estrangeiros, são feitas de cima para baixo, e por isso na maioria das vezes acabam por não saírem do papel, ou ficam condenados ao fracasso, já que a base consiste no agente principal de transformação. Há uma necessidade explícita da participação ativa destes atores nas definições das políticas educacionais, principalmente no que refere aos professores que formam os futuros professores do país. Eles precisam compartilhar afinal com quem está

frente a frente com as demandas e possui um domínio maior, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido, suas dificuldades, suas carências; são eles quem têm habilidade para conduzir e implementar na sua prática pedagógica as mudanças tão esperadas para a educação, considerando que todos fazem parte de uma determinada conjuntura e assim são estabelecidas suas teias de relações com o todo.

Neste contexto, havendo uma escala de valores em relação às prioridades do Banco para o financiamento de créditos, a formação dos professores está em um último degrau, pois é evidente a preferência aos materiais didáticos, infra-estruturas, recursos tecnológicos, ou seja, aos recursos materiais com um prejuízo incalculável em relação às pessoas que estão envolvidas no processo educacional. Assim, Veiga e Fonseca (2001) afirmam:

É possível perceber que as estratégias políticas para o magistério são também fundamentadas pelas exigências econômicas, implicando diminuir os gastos públicos na educação e reforçar o desenvolvimento do setor privado. Como parte desta estratégia, o Banco aconselha a concentração dos investimentos no conjunto de insumos educacionais que se mostraram determinantes para o desempenho escolar dos alunos em países de baixa e média renda. (VEIGA; FONSECA, 2001, p.33)

As autoras citadas ainda consideram que nas pesquisas realizadas pelo BIRD, compreendem-se alguns aspectos relevantes em relação aos professores e a sua influência no ensino e aprendizagem dos alunos, mas, infelizmente, esse resultado não é levado em consideração, uma vez que, como já foi dito, as conclusões das investigações são generalistas, sem considerar as necessidades regionais e locais de cada país. Esse quadro é mais visível, quando se analisa a prioridade e a distribuição de crédito dado aos projetos, pois fica expresso que a formação dos professores é sempre insignificante em detrimento de outros fatores, como por exemplo: a propaganda do projeto, material didático, construção e reforma das escolas, entre tantos outros. Entende-se que existe uma política educacional que na verdade está muito mais preocupada em fornecer as mínimas condições para que a educação possa funcionar, do que uma educação de qualidade.

Nesta conjuntura econômica, política e educacional, vale ressaltar a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e o papel que a mesma exerce neste cenário, principalmente no reflexo produzido na formação e, conseqüentemente, também, nas práticas dos professores que formam professores.

É importante conhecer sua história, para apreender suas impressionantes atuações no campo educacional. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO é uma organização criada no dia 16 de novembro do ano de 1945. Percebe-se então que sua concepção não é muito recente, apesar de não ser também tão antiga. E assim ela demonstra que suas diretrizes vão além das políticas defendidas e impostas pelo BIRD, como Delors (2001), em relação à UNESCO, afirma que:

Não sendo nem um organismo financeiro nem uma simples instituição de pesquisa a UNESCO sempre teve por missão desenvolver as potencialidades humanas, em colaboração com os Estados membros e os seus múltiplos parceiros e interlocutores na cena internacional. A cooperação intelectual que ela estimula é simultaneamente um elemento de aproximação e de compreensão mútua entre povos e indivíduos e um instrumento indispensável à ação. (DELORS, 2001, p.206)

Visto isto, vale salientar que a UNESCO é composta por 192 Estados Membros, conduz entre os Estados que fazem parte de sua comunidade, a promoção de uma cooperação internacional nas áreas que são vistas nos dias atuais como sendo uma das mais críticas, principalmente nos países em desenvolvimento, com um trabalho direcionado para as áreas de educação, ciências, cultura e comunicação, de acordo com sua afirmação descrita acima.

Percebe-se que em pleno século XXI, os investimentos direcionados para a educação, visam o crescimento econômico dos países, com uma atenção em especial ao avanço tecnológico, à comunicação e à informação, que nos dias atuais são as principais alavancas neste processo de inovação. E não tem como ser diferente, pois Delors (2001) afirma que:

[...] a atividade educativa e formativa, em todos os seus componentes, tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento. Por outro lado, ela contribui para o progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos, que constituem o fator decisivo do crescimento econômico. (DELORS, 2001, p.72)

Logo, procura-se um imperativo de mão-de-obra qualificada que atenda a esta nova representação do mercado de trabalho, evidenciando-se a importância da função educacional diante desta conjuntura, para uma garantia essencial de seu sucesso.

Entretanto, esta guerra de conhecimento, visa apenas o crescimento econômico de alguns poucos países, inclusive, os que estão em desenvolvimento, têm uma tendência a

perder os seus melhores profissionais e pesquisadores, devido aos baixos salários praticados pelos países em desenvolvimento em relação aos países desenvolvidos.

Assim, para Delors (2001), a educação vai além do que é defendido pelos organismos financiadores da economia mundial, e registra:

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. (DELORS, 2001, p. 85)

Nas ponderações feitas pela autora ao que dita a UNESCO, esta agência especializada das Nações Unidas induz à reflexão sobre a ampliação do papel da educação no desenvolvimento do homem, algo mais complexo do que a visão estabelecida no contexto econômico e político. Nesta expectativa, para mudança de perspectiva visionária em relação à educação nos dias atuais, os professores têm uma importância essencial para a sua efetivação de fato. Assim, entende-se o valor necessário ao seu “recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho” Delors (2001, p.153) e que tudo isto acaba por refletir na sua prática pedagógica a qual tem função decisiva neste novo desafio que é atender ao desenvolvimento humano.

À medida que se vivencia uma transformação na sociedade acarreta-se essa mudança ao desenvolvimento pleno do homem, o qual tem o poder e a capacidade de modificar e abarcar os fenômenos, originados, quase sempre, da globalização. Consequentemente, essas mudanças são imprescindíveis para que os professores desenvolvam novas competências e, deste modo, possam acolher esta nova demanda que se instala no mundo todo. Ou seja, há, na verdade, uma necessidade de se rever as práticas e a formação desses professores.

Assim, as práticas pedagógicas dos professores que formam professores, precisam pensar sobre as novas demandas que o mundo vem exigindo, com vistas a fomentar as competências não trabalhadas pela família, professores e escola. E assim, Delors (2001, p.152) confirma: “Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.”

Entretanto, esta transformação acaba por encontrar dificuldades e resistências, por segmentos da própria sociedade, pois por muito tempo alunos receberam uma educação tradicional, voltada para a repetição, obediência e rigidez, havendo, desta maneira, um distanciamento da escola com a realidade que circunda seus muros fechados. Para que tais competências sejam desenvolvidas, Delors (op. cit.) orienta:

A Comissão julga que é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório. (DELORS, 2001, p.157)

Da referência acima, também, apreende-se que a UNESCO, através do seu relatório, enfatiza a necessidade de que a formação dos professores esteja alicerçada no aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a viver juntos, que são os quatro pilares da educação citados e comentados no capítulo anterior. Além de, também, demonstrar que através desta perspectiva na formação dos futuros professores, acarretará também “[...] a renovação das práticas educativas.” Delors (2001, p.160). Evidencia-se, então, que a UNESCO vem mostrar que para a ocorrência destas mudanças torna-se indispensável uma dedicação especial para com o professor e professora e sua formação, perpassando o recrutamento, a formação continuada, as condições de trabalho, os novos modos de avaliar o seu trabalho, não se esquecendo das práticas desenvolvidas na sala de aula. Por outro lado, nota-se que as resoluções relacionadas à educação, demonstram a necessidade de que haja a participação dos professores, já que tais decisões implicam diretamente na sua prática pedagógica. Daí a relevância dada pela UNESCO no que diz respeito ao professor e professora. Porém, todas as melhorias propostas e contempladas no que tangem à formação dos professores, acabam por programar e/ou complementar uma educação de acordo com as transformações ocorridas no mundo, com ênfase na economia, na política e no social. Deste modo, a formação dos futuros professores deve acompanhar e atender a essas convenções, com vistas a uma articulação entre a teoria e a prática deste novo século, criando e desenvolvendo práticas inovadoras.

Nesta perspectiva, destacam-se importantes organismos internacionais influentes nas

políticas públicas voltadas para a Educação, no Brasil, com relação as práticas dos professores que formam professores. Trata-se de pontos relevantes em relação à legislação brasileira e suas possíveis conseqüências na formação e na prática dos professores que formam professores: a Constituição Federal do Brasil de 1988, Brasil (2002) Capítulo III da Seção- I da Educação em seus Artigos: 205 e 206 diz que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...) **V** - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2002)

O artigo 205 acima comprova que a legislação evidencia o cumprimento das orientações dadas pelos organismos internacionais, citados anteriormente, em relação à responsabilidade da educação para outros segmentos da sociedade, além de tantos outros pontos acordados em reuniões promovidas pela UNESCO. Já o artigo 206, no que se refere aos professores, esclarece as diretrizes traçadas pelo BIRD e principalmente pela UNESCO, pois mostram uma precaução particular que vai além da formação. Observa-se na lei que é necessário valorizar o profissional de educação em vários aspectos como: melhoria salarial, plano de carreira e condições de trabalho.

Entende-se que a partir do cumprimento do Artigo 206 da Constituição Brasileira, Brasil (1988) é enfatizado a valorização dos professores, podendo contribuir de forma positiva para o desenvolvimento de um Plano Nacional de Educação de qualidade, de fato, conforme a própria norma ratifica através de seu Art. 214:

Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Essas alterações evidentemente acabam influenciando as práticas dos professores na sala de aula, na medida em que a legislação estabelece as regras, o seu cumprimento compromete diversas questões. Sendo o Brasil um país de grande dimensão territorial e com uma diversidade multicultural, econômica e política, as diferenças regionais são acentuadas, o que resulta na falta de linearidade no cumprimento da legislação citada acima.

É importante, à luz desta reflexão, o parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno - CNE/CP 009/2001, no que refere ao Título VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasil (1996), que trata dos Profissionais da Educação, abordando a formação de professores que irão operar na educação fundamental, além das diretrizes para as instituições de ensino superior, em que define uma composição organizacional da estrutura de formação dos professores, com uma ênfase em sua prática. Na referência à prática, a legislação estabelece uma carga horária mínima, aspecto no qual se vislumbra e interpreta uma prática pedagógica capaz de atender e acompanhar as exigências desse novo cenário mundial, em que a educação seja vista como uma ação ininterrupta e de uniformidade entre o mundo e as experiências de cada indivíduo. O Parecer do CNE tenciona uma estratégia para se repensar um novo modelo na concepção dos professores diante desse momento de mudanças, transformações, reflexões e, sobretudo, em relação às atitudes, valores e conhecimentos do cotidiano, correspondendo às reivindicações de uma nova sociedade. Assim, o Parecer do CNE/CP 0009/01, Brasil (2001) ressalta em analogia ao Art. 61da LDB (Brasil, 1996):

Ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. (BRASIL, 2001, p.5)

Diante deste posicionamento do CNE evidencia-se que as tendências da educação defendem uma formação direcionada para o homem, enquanto ser global, pleno e não um ser fragmentado. Este homem holístico deve estar articulado com o mundo e interagindo entre a teoria e a prática de forma que uma complemente a outra na ação educativa. Nesta perspectiva fica expressa a necessidade de coerência entre o discurso e a prática do professor e professora que formam professores. Considero que esta interpretação em relação à LDB, Brasil (op. cit.,) reforça a importância da contribuição das teorias citadas no capítulo I (construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente), enfatizando desta maneira, as práxis pedagógicas, direcionadas para a formação do homem enquanto ser global, e não apenas destacando aspectos em analogia ao seu desenvolvimento, uma vez que, ele deve ser percebido de forma interativa, sobretudo na sua relação com o meio social em que esteja inserido. Este processo deve ocorrer de forma integral com o meio. Assim, complementa-se a partir do CNE, Brasil (2001):

No caso de prática de ensino, deve-se respeitar o Art. 65 da LDB, verbis:
A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Logo, um mínimo de 300 horas de prática de ensino é um componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente.
Além disso, há a obrigatoriedade dos estágios. À luz do Art. 24 da Constituição Federal, eles devem ser normatizados pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001, pp.6, 7)

A explanação do CNE, Brasil (op. cit.,) com relação à legislação demonstra também uma preocupação com a prática educativa, quando determina a carga horária mínima na formação pedagógica dos professores. Observa-se, que esta normatização para ter um efeito satisfatório, depende dos formadores de professores em aproveitar esta carga horária, implementando inovações para provocar mudanças práticas de acordo com as tendências sociais, considerando a seguinte afirmativa:

Mas dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB.
Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada. A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo

daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria.

Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um devir mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (Brasil, 2001, p.8)

O CNE, Brasil (2001) discorre, ainda, com relação à prática pedagógica:

A prática de ensino é, pois, o que o próprio nome diz: uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática de ensino um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 09/01 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

A prática de ensino que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos.

É fundamental que haja tempo e espaço para trabalhar a prática de ensino desde o início do curso e que haja uma supervisão direta da instituição formadora para a coordenação do curso como um todo. Esta presença institucional é necessária como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade (Brasil, 2001, pp. 9, 10)

Essa interpretação da práxis pedagógica constitui um resumo das contribuições de diversos teóricos que defendem de forma coerente uma práxis reflexiva, em que resulte uma práxis dinâmica, interativa e motivadora. E para concretização deste propósito é imperativo a

preocupação com a contextualização dos conteúdos a serem mediados com a realidade contemporânea.

Observa-se que, em relação à prática pedagógica destes professores inovadores, o que Paulo Freire, chamaria de engajados, e sua relação com os saberes do mundo, do regional, e principalmente do local, Morin (1993, p.148) complementa alegando que: “é por isso que todo conhecimento da realidade que não é animado e controlado pelo paradigma da complexidade está condenado a ser mutilado e, neste sentido, á falta de realismo.” Ou seja, os professores que formam professores devem estar atentos às informações para intervir na realidade através de uma ação coesa capaz de desenvolver uma aprendizagem crítica de acordo com o habitual de todos envolvidos com a prática pedagógica.

Essas transformações que vêm ocorrendo no mundo atingem de maneira incisiva todos os campos onde o ser humano está inserido, com especial atenção para a educação, considerando as possíveis conseqüências desta a partir da forma como esteja sendo implementada, refletida na profissão dos professores, nas suas práticas, possibilitando, assim, a acomodação ou inovação pedagógica.

A educação neste contexto corresponde a um modelo dirigido pelas influências e interações direcionadas para a formação do indivíduo como um todo, com vistas a desenvolver e cultivar sua originalidade e sua atitude em relação aos seus valores éticos, morais, ideológicas, culturais, políticos e econômicos. Visto isto, para Castoriadis (1982, p. 94), “a política não é nem concretização de um saber Absoluto, nem técnico, nem vontade cega não se sabe bem de que; ela pertence a um outro domínio, o do fazer, e a esse modo específico de fazer que é a práxis.”

Esta formação tem como objetivo preparar o ser humano com princípios que o auxiliem na sua vida cotidiana, para que o mesmo possa enfrentar desafios no seu dia-a-dia, tendo como embasamento a capacidade de interagir com as tendências culturais, econômicas e políticas contemplando suas diversidades, partindo das contribuições que são dadas pelas diversas ciências e tendências com suas especificidades.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

Nos dias atuais, a abordagem concernente à prática pedagógica dos professores formadores de professores, torna-se um imperativo para toda e qualquer discussão sobre o referido tema, tendo em vista a real necessidade de se refletir e analisar a práxis em relação à urgência de uma proposta de inovação pedagógica, tão desejada diante da crise paradigmática que a escola e o mundo vivenciam. A análise dos métodos utilizados em sala de aula, na verdade, contribui, significativamente, para que sejam identificados os obstáculos e os impactos em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, percebe-se que os métodos trabalhados em sala de aula sofrem influências em relação à concepção dos professores. Do mesmo modo, Tardif (2002) afirma que:

[...] os modelos de ação educativa não são necessariamente racionalizados no âmbito de teorias e de vivências; eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias a uma sociocultura ou a um grupo profissional tal como o corpo docente. (TARDIF, 2002, p.151)

Diante desta afirmação, observa-se que a prática pedagógica sofre variações de acordo com as individualidades dos professores, pois cada indivíduo é único em relação ao outro principalmente, no que se refere à formação, costumes, experiências, características que influenciam na ação pedagógica.

A ação pedagógica é rica pelos elementos inseridos na própria prática educativa, pois além da fundamentação teórica, ela também encampa as experiências dos professores e sua relação entre os diversos saberes e suas diferentes formas de atuação. Deste modo, Tardif (op. cit.,) diz que:

[...] a prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a

política, com os quais, aliás, foi muitas vezes confundida ou identificada. (TARDIF, 2002, p.152)

Diante das especificidades e particularidades da prática pedagógica desenvolvidas pelos professores na sala de aula do curso de pedagogia é que se optou pela pesquisa que tem como fundamento a etnografia qualitativa, bibliográfica, documental e de pesquisa de campo através de questionário e entrevista semi-estruturada de forma que a descrição dos costumes pedagógicos possa ser expressa com a clareza que o estudo requer. A expectativa é que essa forma de investigação promova, na esfera da prática dos professores, subsídios para criação de instrumentos que sinalizem a identificação de práticas inovadoras e/ou dificuldades dos mesmos em utilizarem métodos atraentes na sala de aula.

A escolha da etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Estas técnicas, muitas vezes, têm que ser formuladas ou criadas para atender à realidade do trabalho de campo. Nesta perspectiva, o processo de pesquisa será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador.

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas as quais se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais: primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os atores sociais em uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. Assim, o "sujeito", historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado, exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.

Diante de tal conjuntura, Fino (2003) afirma:

Assim, quando o objectivo de uma investigação é a descrição de uma cultura, é adequada a adopção de uma metodologia etnográfica, especialmente quando:

- a) o comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual;

- b) os dados são colhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;
- c) a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível);
- d) se estuda apenas um grupo restrito de pessoas;
- e) a análise dos dados envolve interpretação de significado e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório (HAMMERSLEY, apud FINO, 2003, p.2)

Assim, vale salientar, que o processo ensino-aprendizagem, apesar de ocorrer de forma natural, apresenta uma necessidade de estímulo para desenvolver a curiosidade e o interesse dos alunos, principalmente através da suas realidades e de suas vivências. Essa prática é complexa e marcada por resistências individuais e grupais, bem como profundas contradições em relação ao discurso e a prática pedagógica. Nesse processo, a tendência tradicional das aulas, presente na maioria das práxis dos professores, desestimula os alunos demonstrando, desta maneira, a falta de interesse pelas aulas e pela escola transformando-os em estudantes desanimados em relação à importância do ato de aprender. Que práticas deverão ser utilizadas, para fazer aulas atrativas? Quais as expectativas dos alunos que querem ser professores em relação aos métodos utilizados pelos seus professores? Quais obstáculos dificultam a inovação pedagógica? Por estes motivos, faz-se aqui a indicação, mais uma vez, do emprego da investigação etnográfica, pois essa forma de pesquisar, segundo André (1995, p.30) “[...] visa à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.”

E para Lapassade (apud FINO, 2003, p.2), “a expressão etnografia começou a ser utilizada pelos antropólogos para designarem o trabalho de campo (fieldwork), no decorrer do qual são recolhidas informações e materiais que servirão de objecto de uma elaboração teórica posterior.”

Para Woods (1996, p.17) a etnografia “[...] constitui a metodologia ideal para tal abordagem, bem como para tentar compreender a “arte do ensino.” Desta maneira há uma ratificação sobre a afirmação de Tardif (2002) que coloca que a prática é constituída de significados e realidades.

Tanto André (1995), quanto Woods (1996) contemplam a necessidade de ir além das dificuldades observadas no cotidiano escolar, buscando conhecimentos de diversos campos. Dessa forma, contribui para o estudo do dia-a-dia dos atores da sala de aula, fortalecendo e estimulando o potencial dos alunos em relação ao interesse pela aprendizagem. A esse respeito, André (op.cit.,) demonstra um embasamento na etnografia, que defende a idéia de que:

[...], a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. (ANDRÉ, 1995, p.37)

Neste sentido, a investigação da prática pedagógica dos professores que formam esses profissionais, não se resume apenas em um recorte do seu cotidiano, mas, vai além, quando possibilita ao pesquisador estabelecer um contato direto e freqüente com determinada situação criando, assim, condições para que o mesmo possa construir e reconstruir os procedimentos e as relações com as quais se depara em sala de aula. Assim, Lapassade (1992) contempla que para esta ocorrência deve haver um imperativo para adentrar no íntimo dos indivíduos que estão sendo pesquisados. Na continuidade desta sinalização estratégica, torna-se relevante a citação de André (1995):

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 1995, p.41)

Diante dessas afirmações, compreende-se que os estudos da prática pedagógica não se limitam em uma visão habitual, ela vai, além disso, quando inquieta-se também com a resignação dessa prática, desvendando as suas diversas práticas, como aspirações, dificuldades, progressos e probabilidades de transformações em uma determinada realidade escolar.

Nesta pesquisa de caráter qualitativo e etnográfico utilizou-se da entrevista semi-estruturada que possibilita, estrategicamente, a condição de se identificar as formas das práticas pedagógicas, o desenvolvimento das pessoas envolvidas no processo, a construção e reconstrução dos objetos em relação à aprendizagem no dia-a-dia, considerando que o trabalho etnográfico tem mais interesse na proposta da pesquisa do que no procedimento de coleta de dados. Um instrumento de pesquisa não constitui necessariamente um método de pesquisa. Portanto, buscamos enfatizar os problemas de conteúdo da pesquisa, do tema a que nos propomos pesquisar, tanto quanto ou mais que, nos procedimentos utilizados por ela. Tenta-se nesta investigação visualizar os conceitos e as práticas pedagógicas dos professores.

Com base na inspiração de uma pesquisa qualitativa com caráter etnográfica tentamos combinar uma análise detalhada de comportamentos, seus significados no dia-a-dia de interação social dos professores a partir de uma análise do contexto social maior em que este comportamento está inserido. A análise da interação face a face é uma das formas de procedimentos que podemos escolher para realizar esta tarefa.

Um dos procedimentos adotado foi a observação participante, Lapassade (1992, p. 4) afirma que “esta expressão [...] tende a designar o trabalho de terreno no seu conjunto, desde a chegada do investigador sobre o terreno, quando começa a negociar o acesso, até o momento em deixá-lo após uma longa estada.”

É através da etnografia que se pode ter de forma transparente e verdadeira os saberes docentes em relação à teoria e à prática, observando-se as contradições, as dimensões e o movimento que ocorre no espaço escolar. Assim, André (1995) afirma:

É um nível mais profundo de explicação da prática escolar, que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, a qual não pode ser feita nem abstrata nem isoladamente, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la. (ANDRÉ, 1995, p.44).

Mas é necessário ressaltar que a etnografia não é apenas uma coleta de dados ou descrição de determinada situação, e Erickson (apud ANDRÉ, 1995) confirma esse aspecto quando diz:

É preciso não confundir a descrição pormenorizada, como técnica de coleta de dados, com a metodologia de observação participante que visa descrever

os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e em seu universo referencial. (ERICKSON, apud ANDRÉ, 1995, p.45)

Em um olhar mais investigativo entende-se que, a pesquisa etnográfica deve ir além dos limites de apenas descrever o que se passa em relação ao que se vai pesquisar, ela deve transpor o que se vê, para que assim, possa entender as ações.

3.1 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS E DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para atender a estas formas de questionamentos, foi realizada uma pesquisa que compõe aspectos etnográficos e qualitativos coletando dados em quatro momentos complementares: mediante análise observacional, entrevista não estruturada para os professores e alunas e aplicação de questionário às alunas, tomando como referencial teórico categorias da concepção histórico-social tais como: apropriação, objetivação e humanização utilizadas para abordar a prática pedagógica como um processo instituinte de novas práticas acadêmicas que possam viabilizar, não apenas o desenvolvimento institucional, mas também, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e também a análise documental. Assim, com a afirmação de Woods (1996, p.53) conclui-se que: “como em todas as investigações, a curiosidade deve ser alimentada de forma a ver para além da próxima camada ou ‘véu’.”.

Deste modo, para um melhor entendimento apresenta-se a seguir uma descrição sumária dos instrumentos elaborados para a coleta de dados:

Um primeiro roteiro de questões para os três professores pesquisados, aplicado no dia 12 de março de 2007, contava com cinco questões abordando: nível de instrução; tempo de magistério; experiência com formação de professores; disciplina que leciona no curso de pedagogia; se trabalha em outra Instituição de Ensino Superior e qual disciplina leciona.

Logo após, no dia 15 de março foi aplicado um segundo roteiro de questões com quatro perguntas para as doze alunas do 2º semestre do referido curso sobre: o que as levou a fazer um curso de pedagogia; como se deu a escolha da Faculdade; se possui experiência com magistério e por fim, de que forma se deu sua escolarização.

Concluída está etapa que se iniciou no dia 13 de março, encerrando precisamente no dia 09 de julho com a observação das aulas dos três professores A, B e C, no horário noturno, e que aconteceu nos seguintes dias e horários: professora A dia de 4º feira no primeiro horário; professora B na 5ª feira no primeiro horário; e o professor C na sexta-feira no último horário. A observação teve como foco os seguintes aspectos: interação professores X alunas; o fazer dos professores no cotidiano dando destaque para a metodologia e técnicas, os recursos pedagógicos utilizados, a forma de avaliação e as abordagens que fundamentam as práticas pedagógicas do dia-a-dia dos três professores.

Dessa forma, durante a observação das aulas, em determinadas ações foram surgindo questionamentos relevantes para a elaboração da segunda entrevista semi-estruturada com treze perguntas para os professores investigados, a qual foi aplicada no dia 06 de junho. Esta segunda entrevista semi-estrutura abordou temas como: O que você entende por práxis pedagógica? Em relação às maneiras de como você dá aula, em qual delas você percebe mais a mobilização de seus alunos? Cite alguns teóricos que fundamentam sua práxis pedagógica; Qual a sua concepção sobre inovações pedagógicas? Se você tivesse a missão de dar uma aula inovadora de que forma faria? Mencione os recursos que são mais utilizados por você durante as aulas; Quais os obstáculos que dificultam a inovação pedagógica na sua prática enquanto professor que forma professor e professora? Segundo a sua percepção, qual o impacto que os métodos utilizados no ensino-aprendizagem trazem para os alunos? Que sugestões você apresentaria, como professor, para enriquecer as práticas pedagógicas dos professores? Qual o seu entendimento de ensino? E como se dão suas práticas em sala de aula? Quais vivências em sua prática são explicitadas no seu discurso? Professor, de que forma você analisa seu desempenho em sala de aula fazendo uma analogia com sua prática pedagógica; Dentre os saberes necessários à formação dos professores, cite alguns mais importantes para você em relação aos conhecimentos: específicos, pedagógicos e político-sociais; Você teve professores que marcaram e serviram de exemplo para você em relação à sua prática pedagógica? Pode me contar um pouco dessa história.

Neste sentido, ao mesmo tempo, foi necessário preparar um questionário com 13 questões para as doze alunas, o qual foi aplicado no dia 03 de maio sobre: O que você entende por inovações pedagógicas? Dentre as metodologias utilizadas pelos professores que trabalham com você neste semestre, cite as que mais facilitam a sua aprendizagem? Por que você escolheu estas metodologias? Você elegeria algum professor que trabalha de forma

diferente durante as aulas? Caso sua resposta seja sim, poderia informar quem são? Se você tivesse a missão de dar uma aula inovadora, quais seriam os métodos que não utilizaria de forma alguma com seus alunos? E por que não iria utilizar? A Faculdade dá condições para que os professores desenvolvam seu trabalho com criatividade? Cite os recursos que são mais utilizados pelos professores nas aulas: Qual a sua expectativa em relação aos métodos utilizados pelos professores que formam professores? Quais os obstáculos que acha que dificultam a inovação pedagógica na prática dos professores que formam professores? Qual o impacto que os métodos utilizados no ensino-aprendizagem trazem para os alunos? Você tem alguma sugestão para enriquecer as práticas dos professores que formam professores?

Durante o período em que ocorreu a observação, foi realizada a análise documental, ou seja, entre os meses de março e julho de 2007.

A partir dessa perspectiva, optou-se pela observação simples e a participação periférica, por essas técnicas ocuparem um espaço significativo na pesquisa qualitativa educacional e porque através delas pode-se fazer um recorte da situação a ser investigada. Assim, Lapassade (1992, p.7) no que se refere à observação participante periférica diz: “participam suficientemente no que se passa para ser considerado como “membros” sem, no entanto, estar a ser admitido ao “centro” das atividades. Não assumem papel importante na situação estudada.”

Para Lapassade (op. cit., p.7), ainda complementando essa afirmação, “a implicação periférica tem ao fato do investigador não desejar participar em certas atividades do grupo estudado.” Neste aspecto, o investigador tem livre arbítrio no nível de participação e a escolha irá depender da situação que estiver ocorrendo na sala de aula ou fora dela, visto que através da mesma percebe-se seu costume e sua particularidade em relação à prática pedagógica.

Do ponto de vista da pesquisa etnográfica, como descrito, foram selecionados alguns instrumentos para que a coleta de dados fosse fidedigna e transparente, e desta forma, subsidiassem de maneira coerente o cotidiano das práticas pedagógicas dos professores que formam professores. Assim, utilizou-se a observação simples e a participação periférica, a entrevista não-estruturada, o questionário semi-estruturado além da análise de alguns documentos pertinentes como: ementa, plano de curso e plano de aula das disciplinas selecionadas.

Segundo Lapassade (1992, p.20), a entrevista não estruturada possui uma suposição essencial que é “[...] a sua dinâmica interna, o seu desenrolar livre, vai fazer emergir uma verdade. Este desenrolar vai determinar também as perguntas do investigador: deverá deixar-se levar pelo fio da conversação.” Diante desta afirmação, o preparo da entrevista não-estruturada ocorre de acordo com as situações observadas em sala de aula e que a partir da resposta do entrevistado se procura também, fundamentar pontos pertinentes ao objeto de estudo.

Assim, a pesquisa aqui proposta almeja identificar as práticas pedagógicas inovadoras ou não. Por conseguinte, é através da observação que se pretende ressaltar a devida importância à ação propriamente dita em relação à prática dos professores em sala de aula. Dessa forma, para Woods (1996, p.68), “a entrevista não constitui apenas uma técnica para recolher informação. Trata-se de um processo de construção da realidade na qual ambas as partes contribuem e pelo qual ambos são afectados.”

Da mesma forma, a utilização do questionário nesta pesquisa etnográfica ocorreu pela necessidade de se colher dados referentes ao conceito de inovação pedagógica, e questões pertinentes ao fazer dos professores que formam professores sob o olhar das alunas do II semestre de Pedagogia Social. Para Lapassade (1992, p.21), a utilização dos questionários “[...] estão ao serviço de um trabalho qualitativo, - de uma etnografia.” A escolha e utilização dessa técnica e dos instrumentos de coleta foram abonadas pelo motivo das mesmas possibilitarem ao investigador uma interação mais profunda com o tema a ser investigado e interpretado posteriormente. Portanto, as utilizações das mesmas irão promover a retroalimentação da fase posterior da pesquisa e desta maneira, facilitar a análise dos dados obtidos. Desta forma, a observação participante para Bogdan e Taylor (apud FINO, 2003) dizem que:

[...] é um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo, e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências. (BOGDAN; TAYLOR, apud FINO, 2003, p.3)

Entende-se, dessa forma, que a observação participante não se resume em apenas visar sua utilização para uma coleta de dados, mas ela implica em que o pesquisador, diante de tal conjuntura, tenha a sensibilidade de decodificar, referir de forma minuciosa, apreender e meditar sobre determinada ocorrência, compartilhando assim, de seus conhecimentos e práticas.

3.2 *LOCUS DA PESQUISA:*

O locus da pesquisa foi em uma Faculdade, que está situada na cidade de Salvador – Bahia. O bairro onde a instituição de Ensino Superior – IES se estabelece é um dos grandes bairros populares de Salvador, com aproximadamente 500 mil habitantes, o qual é composto praticamente por uma classe de baixa renda. A Faculdade é uma instituição particular que oferece os seguintes cursos: Pedagogia Social, Economia, Administração, Turismo e Ciências Contábeis, com planos para oferecer ainda neste ano o curso de Assistente social.

Em relação à sua estrutura física, a Faculdade possui um prédio principal e um anexo composto no total de: 16 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 secretaria acadêmica, 01 sala de coordenação, 01 sala de professores, 01 superintendência acadêmica, 01 sala para o administrativo - financeiro 02 cantinas, 01 almoxarifado, 01 área de socialização para os alunos e 04 sanitários. Os cursos são oferecidos nos turnos matutino e noturno, e tendo ainda o turno vespertino disponível para atendimento ao público, atendimento psicopedagógico aos alunos. Assim, a Faculdade conta hoje com um total aproximado de 1.000 alunos matriculados e cursando as diversas titulações oferecidas pela instituição.

Sua estrutura organizacional é constituída por: equipe administrativa - pedagógica composta hoje de 01 diretor; 01 superintendente acadêmico; 01 coordenador pedagógico para cada curso, num total de 05 coordenadores; 01 secretária; 05 auxiliares que dão apoio administrativo; 03 porteiros; 04 pessoas para os serviços gerais; e 80 professores.

3.3 UNIVERSO DA PESQUISA:

3.3.1 Público Alvo:

Foi formado por:

- Docente – 03 professores do Curso de Pedagogia Social do 2º semestre de uma Faculdade privada da cidade de Salvador no Estado da Bahia. Sendo cada um denominado de professor A, B e C.
- Discentes – são 12 alunas que formam a turma do II semestre do Curso de Pedagogia Social da I.E.S. do período noturno.

3.3.2 – Documentos da Pesquisa:

Constituição Federal/1988

Diretrizes Curriculares Nacionais

Parâmetros Curriculares Nacionais

Lei de Diretrizes e Bases 9394/96

Matriz Curricular do 2º semestre do Curso de Pedagogia Social

Ementas das disciplinas que foram observadas do 2º semestre

Plano de Curso das disciplinas observadas

3.4 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A investigação do tema proposto tem como embasamento a própria metodologia escolhida que teve todo seu fundamento centrado na pesquisa etnográfica e não poderia deixar de ser diferente, visto que, de acordo com Woods (1996) ensinar é uma arte e demonstra uma necessidade explícita de compreender através dela as suas formas múltiplas de representação, expressão, criatividade, emoção, além de uma visão científica. Além da própria etnografia, têm-se também os teóricos que estudam e inquietam-se com o objeto dessa pesquisa. A pesquisa se desenvolveu no primeiro semestre do ano de 2007, que compreendeu entre os meses de fevereiro até o seu encerramento no início do mês de julho, após o consentimento por parte dos envolvidos na pesquisa.

Sendo a investigadora integrante do grupo de professores desta Instituição de Ensino Superior, a partir de conversas informais desde final do ano de 2006 com as alunas, foram definidos os três professores que seriam pesquisados. Buscou-se junto às alunas, neste

momento, a identificação de professores que de alguma forma se destacavam no desenvolvimento do seu ofício. Este destacar referiu-se ao olhar crítico das alunas da turma em relação às práticas e o discurso dos seus professores. Após a definição dos três professores, iniciou-se a negociação para o acesso à sala de aula para que, desta forma, se pudesse iniciar a observação pretendida. Da mesma forma procedeu-se à escolha da turma que teve dois fatores importantes: primeiro pelas alunas ainda não terem assumido a cultura de alguns professores e da faculdade e do próprio curso, além da pesquisadora fazer parte do grupo docente daquele grupo. Assim, desta forma, o acesso foi feito com as alunas que compõem a turma logo que o semestre começou.

Para que houvesse o início das negociações que facilitariam o acesso em lócus do pesquisador, foi utilizado um encontro formal, ou seja, “uma reunião” com o intuito exclusivamente de esclarecer o objetivo da pesquisa e desta forma, o consentimento para que a mesma se concretizasse.

Após esse primeiro momento de negociação do acesso, foi iniciada a coleta, bem como a análise dos documentos, pois os mesmos são subsídios norteadores de pontos relevantes em relação às ações observadas no decorrer do trabalho de campo, além do que, esses documentos também fazem parte da complementação dos conhecimentos sobre a realidade pesquisada.

Diante deste contexto, vale ressaltar a importância da utilização da observação e da entrevista semi-estruturada, questionário e análise documental, pois as mesmas valorizam a própria pesquisa, esclarecendo, através da coleta de dados pontos convergentes ou que não ficaram devidamente claros. Daí a importância desse processo de coleta de dados, além das escolhas dos instrumentos que servirão de subsídios para o engrandecimento da pesquisa.

Este primeiro momento que foi o encontro com os pesquisados tão importante da pesquisa ocorreu inicialmente através de uma relação individual e informal a cada instante com os três professores selecionados e depois apenas com os integrantes da turma. Após esse primeiro contato sumário, foi marcada uma reunião para o dia 28 de fevereiro na Faculdade com todos envolvidos no processo, mais precisamente na sala de aula das alunas do II semestre do curso, a qual ocorreu na semana em que se iniciaram as aulas. Nesta oportunidade, foi feita na abertura do encontro, uma técnica de integração, para que todos se sentissem acolhidos e houvesse também uma maior confiança e consistência entre pesquisados e pesquisador. Em seguida, foi explanado o tema da pesquisa, sua justificativa e

os seus objetivos. Após essa ilustração foi franqueada a palavra aos pesquisados para que expressassem suas possíveis dúvidas. Depois dessa etapa foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa e logo em seguida foi encerrada a reunião.

Após a técnica de acolhimento fez-se a explanação do tema da pesquisa, bem como sua justificativa e seus objetivos e o porquê da escolha daquela turma dentre tantas outras, assim como a preferência dos professores que foram selecionados em um universo tão grande de docentes, além de informar também a metodologia que foi utilizada durante a investigação, aproveitando o momento para descrever também os passos de cada momento. Após toda esta explicação, sobre todo o processo da investigação, foi feita a solicitação individual para que as pessoas envolvidas no processo autorizassem a sua concretização.

Em seguida, a pesquisadora abriu um espaço para que cada um falasse, e de tal modo, fossem disseminadas, se ainda restassem, as dúvidas individuais e grupais, assim como, a receptividade de todos em relação ao tema proposto. Essa parte do encontro é muito importante, pois é quando o investigador percebe a compreensão do valor do tema para a educação de uma forma geral, além de receber suas primeiras críticas e elogios num contexto de autonomia educacional.

Após esta fase quando foi franqueada a palavra aos participantes, houve o encerramento do encontro com a distribuição de um texto para reflexão e com os devidos agradecimentos por parte da pesquisadora.

No segundo momento da pesquisa ocorreu a utilização da entrevista semi-estruturada para os professores o que, numa investigação etnográfica é importante, como já foi dito anteriormente, no dia 12 de março. Esta etapa teve como objetivo principal coletar dados referentes aos três professores selecionados para participarem da pesquisa e teve como ênfase nesta etapa colher informações sobre a sua formação acadêmica, tempo que trabalha com o magistério, a sua periodicidade em participação de cursos, seminários, congressos e palestras visando seu desenvolvimento acadêmico através da educação continuada, quais são as suas experiências com o ensino superior e principalmente com a formação de professor e professora e, desta forma, conhecer também um pouco da sua história de vida, além de oportunizar uma relação maior com o elemento investigado.

Durante a observação das aulas dos três professores pesquisados, foi aplicada no dia 6 de junho uma segunda entrevista semi-estruturada que objetivou esclarecer e buscar respostas mais relevantes em relação à prática dos pesquisados durante a sala de aula. Assim, nesta

segunda entrevista, semi-estruturada, foram abordados temas concernentes à sua prática em sala de aula, como: as metodologias e recursos utilizados; autores que fundamentam as suas práticas pedagógicas; seu conceito sobre prática pedagógica, ensino e inovação pedagógica; professores que tenham sido modelos para sua própria prática no dia-a-dia; os obstáculos que interferem na inovação pedagógica; sugestões para enriquecer a própria prática; sugestões de aulas diferentes.

O terceiro momento foi destinado à entrevista semi-estruturada para as alunas, aplicada no dia 15 de março, para as doze alunas, propondo como meta principal conhecer um pouco da história de vida dos componentes do grupo, além do próprio grupo em si. Foram feitas perguntas que dessem subsídios para esclarecer como ocorreu a escolha de fazer um curso de pedagogia, o que levou a escolher esta Faculdade, o que as motivou a serem professoras, quais são as suas experiências no que refere ao magistério e como ocorreu sua escolarização de uma forma geral. É muito importante se fazer um diagnóstico para conhecer de maneira ampla um pouco da vida das pessoas que se vai pesquisar.

Assim, no dia 03 de maio foi aplicado um questionário que teve o intuito de colher informações acerca das opiniões das próprias alunas em relação à prática dos professores investigados para a pesquisa. Neste questionário foram abordados temas como: o entendimento das alunas em relação à inovação pedagógica; as metodologias que facilitam a aprendizagem e a interação com os professores e o próprio conteúdo; professores que tenham servido de exemplos para elas; os seus conceitos sobre prática e inovação pedagógica, ensino; uma análise das práticas dos professores e os recursos utilizados.

A quarta etapa da investigação ocorreu no período da observação das aulas dos professores, iniciada em 13 de março e encerrada no dia 09 de julho de 2007, quando efetivamente os professores iniciaram e encerraram as aulas do referido semestre, assumindo, desta forma, suas respectivas turmas, nas quais iriam ministrar as aulas. Na semana anterior houve, como em todo início de semestre do curso de Pedagogia Social, a Jornada Integração do Apendente. Esta etapa é quando cada professor prepara um artigo, uma dinâmica, ou exhibe um filme, realiza um trabalho em grupo ou qualquer outra atividade pedagógica, que aborde o tema definido para aquele semestre fazendo assim, a correlação com a sua disciplina, de forma interessante e interdisciplinar. O tema especificamente eleito neste semestre pelos professores foi: As Organizações Não Governamentais – ONG.

Na primeira semana de aula, os professores sinalizaram as suas aulas com a apresentação e orientação aos alunos em relação à sua disciplina, seus conteúdos, sua forma de avaliação, seu material didático e aproveitaram também para expor como se daria o desenvolvimento do projeto interdisciplinar e transdisciplinar e qual seria a contribuição de cada disciplina para este Projeto.

O projeto em referência tem como fundamento trabalhar os temas e conteúdos do curso de forma inter e transdisciplinar, atendendo, desta maneira, uma determinação do MEC. Os temas são definidos de acordo com o semestre e tem como embasamento o objeto gerador daquele período e as disciplinas que estarão sendo trabalhadas. Como o foco da pesquisa é o segundo semestre, o tema concernente a este grupo, definido pelos professores foi: As Tecnologias de Inclusão e Comunicação e a Inclusão Social, tendo o apoio e o fundamento dos teóricos Rubens Alves e Paulo Freire. Assim sendo, cada disciplina com seus respectivos professores fizeram todo o trabalho do semestre com vistas a ampliar, atender e ligar o seu conteúdo ao projeto. Deste modo, iniciou-se a observação nos dias de quarta, quinta e sextas-feiras, justamente nos dias de aulas dos professores que foram selecionados para pesquisa, para que se pudesse examinar e investigar a sua prática pedagógica.

A última etapa que foi a análise documental aconteceu durante o período entre os meses de março a julho. Foi necessária a realização e análise dos documentos pertinentes como: matriz curricular do 2º semestre dos professores observados, ementa das disciplinas dos três professores, bem como os respectivos planos de curso. Estes documentos deram subsídios para que algumas dúvidas fossem sanadas ou esclarecidas, além de complementar os elementos obtidos através de outras técnicas associadas à pesquisa etnográfica. Nessa perspectiva, se faz um paralelo entre a prática cotidiana dos professores em sala de aula e fora dela e a cultura escolar, ou seja, a normatização educacional.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo desta análise é determinar os fatores observados e registrados durante esta pesquisa que se baseou na metodologia etnográfica, valendo-se também de contribuições feitas à teoria por outros autores mencionados no quadro teórico, os quais delinearam os caminhos desta análise. Assim, pretendemos identificar as práticas dos professores que formam professores, sob o enfoque de uma inovação pedagógica. Salientamos, nesta perspectiva, o cuidado e a preocupação ao fazer uma análise de dados baseada em uma concepção teórica, para não confundir identificações coerentes com circunstâncias não-canônicas, considerando a variável das diferenças entre os sujeitos do universo pesquisado. O período destinado a coleta de dados para esta pesquisa ocorreu entre 28 de fevereiro a 10 de julho de 2007, a partir das seguintes etapas: reunião com o corpo discente e docente para exposição temática da pesquisa; observação das aulas; entrevista semi-estruturada para professores e alunas; questionário aplicado as alunas; e a análise dos documentos. Estes últimos serviram de subsídios para que houvesse uma devida constatação de resultados relevantes às práticas do professor e professora que formam professores sob o ponto de vista da inovação pedagógica. Considerando o aspecto etnográfico da pesquisa, além dos instrumentos descritos, foi aplicado, também, outro expediente: o da reconstrução das ações do cotidiano das práticas dos professores selecionados e renomeados de A, B e C.

Com base nos resultados constatou-se que professor e professora ainda seguem uma prática pedagógica, refletida em uma tendência tradicional, demonstrando a falta de compromisso com a educação. Entretanto, mesmo com este demonstrativo, identificou-se outra circunstância: um professor que desenvolve aulas contextualizadas e diversificadas, criando um ambiente de interatividade em sala de aula, promovendo o desenvolvimento do aluno e aluna refletido na competência tão exigida nos dias atuais.

Durante todo o período em que a investigadora esteve no lócus da pesquisa, sua permanência ocorreu de maneira pacífica e serena. Trata-se de um fator bastante significativo, na medida em que contribuiu para o alcance dos resultados obtidos.

Vale ressaltar, que a partir da análise dos resultados verifica-se que as práticas dos professores A, B e C, apresentam diferenças não só sob o ponto de vista do aspecto de sua formação, mas também influências oriundas de aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos o que pode contribuir, também, para o seu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Deste modo, a partir da análise dos dados, pode-se perceber que os professores A e B demonstraram uma tendência tradicional durante as aulas e às vezes sem compromisso, enquanto o professor C demonstrou que está em constante busca por fazer práticas pedagógicas inovadoras, criativas, interativas e contextualizadas.

4.1 ENCONTRO COM OS PESQUISADOS

A investigação iniciou-se de fato com a primeira reunião no dia 28 de fevereiro de 2007, no turno noturno, na própria sala de aula do segundo semestre. Neste encontro desenvolvemos uma dinâmica de apresentação e integração dos participantes, o que contribuiu para que nessa ocasião, fosse socializado o objetivo desta investigação, a metodologia a ser aplicada e o período de ocorrência da pesquisa. No procedimento proposto observou-se a participação ativa dos professores e alunas, favorecendo assim, a coesão e a descontração de todos. Após a conclusão da dinâmica, foi franqueada a palavra para que as pessoas comentassem sobre a técnica. Disse a professora A: *“Achei ótimo, vou aplicar com minha outra turma”*. E o professor C: *“Achei super interessante”*.

Em relação às alunas os comentários foram: *“Será que posso fazer com meus alunos de quatro anos? Será que vão entender?”*, *“Fiquei mais tranqüila agora, pois estava muito apreensiva, a dinâmica me fez ficar mais relaxada”*. *“Amei”*, *“Proporcionou uma maior integração entre nós alunas e os professores, foi ótimo”*. No final desta etapa, percebeu-se que a dinâmica facilitou as ações que seriam trabalhadas posteriormente.

Este encontro teve como finalidade a apresentação dos participantes e os esclarecimentos em relação à investigação e o porquê da fundamentação etnográfica, como base norteadora do trabalho em relação aos professores selecionados e as alunas da turma e como de fato se desenvolverá o projeto. Durante a explanação foi apresentado ao grupo a justificativa e os objetivos que levaram a esta investigação, e as técnicas que foram utilizadas para colher e analisar os dados durante a pesquisa. No transcorrer da reunião a condução da

proposta ocorreu de maneira informal, descontraída entre pesquisadora e pesquisado. Desta forma as dúvidas que foram surgindo logo foram sanadas. Assim, os professores aceitaram o desafio e o convite e se demonstraram lisonjeados colocando-se à disposição, inclusive para dirimir qualquer dúvida caso surgisse, após a pesquisa no decorrer do semestre. Em relação à turma, por ser uma turma de II semestre, ou seja, em início de sua vida acadêmica, o entusiasmo foi unânime entre todo o grupo que concordou plenamente em contribuir para a pesquisa. A professora A comentou: - *“que seria necessário se preparar melhor, para que fosse apontada como uma das melhores”*. Logo, todos do recinto riram.

Nesta etapa, registrou-se a riqueza do encontro no que refere ao estreitamento dos laços entre as alunas, os professores e a pesquisadora, fortalecendo, desta maneira, o propósito dos atores envolvidos em refletir sobre o processo ensino-aprendizagem. Com relação a esta etapa, PERRENOUD (2002) registra:

O profissional que se envolve em uma análise de suas práticas, exceto no caso de ter uma formação sistêmica ou uma clara tendência à autocrítica, preferirá, em um primeiro momento não fazer parte do problema. Ele se vê em busca de práticas mais eficazes e imagina que estará pronto para adotar aquelas que lhe parecem “realistas”, ou seja, compatíveis com sua personalidade e com o tempo e com os recursos disponíveis em sua instituição escolar” (PERRENOUD, 2002, p.137)

E ele, ainda complementa, afirmando que:

Quando nosso trabalho é observado pelos outros, tememos que nossa capacidade de aprendizagem ou nosso desempenho sejam julgados; se nos angustiarmos com facilidade diante de uma nova tarefa, isso pode ser suficiente para bloquear a mudança este é um dos motivos pelos quais adotamos sem resistência uma tecnologia já ultrapassada, mas dominada por nós, cujos os limites e caprichos conhecemos. (PERRENOUD, 2002 p.137)

Nesta perspectiva, entende-se que o pensamento do autor reflete de fato como as pessoas se sentem quando estão sendo observadas e analisadas, principalmente no ambiente de trabalho ou de formação, mas, mesmo assim, o desafio proposto foi aceito de forma unânime e de maneira serena e carinhosa por todos os envolvidos na pesquisa. Isto demonstra,

mais uma vez, a vontade de crescimento pessoal e profissional que supera as resistências em relação ao medo dos resultados.

4.2 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORES

Na primeira entrevista semi-estruturada direcionada para os três professores pesquisados denominados A, B e C, a mesma teve como objetivo colher informações em relação à formação e as experiências dos mesmos no magistério, enfatizando as opiniões sobre o ensino superior e a formação de professores, a fim de verificar sua experiência docente bem como relacionar sua trajetória de vida, considerando que a formação do professor e professora lida com diversas influências que acabam por refletir na sua formação e na própria prática pedagógica no dia-a-dia em sala de aula. No que tange à formação, fui surpreendida com a formação recente, ou seja, temos professores praticamente recém formados em pedagogia, sendo que um tem uma larga experiência na docência e o outro praticamente não tem experiência alguma no magistério.

Entre os três professores, constatou-se que a professora A tem graduação em Pedagogia finalizado no ano 2005 e especialização em Docência do Ensino Superior no ano de 2006, apesar da recente graduação, a mesma tem uma larga experiência com o magistério, afirmando que trabalha com educação há trinta e dois anos, sendo aposentada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia como professora de Biologia e com 30 anos na Secretaria de educação do Município de Salvador, como gestora de escola há 22 anos, além de experiências com o tele - curso 2º grau, coordenação de um projeto para Ensino de Jovens e Adultos - EJA, inclusive com capacitação de professores. A professora está concluindo o curso de Direito no início do ano de 2009. Desse tempo dedicado ao magistério, possui apenas dois anos com o ensino superior, mais precisamente com formação de professores nesta Faculdade, onde leciona atualmente, não ensinando em outras instituições do ensino superior. Sua experiência iniciou-se com o ensino fundamental, em escolas particulares de bairros mais populosos. Toda esta vivência e experiência são refletidas conceituadamente na sua prática pedagógica quando desenvolve uma didática direcionada para a formação de professor e professora. No curso de Pedagogia Social, a professora A trabalha com a disciplina Currículo I no II semestre, disciplina em que foi desenvolvida a pesquisa, além de

trabalhar com as disciplinas de Educação de Jovens e Adultos e Currículo II em outros semestres do mesmo curso.

Com relação, a professora B, esta possui licenciatura e bacharelado em Sociologia concluídos nos anos de 1978 e 1980 respectivamente cada uma, além de duas especializações: sendo a primeira no ano de 1986 em Desenvolvimento Comunitário e a segunda com conclusão em 1995 em Atendimento Especializado para Crianças e Adolescentes. Concluiu também uma pós-graduação strito-senso, em nível de mestrado em História Social, e ainda com vistas a ingressar no Doutorado, já cursa uma disciplina como aluna especial do referido curso da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Observa-se que esta professora tem um embasamento teórico mais consistente e aprofundado, devido aos cursos que concluiu, é uma professora que investe na sua formação acadêmica e pelo visto não vai parar, pois uma de suas metas acadêmicas é iniciar e concluir o Doutorado na área de sua formação. Em relação à sua experiência no magistério a professora afirma que tem “*cinco anos lecionando no ensino superior*”, e que também “*trabalha em mais três instituições do ensino superior nos cursos de graduação de Turismo*”. Sua experiência com formação de professor e professora é de apenas dois anos, sendo nesta Instituição a sua primeira oportunidade, no Curso de Pedagogia Social em que ministra a disciplina História da Educação. Deste modo, a referida professora, apesar do seu investimento na área educacional e na sua formação acadêmica, não tem no magistério a sua única fonte de renda, visto que a mesma trabalha também na Secretaria de Turismo do Estado da Bahia, onde desenvolve uma assessoria técnica ao Secretário. Esta tarefa, pelo que deixou transparecer durante a entrevista e o período de observação das suas aulas, toma muito do seu tempo. Segundo ela, esse foi um dos aspectos que quase a fez desistir de lecionar para este grupo de alunas.

Neste contexto da formação docente, o terceiro professor entrevistado, aqui denominado C, despertou certa curiosidade devido a sua formação recente e sua falta de experiência na docência, fato impressionante é a vida acadêmica desse professor, porque foi graduado em Pedagogia no ano 2003 e concluiu uma Pós-Graduação em Metodologia Científica no ano de 2005. Antes de iniciar sua carreira profissional como professor de fato, trouxe como experiência apenas os estágios obrigatórios durante sua formação, assim não houve nenhuma outra vivência no campo prático-pedagógico. Sua primeira experiência como professor ocorreu nesta Faculdade, no Curso de Pedagogia Social. Questionado sobre o fato de trabalhar na Faculdade, o mesmo respondeu que: “- *fui indicado por uma aluna do 3º*

semestre que é minha conhecida”. Neste semestre ele começa a desenvolver o magistério assumindo como titular de uma turma, fato comprometedor, por tratar-se, justamente do Curso de formação de professores. Com uma formação recente, obviamente evidencia-se a falta de experiência em sala de aula, segundo ele próprio informou não ter feito o curso de magistério em nível de segundo grau. Ainda assim, não se pode deixar de ressaltar que foi ele, dentre os professores pesquisados, o que surpreendeu em relação à sua prática pedagógica, e porque não dizer, inovadora no cotidiano da sala de aula. Além do mais, foi registrado pelo professor que devido à falta de recursos financeiros este ainda revela que: *“nunca tive a oportunidade de participar de nenhum congresso, seminário, palestra ou curso destinado à educação*”. É ainda interessante informar que devido à sua história, o mesmo foi questionado sobre o que o levou a ser professor, e a resposta dada pelo professor C foi:

A falta de opção e dentre tantas outras profissões acho que tinha mais a ver comigo, pois quando estou dando aula, faço com prazer, então quando percebo que a turma é boa, que vou conhecendo a história de vida das minhas alunas, fico horas pensando e refletindo, sobre cada uma e aquele grupo de uma maneira bastante singular, e aí vem as perguntas: como elas reagiriam em determinada aula? Quais as opções que tenho para discutir determinado assunto? (PROFESSOR C, 2007)

Com esta afirmação, e estes questionamentos feitos ao professor C, fica mais do que evidente o que afirma Perrenoud (2002):

Sendo assim, no âmbito da formação inicial, encontramos-nos diante de uma grande diversidade de histórias de vida, a qual gera uma grande diversidade de posturas com relação a múltiplos aspectos, sobretudo no que se refere ao espaço e ao valor da reflexão em e sobre a ação. Ainda que seja bastante difícil, seria absurdo ignorar, em um contexto universitário a relação de cada um com a reflexão... (PERRENOUD, 2002, pp.65 - 67)

Nota-se que a reflexão a qual se refere PERRENOUD (op.cit.) é voltada para uma ação educacional, demonstrando e ratificando necessidade de se refletir sobre o ato pedagógico, para que os professores tenham possibilidades de reinventar práticas que valorizem a curiosidade, a participação e a motivação durante o curso, conduzindo as aulas de forma mais atraente, tanto para os alunos como para os professores, uma vez que, a ação é conjunta e não isolada.

Entretanto, como já foi explanado, em relação à formação dos professores, percebe-se que suas experiências e identidades são aspectos complexos que vão além da formação acadêmica, como confirma Ramalho (2004):

O processo de construção da identidade profissional não é um processo natural, mas um processo social e histórico dado pela ação do grupo que deseja a profissionalização, assim como pelo contexto que oferece as condições necessárias a esse processo. (RAMALHO, 2004, p.64)

Percebe-se também que o fator econômico apesar de influenciar de maneira categórica na própria formação, durante a investigação transpareceu que o sentido de investimento, através da educação continuada dos professores pesquisados, não reflete em suas práticas pedagógicas. Conforme já anunciado, há um professor sem experiência e sem capacitação na sua formação pedagógica, além do básico que é a sua graduação, que ultrapassou todas as expectativas, o que levou a uma reflexão para averiguar de fato se o fator econômico contribui para o exercício de aulas inovadoras.

Entretanto, quando se faz alusão aos baixos salários pagos aos professores, os valores confirmam a coação dos profissionais de educação em absorver uma carga horária de trabalho extensiva e intensiva, dando aulas em vários locais, ou desenvolvendo outras atividades paralelas para assim garantir um salário mais digno, em busca de uma qualidade de vida. Diante do revelado a continuidade é a argumentação sistemática de que não há recursos para um investimento. A questão do aprimoramento profissional do professor e professora desta forma acaba por refletir na própria educação continuada, não havendo deste modo, a possibilidade de participação em cursos, palestras, simpósios, congressos, entre outros direcionados para o aperfeiçoamento e atualização destes profissionais de educação, particularmente com relação aos docentes. Vale ressaltar que as ações voltadas para o seu crescimento profissional e pessoal são tão importantes quanto sua formação inicial. Outro ponto importante que deve ser destacado é que a maioria das instituições não tem uma política voltada para o crescimento profissional e aprimoramento de seu professor e professora, que prestam serviço, com vistas no crescimento destes profissionais que têm como missão maior a de formar os futuros professores.

Assim, Pimenta (2002) ratifica que a prática sofre diversas influências que vão além da própria formação do professor e professora e ainda ressalta a necessidade de uma reflexão em relação à própria, quando diz:

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam a formação dos professores não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informa, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. (PIMENTA, 2002, p.42)

A partir desse pensamento de Pimenta (op.cit.), entende-se que as ações das políticas educacionais voltadas para a formação dos professores que formam professores, não deve focar uma concepção apenas técnica, mas, sim, a idéia de uma atuação direcionada para uma expectativa que venha ancorar a pesquisa e a reflexão sobre a ação da prática pedagógica, de maneira a influenciar o cultivo de conhecimentos, aproveitando as experiências e vivências de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, percebe-se que através dos professores entrevistados, concernente à formação de cada um, o tempo de formação e a própria experiência no magistério, na maioria das vezes não interferem em demasia para que os mesmos realizem ou não aulas inovadoras e instigantes.

4.3 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA ALUNAS

Em analogia à entrevista semi-estruturada aplicada às alunas do II semestre, cuja turma é pequena, formada com doze alunas, as perguntas foram relacionadas à entrevista realizada com os professores, pois as mesmas tinham como propósito coletar informações acerca dos motivos que as levaram a fazer um curso de formação de professores e a escolha desta Faculdade, bem como, a forma como ocorreu a formação escolar, se as mesmas já tiveram alguma experiência com o magistério de uma maneira geral.

Com relação ao fator experiência em magistério, a maioria da turma já trabalhou na área pedagógica, com exceção apenas de uma aluna que fez o curso em nível de 2º grau profissionalizante. As demais já trabalham ou trabalharam como professora do ensino infantil

com crianças na faixa etária de dois a cinco anos e no ensino fundamental com uma faixa etária de seis a dez anos e outras registraram que dão reforço escolar em casa. Sendo assim, apenas uma aluna nunca teve experiência com o magistério e sua formação foi a nível médio denominado de formação geral. Assim, durante a realização da entrevista semi-estruturada, evidenciou-se que esta referida aluna demonstrava certa inferioridade, enquanto as outras colegas falavam com bastante entusiasmo de suas experiências com os pequenos alunos. Quando induzida a falar, apresentava sempre uma desculpa, como uma forma de não se expor. As companheiras de turma, percebendo a sua introspecção e timidez, sempre procuravam encorajá-la a participar, opinar e relatar suas experiências informais e perspectivas como educadora. As próprias colegas induziam-na, inclusive para que se reportasse às suas experiências como aluna e riam porque diziam: - *“fala daquela professora do 1º semestre, que você detestava que quase te causou um trauma pedagógico”*. Esta frase provocou risos e um momento de total descontração do grupo. Neste episódio, notou-se que lembravam algum fato ocorrido, mas quando questionados sobre o que houve não quiseram relatar, pois se tratava de um professor do curso que estava sendo pesquisado. Esta primeira entrevista semi-estruturada realizada com as alunas foi bastante proveitosa, pois elas estavam descontraídas, demonstrando-se à vontade, sem ficar pensando para responder, agindo de forma bastante natural. Esse momento ajudou muito em relação à confiança e o diálogo que foram estabelecidos durante este segundo encontro com o grupo, funcionando como mais um reforço para a veracidade da investigação, fortalecendo mais uma vez a afirmação de Freire (1986) que ao longo do tempo sempre defendeu a dialogicidade em sala de aula da seguinte forma:

[...] deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE, 1986, pp. 122,123)

Assim, este encontro com as alunas encontra amparo na teoria do referido autor, quando se evidenciou, mais uma vez, a necessidade de praticar com mais veemência e assiduidade o diálogo entre alunos e professores na sala de aula, pois esta troca de experiência contribui para a formação crítica dos alunos e alunas. Foi registrado também, por elas, que a entrevista deveria ocorrer na presença dos professores, para que alguns pudessem aprender a franquear a palavra aos alunos, pois os mesmos têm muita história e conhecimento para ilustrar e desta maneira enriquecer a aula, contribuindo para o crescimento de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao porquê de escolherem esse curso que forma professores em nível de graduação, foram pontuadas pelas alunas, de uma forma geral, as seguintes respostas: 8 responderam que já trabalham como professora; 3 registraram o motivo de não terem conseguido ingressar em outros cursos; 1 aluna da turma afirmou que foi devido ao valor da mensalidade, um dos cursos baratos em relação as outras graduações e ainda foi exposto o fato de que a Faculdade fica próxima ao local de trabalho ou residência, um fator preponderante. Ao serem questionadas sobre a afinidade com a profissão, responderam que gostavam de ensinar e que se encantam, por ter o privilégio de participarem da formação daquelas crianças “pequenas e inocentes”. Mas, além disso, não deixaram de comentar sobre o salário que demonstra o descaso com o professor e professora, não compensando seguir a carreira.

Nota-se que diante das respostas das alunas do grupo do II semestre, há uma dissociação entre o que registraram e o que estavam falando quando estas eram questionadas em relação às respostas da entrevista. Esta é mais uma prova de que os saberes que estas alunas trazem para sala de aula, as próprias experiências e vivências antes da sua vida acadêmica acabam por influenciar na sua prática em sala de aula, ou seja, é mais uma evidência de que as histórias de vida possuem importância na sua formação acadêmica e que a mesma acaba por influenciar na sua prática pedagógica. Desta maneira, Tardif (2002) considera que:

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissionalização e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte

da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, [...] (TARDIF, 2002, p.69)

Diante da citação do autor, comprova-se a necessidade de os professores respeitarem os saberes dos alunos, além de valorizar suas experiências de vida, de maneira a utilizá-las durante as aulas, através dos depoimentos dos alunos e alunas.

4.4 OBSERVAÇÕES DAS AULAS

Entre os meses de março e julho, quando de fato ocorreu a observação das aulas dos professores A, B e C, registra-se que este foi um dos períodos mais importantes deste trabalho, ancorado em um dos conceitos da etnografia a qual postula que a pesquisa em lócus oportuniza a se fazer um recorte na ação propriamente dita, favorecendo ao investigador que se dedique de fato e possa fazer um acompanhamento das ações direcionadas à investigação do tema proposto, além de comprovar a idéia de diversos autores de que a sala de aula é um espaço muito rico no que se refere à prática pedagógica dos professores que formam professores. Nesta fase da pesquisa, ficou ainda evidenciado que não há um padrão de desempenho entre os professores observados e sim distinção em relação às suas atitudes, seus atos e suas próprias ações que vão se transformando em cada vivência que se confrontam na sala de aula, ou seja, a partir de cada desafio existe sempre uma nova forma de agir. Durante esta etapa realizada no período estipulado, pode-se concluir, em relação aos professores, as diferentes formas de administrar e desenvolver a própria prática pedagógica durante as aulas. Estas formas de conduzir seus trabalhos ocorrem de maneira a distinguir cada um deles, reforçando a existência de conjunto de características que compõem a ação propriamente dita.

Partindo dessa diversidade pedagógica, observam-se, também os comportamentos diferentes de cada aluna e do grupo como um todo, diante de tanta variedade e diferentes concepções que fundamentam as práticas pedagógicas, desses professores através dos aspectos cultural, social, político e econômico. Nestes aspectos, evidencia-se que cada um, apesar da formação pedagógica ou não, e de estar trabalhando no mesmo curso e na mesma turma, encadeia uma forma singular de agir diante de cada episódio, com iniciativas diversas perante o grupo, apesar das situações serem às vezes semelhantes. A observação realizada contribuiu para a descoberta de que também os professores utilizam um juízo crítico desigual

em relação à forma de refletirem e agirem em sala de aula com práticas diferenciadas. O que patenteia uma dissociação entre o discurso e a prática propriamente dita.

Este momento oportunizou a visualização de que a investigação extrapolou o espaço da sala de aula, o que foi bastante valioso e enriquecedor, pois além de se observar os trabalhos desenvolvidos pelos professores com as alunas no exercício acadêmico, pôde-se investigar e visualizar, também, suas posturas e suas vivências em atuações nas reuniões pedagógicas, na sala reservada aos professores, na cantina e em encontros informais, fora do espaço do exercício da docência, além de outras atividades que aconteceram na própria Faculdade. Desta forma, ficou comprovado que as práticas desses professores em sala de aula se modificam e às vezes se assemelham, enquanto em outras se diferem de maneira enfática. A partir das entrevistas e das observações, a investigadora teve condições de fazer um recorte em determinadas ações, com o intuito de posteriormente fazer uma abordagem e uma análise mais profunda e até mesmo explorar aquele momento de maneira mais densa, a partir da elaboração e aplicação da segunda entrevista semi-estruturada.

Como já foi dito, em cada um dos professores participantes, ficou evidente que eles têm características individuais e marcantes, principalmente no que se refere à prática pedagógica habitual, refletidas na ação em sala de aula. Neste momento interessante da observação teve-se a oportunidade de perceber a contribuição que cada um tem na formação dos futuros professores, enquanto expressam os seus saberes, suas práticas, suas vivências e suas experiências antes e durante o próprio ato pedagógico.

Uma das professoras observadas aqui identificada como professora A, deixou transparecer sua tendência tradicional nas suas práticas em sala de aula, apesar de todo esforço para fazê-lo de forma diferente, pois a mesma utilizava recursos tecnológicos, como: retro projetor, TV e Vídeo, apesar de basear-se na mesma concepção pedagógica, desenvolvendo aulas com uma configuração tradicional, habitual e repetitiva. Essa tendência acaba por refletir em atitudes não muito atrativas para as alunas que começam a não dar respostas satisfatórias, gerando desse modo, um descontentamento em relação aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula e à própria professora. Percebeu-se também que a falta de preparo das aulas, bem como, o preparo para trabalhar a disciplina revela uma postura um tanto autoritária e às vezes inconstante de conduzir o trabalho. É interessante relatar que esta ação dificulta a aprendizagem deixando a aula desmotivada, subestimando desta maneira, as alunas, que anseiam por aulas criativas e que facilitem a mediação do conteúdo trabalhado.

Em referência a professora A, durante suas aulas, ela sempre demonstrou muito entusiasmo quando chegava à sala de aula, demonstrando entusiasmo em rever suas alunas do semestre anterior, mas infelizmente a recíproca por parte das alunas não foi evidenciada. A cada alocação da professora, percebeu-se que as alunas iam fazendo expressões de preocupação, outras riam, ou seja, foi demonstrando logo no início uma antipatia da turma em relação à professora.

Durante o período em que ocorreu a observação das suas aulas, notou-se que as alunas não compreendiam bem as explicações, visto que a professora apesar de chegar cedo à sala de aula, apenas iniciava de fato o seu trabalho com quase uma hora de atraso. No início houve em todas as aulas aquele bate papo informal, as alunas entraram e saíam da sala com frequência, sempre perguntando se a aula já havia começado, enquanto outras ficavam na sala conversando ou fazendo as tarefas de outros professores. Durante todo o processo, a professora A, praticamente tinha como base uma concepção tradicional e utilizava sempre da mesma metodologia em todas as suas aulas, trazia textos em que as alunas liam e depois respondiam a um questionário, preparado previamente pela educadora, que era respondido com base nos textos entregues durante a aula. É importante apontar que, quando alguma aluna queria tirar dúvidas sobre o próprio material fornecido, a professora demonstrava irritação, e sempre reclamava pelo fato da aluna não ter entendido. O seu discurso era áspero, como se estivesse aborrecida e respondia sempre com o tom de voz alterado com outra pergunta à aluna: - *“Como você não entendeu? Eu já expliquei mil vezes, pegue novamente o texto e releia”*. *“Até agora vocês não sabem o que é currículo”*? Outras colegas falavam: - *“deixa pra lá, depois perguntamos a outro professor”*. No período em que ocorreu a observação, as alunas quase não iam para as suas aulas, o número de faltosos era evidente, apesar da turma ter apenas doze alunas. Com relação aos recursos didáticos, apenas algumas vezes fez a utilização do retro projetor, mesmo assim, com a xérox do próprio livro. O que dificultava o acompanhamento do grupo, pois só estando muito perto se poderia ler o que estava escrito, além de não ser nada atrativo. A queixa das alunas em relação à professora A era unânime. Elas diziam que iriam ser prejudicadas, porque não conseguiam aprender nada com ela, desde o semestre anterior, quando tiveram também a oportunidade de serem suas alunas, ou seja, elas já eram velhas conhecidas.

Analisando as práticas desta professora, percebe-se que a mesma apesar da larga experiência com a educação de uma forma ampla, a mesma em relação ao ensino superior

demonstra não ter domínio do conteúdo que esteve trabalhando com a turma, bem como lhe falta compromisso e competência para tal função.

A professora B, demonstra uma característica mais compensatória em relação à sua prática docente, apesar de sempre demonstrar cansaço e falta de tempo para preparar as aulas, mas, mesmo assim, ainda existe uma comunicação interpessoal muito contagiosa com a turma. Uma de suas características marcantes é a sua tranquilidade, com um tom de voz que deixa transparecer muita segurança. Mas, quando se trata do trabalho pedagógico é pertinente pontuar que a falta efetiva da relação dos conteúdos com a prática das futuras professoras acaba por interferir neste processo.

Durante a observação pode-se notar que na maioria das vezes e em razão dos seus atrasos constantes, a mesma sempre ultrapassava o seu horário de aula, prejudicando assim, o intervalo da turma. Suas aulas eram praticamente a leitura das suas transparências, que eram cópias retiradas dos livros, quando a professora ia comentando cada tópico e na tentativa de aguçar a participação das alunas, de vez em quando pedia a intervenção das mesmas e nessa hora era um silêncio total. Percebeu-se que a professora não instigava as alunas a participarem das aulas e não proporcionava o desenvolvimento do senso crítico, deixando-as apáticas e sem argumentos.

De acordo com a análise dos dados investigados observou-se que a professora B, logo nos seus primeiros dias de aula, mostrou-se comprometida com o trabalho, pois se notou de forma bastante clara a sua organização didática através da ementa e do planejamento de todo o semestre. Verificou-se no semblante das alunas que as mesmas ficaram irradiantes, e participaram das aulas tirando as dúvidas e fazendo questionamentos. A professora demonstrou estar sempre solícita com o grupo, evidenciando-se assim, uma empatia entre a docente e os discentes.

Esta professora demonstrou no período da observação que possui domínio do conteúdo, além de fazer sempre uma explanação de forma a contagiar a turma, durante a sua apresentação. Havia uma participação das alunas na medida em que a professora instigava a participação das alunas. Vale registrar que a partir do segundo mês de aula a professora assumiu um compromisso com outro trabalho, o que a impedia de chegar no horário da aula, atrasando-se com frequência e muitas vezes faltando ao trabalho. Ela própria afirmava quando entrava na sala: “- *Estou vindo de outro trabalho e não tem como chegar no horário*”, e ainda complementava, “-*já conversei com a coordenação e inclusive pedi minha*

substituição, mas até o momento não foi resolvido”, e ainda complementava: “- *Não gosto de faltar, nem de chegar atrasada, mas as circunstâncias não estão sendo favoráveis*”. Em relação à sua prática pedagógica percebe-se que as aulas tinham características tradicionais, às vezes com a participação de apenas duas alunas, apesar da professora sempre provocar a colaboração de todas. Durante a sua explanação a professora falava sozinha e utilizava sempre o retro projetor e o quadro para fazer os esquemas dos conteúdos que estavam sendo trabalhados. Em relação ao seu material didático utilizado foi na maioria das vezes o retro projetor com transparências que eram textos tirados do próprio livro, com letras pequenas e em preto e branco. Assim, não tinha como visualizar e na maioria das vezes até para ela própria ler. Toda vez que ela utilizava esse equipamento, ela permanecia de costas para as alunas, lendo a projeção. Assim, como a luz neste momento era desligada, o ambiente propiciava o cochilo de algumas alunas durante toda a aula. Desta maneira, é importante lembrar o que afirma Freire (1996) em relação à importância que os professores devem dar à estética na hora de prepararem os materiais que serão utilizados durante as aulas, pois o visual e a organização fazem parte do processo educativo e este é um dos “saberes indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores [...] independente da posição política do educador ou educadora.” Freire (1996, p.23). Complementando seu pensamento, ele assegura: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Docência e boniteza de mãos dadas.” (FREIRE, op.cit., p.36)

Vale ressaltar, que esta mesma professora B, apesar desses contratempos, demonstrava através de seu discurso, que tinha um compromisso com a educação, com a disciplina e com a turma, mas, infelizmente, a sua prática demonstrava ao contrário, pois lhe faltava tempo e as muitas atribuições fizeram-na não ter as devidas condições de preparar aulas mais atrativas.

O professor C, apesar de sua formação recente, demonstra uma qualidade muito acentuada em buscar uma prática inovadora e ousada. As suas aulas eram atrativas, a cada dia era notória por parte das alunas uma grande expectativa em relação à sua chegada. Vale ressaltar que um dos pontos mais intrigantes de suas aulas era a falta de utilização frequente de recursos tecnológicos em suas práticas, mas todo o seu material era contextualizado com o conteúdo programado e a dialogicidade era presente e ocorria de modo natural. Através de práticas inovadoras o professor fazia *link* em paralelo às experiências e vivências da turma e,

assim, através do incentivo e da participação ativa das alunas, as mesmas iam sistematizando e produzindo o conhecimento.

Entretanto, quando o professor C, entrou pela primeira vez na sala desta turma, percebeu-se algo diferente em sua postura, pois quando ele começou a sua primeira aula notou-se nas alunas uma expressão de interrogação, visto que o professor era novo na Faculdade, e era o seu primeiro contato com a turma, mas quando o mesmo iniciou o seu trabalho, o qual foi precedido de uma técnica de acolhimento do grupo, as alunas começaram a comentar entre si da metodologia e didática do mesmo, e uma aluna falou com um tom crítico: - *“Tomara que não seja assim só no meu primeiro dia.”* A líder da turma, comentou com a colega que estava mais próxima: - *“Espero que seja assim sempre, pois a aula dele é apenas uma vez por semana e ainda por cima no último horário de sexta-feira”*.

Observou-se no decorrer das suas aulas, que não tinha como encantar-se com o envolvimento de toda a turma mesmo com sua forma diversificada e inovadora de trabalhar cada conteúdo, fazendo a mediação sempre com a realidade e o resultado era que praticamente quase não fazia uso de nenhum recurso tecnológico. É necessário que se faça um parêntese para registrar que ele só tinha um encontro por semana com o grupo que acontecia sempre às sextas-feiras e no último horário. É sabido por todos que nenhum dos professores querem dar aula neste dia e principalmente no último horário, pois é constatada uma ausência muito grande por parte das alunas e alunos, pois os mesmos já estão cansados da maratona de trabalho e aula da semana toda. Mas, mesmo assim, a frequência das alunas na aula do professor C era de cem por cento, ou seja, não se registrava nenhuma falta. As alunas demonstravam inquietação até confirmarem a presença do professor na Faculdade, pois ficavam ansiosas com sua chegada.

Como professor evidencia-se que ele devia se sentir gratificado em perceber a participação efetiva de todo o grupo nas discussões, dinâmicas, trabalhos e debates, era como se as alunas estivessem renascendo nesse processo de construção do conhecimento e na própria relação do ensino e aprendizagem. Neste sentido, o professor fazia com que suas aulas se desenvolvessem de maneira natural, seu estilo de lecionar assumia uma forma envolvente e encantadora. Quando estava na sala dando aula por extraordinário que possa parecer não se percebia ver o tempo passar e quando as alunas se davam conta praticamente todos os outros alunos da Faculdade já tinham ido embora, e elas são praticamente expulsas pelo pessoal de apoio. Ele se divertia com as posições das alunas e sempre tratava o conteúdo de forma

realista, buscando exemplo do dia-a-dia, contextualizado e sempre se utilizando de uma linguagem acadêmica, mas de fácil entendimento. Daí uma das razões desse professor ser o diferencial desta pesquisa.

Em todas as suas aulas sempre havia uma novidade, as alunas se sentem responsáveis por todo esse processo e não apenas assumiam o papel de meras expectadoras de conteúdos aparentemente enfadonhos. Conclui-se, com grande satisfação, que existe professor fazendo a diferença e buscando sempre uma prática inovadora, responsável, entusiasmada e sedutora.

Entretanto, detectou-se de uma forma ampla que a maioria das alunas demonstraram-se apáticas e uma pequena minoria tinha senso crítico aguçado, mas mesmo assim, ressalta-se que as alunas na maioria das vezes, não tinham voz ativa e continuavam passivas no processo ensino aprendizagem. A maioria dos professores por sua vez não as ouvia e não havia interação entre o docente e as alunas. Os conteúdos a serem mediados não eram discutidos com as alunas, pois, assim sendo, a partir dessa discussão poderia surgir um momento integrador em que se oportunizasse um planejamento participativo. Um aspecto importante a salientar refere-se à avaliação da aprendizagem, considerando que a mesma ainda é praticada de forma tradicional em sua grande maioria e não processual e formativa como deveria ser de acordo com o novo sistema de avaliação da aprendizagem, em conjunto com Os Novos Parâmetros Curriculares da Educação – PCN.

4.5 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORES

No decorrer da observação, foi-se construindo a segunda entrevista semi-estruturada para os professores, buscando assim, respostas com ênfase na prática pedagógica de fato desses professores. E assim, enquanto se fazia os recortes da ação, observada na própria sala de aula, procurou-se entender a relação entre a teoria e a prática destes professores e deste modo identificar as práticas inovadoras e o que os impede de fazê-las. Segundo, Altet (1994):

Trata-se aqui de observar e identificar os comportamentos do professor, durante as ações que realiza. Qualquer pessoa que assista a uma aula e observa o acto de ensinar fica impressionada pela variedade das ações e das atividades: o professor faz perguntas, aguarda pelas respostas, aceita-as, corrige-as, demonstra, explica, dá instruções, confronta, orienta” (ALTET, 1994, p. 53).

A partir da afirmação da autora, percebe-se a necessidade de questionar algumas situações e conhecimentos para melhor análise das aulas, com vistas a entender atitudes, saberes, perfis e práticas autênticas, delineando desta maneira, se os professores utilizam práticas pedagógicas inovadoras ou não, no ambiente em que forma os futuros professores.

Uma primeira questão versa sobre o que os professores entendem por práxis pedagógica:

Professora A:

Eu entendo por Práxis Pedagógica: Quando entre educando e educador se dá a importância de refletir debater, para que aí se construa um processo de ensino aprendizagem. Logo educadores e educandos são aqueles que aprendem mutuamente. Sendo assim eles são sujeitos da Práxis Pedagógica.

Professora B:

A práxis pedagógica nos leva a pensar na ética, estética e na condição política do homem. Nesse sentido, é preciso articular essas dimensões à produção do conhecimento, tendo como fio condutor a realidade sócio-histórica. Ela deve explicitar as contradições. Na minha opinião práxis pedagógica significa ação transformadora.

Professor C:

É a prática do educador em sala de aula.

A partir das respostas acima, eles foram questionados sobre as formas de darem aulas, qual ou quais eles achavam que mobilizavam mais as suas alunas? E as respostas foram as seguintes:

Professora A: “*Aula expositiva com interação entre educando e educador.*”

Professora B: “*Sempre aquela em que se permite o diálogo, onde há provocação à discussão e reflexão. A minha função é possibilitar uma análise crítica do tema discutido em sala, e, para além disso, levá-los a fazer inferências e ligações com temas de outras disciplinas e das suas atividades práticas profissionais.*”

Professor C: “*A aula Interativa.*”

As respostas dadas revelam de forma harmoniosa as práticas destes professores, pois a partir das ações que foram observadas identificam-se com muita facilidade cada professor, pois cada resposta demonstra mais uma vez o modo de ser de cada um, e como ocorre sua atuação na sala de aula.

Entretanto, após algumas semanas de aulas observadas e com as duas respostas que foram registradas, sentiu-se a necessidade de inquirir os professores quais são ou foram os

autores que fundamentaram sua formação e que continuam fundamentando suas práticas pedagógicas? (Cópia literal da resposta dos professores)

Professora A: “*Rubens Alves, Perrenou, Piaget, Ana Teberosco, Pestalozzi, Paulo Freire, Russou, Froed, Froebel, Içami Tiba, Augusto Cury, etc.*”

Professora B: “*Edgar Morin, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Rubem Alves, Franco Cambi*”.

Professor C: “*Paulo Freire, Rubem Alves, José Carlos Libâneo, Cipriano Carlos Luckesi*”.

Ao fazer uma análise dos teóricos citados pelos docentes investigados, nota-se que são autores com um senso crítico aguçado em relação à educação e que defendem uma escola crítica social, que invista na autonomia, na reflexão, na criatividade, na iniciativa, na afetividade, no conhecimento complexo, na consciência política e no poder de compreender e analisar situações em que os aprendizes irão se deparar, para que, assim, possam se posicionar neste mundo que está em constantes transformações. Parece que, para tanto, é necessário uma mudança na forma de trabalhar nas salas de aula, visto que o professor e a professora que formam professores precisam dar instrumentos que permitam esta mudança e adaptação do paradigma vigente.

Dessa forma, diante de tais teóricos surgiu em seguida o próximo questionamento: Qual a concepção dos três professores sobre a inovação pedagógica? Vale registrar mais uma vez a resposta literal dos três docentes:

Professora A:

Válidas. Sem inovações não há incentivo nem mudanças na área de educação.

Professora B:

A prática pedagógica inovadora é aquela que transforma e se coloca adversária da acomodação, do conservadorismo. Isto significa amadurecimento crítico - pensar os conteúdos que permeiam a prática pedagógica. A idéia é de contribuir para o crescimento do aluno como ser social e como cidadão. O conceito de cidadania deve orientar nossa forma de pensar a escola e a pedagogia.

Professor C:

São as novas práticas Pedagógicas que tem como base teórica o Construtivismo.

Diante desta verbalização e a partir das ações propriamente ditas dos professores em sala de aula, indaga-se ainda sobre as práticas inovadoras, de como seria caso tivessem a missão de dar uma aula inovadora de que forma eles fariam? Eles responderam que:

Professora A:

Pesquisava o perfil dos alunos, para preparar uma forte aula inovadora usando os avanços das tecnologias.

Professora B:

Entendo a educação como troca. O papel do educador é levar o educando a pensar, refletir, e a construção conjunta de sua práxis pedagógica.

Professor C:

Apresentaria uma proposta de Plano de aula com base nos interesses do educando e que geraria mudança em seu meio social.

Apesar de todo o discurso, explanado pelos professores investigados, a realidade vista durante as aulas demonstrou que a própria práxis na maioria das vezes não se apresentava inovadora, pois de acordo com os métodos utilizados em sala de aula ficou demonstrado que ainda existem muitos preceitos e procedimentos que estão enraizados no fazer do professor que vêm de muito tempo: a própria questão da educação ainda preservar seus paradigmas, contribui para uma prática dissociada da realidade e dos teóricos os quais eles afirmam serem seus pilares. Não adianta ter um discurso inovador e negar na própria prática uma tendência tradicional e tecnicista, até mesmo pela falta de tempo em criar, imaginar e experimentar. Ressalta-se, mais uma vez, que apenas um professor, apesar da falta de conhecimento e experiência procurou ou realizou no seu dia-a-dia a prática voltada para a inovação, enquanto os demais continuam ainda apenas no discurso. Essas considerações expostas pelos professores terminam por demonstrar a confusão do entendimento do que seja inovação pedagógica. Ainda assim, muitos ainda fazem da utilização dos recursos eletrônicos como: vídeo, TV, DVD, computadores, data-show entre outros, ou seja, a tecnologia a serviço das aulas tradicionais. No entanto, existe a impressão de que os desafios devem também ser vivenciados pelo corpo discente, pois há uma queixa por parte dos professores da falta de interesse, falta de leitura e principalmente a falta de dedicação das alunas. Com base nas observações e entrevistas parece que este desafio que professor e professora estão vivenciando nos dias atuais vai deixando pelo caminho interrogações em relação à sua prática pedagógica.

Daí a necessidade de se especular com esses professores quais seriam os possíveis obstáculos que dificultam a realização de aulas inovadoras. E quais sugestões poderiam ser apresentadas para enriquecer as práticas pedagógicas dos professores? As respostas dadas

apenas ratificam o que foi observado e afirmado pelos professores investigados que citam como obstáculos e sugestões os seguintes itens relacionados:

Professora A:

Material Tecnológico, laboratório de informática, material humano. Orientá-los a fazer pesquisas, leituras e ir buscar a prática real que é a mais usada.

Professor B:

A falta de disponibilidade para a leitura das alunas. Alegam a falta de tempo, de recursos financeiros e a própria cultura da não-leitura. Falta de equipamentos e acervo (livros, filmes) da própria faculdade.

Mais leitura dos alunos e professores; trabalhos conjuntos (oficinas) entre as disciplinas, quando elas estiverem lidando com temas afins. Seminários e debates sobre práticas pedagógicas bem sucedidas.

Professor C:

O acesso às novas tecnologias.
A busca de temas que fazem parte do cotidiano e que entrevêm em sua formação como um todo.

Entende-se pelos registros feitos, que o problema de não realizar aulas inovadoras apontado pelos educadores é uma questão de recursos tecnológicos, de tempo, de recursos financeiros e por causa das próprias alunas, mas não houve em nenhum dos professores investigados, um que tenha refletido sobre si mesmo, sobre sua formação, seus professores que foram modelos e em sua própria ação na sala de aula. Vale comentar que dentre tantas sugestões dadas percebe-se a falta de sintonia de dois professores sobre as diretrizes do curso de pedagogia social do qual fazem parte.

Ainda em relação à segunda entrevista semi-estruturada, vale destacar o registro destes docentes em relação a uma auto-análise do seu desempenho em sala de aula, a partir de sua prática pedagógica:

Professora A:

Analiso positivamente, com a experiência que tenho de 32 anos em gestão, trabalhando em consultoria capacitando professores pela Bahia inteira, e graças a Deus só tem dado certo.

Professora B:

Procuro romper com o processo de absolutização do professor em sala de aula, coloco-me aberta às críticas, incentivo a reflexão/discussão, não dissocio da prática pedagógica, meus valores e princípios ideológicos; caminho na direção de que a escola é plural, assim como são múltiplas as propostas da práxis pedagógica.

Professor C:

Extremamente rica e proveitosa uma vez que busco discorrer sobre temas relacionados com o dia-a-dia do aluno.

A auto-análise realizada por eles parece não refletir de fato sobre o que foi visto durante esses meses em sala de aula, com exceção de um professor que já foi citado várias vezes no decorrer desta pesquisa. Houve ainda por parte do grupo docente investigado, a falta de cuidado em se auto-analisar de maneira coerente, sensata e verdadeira.

Para concluir esta entrevista semi-estruturada aplicada aos educadores pesquisados, houve uma questão que versou sobre os saberes necessários à formação dos futuros professores. Esses saberes foram subdivididos em específicos, pedagógicos e político sociais. Além de informarem se eles tiveram algum professor que serviu de exemplo ou que incentivaram a sua prática, apenas informaram que não, ou que de todos tinham tirado algo interessante. Um professor não registrou nada em relação a essa questão e os outros afirmaram que:

Professora A:

Específicos: a metodologia; Pedagógicos: o planejamento; Político-sociais: a crítica

Professora B:

Específicos: domínio do conteúdo específico, embora reconheça que ele não seja importante fechado em si mesmo; Pedagógicos: respeito aos limites do outro, sentimento de alteridade, construção conjunta do saber; Político-sociais: no meu entendimento o professor constitui patrimônio cultural dos mais importantes de um país. Nesse sentido, deve ter o status que sempre lhe foi atribuído. Deve ter a capacidade de incentivar o aluno a uma prática transformadora, crítica e questionadora.

Professor C: o mesmo não se manifestou, diante de tal questionamento, não respondendo a esta pergunta.

Assim, notou-se durante a etapa de observação que os saberes articulados eram compartilhados de forma isolada, sem oportunizar a multi, inter e a transdisciplinaridade, apesar de o próprio curso idealizar uma proposta inovadora capaz de articular a teoria com a prática, além de incentivar a comunicação entre os conteúdos, as disciplinas, os próprios professores e os alunos. Entende-se e percebe-se que o discurso dos educadores são inovadores, mas, infelizmente a sua a prática é tradicional. Observa-se que o educador com licenciatura em pedagogia, ainda que com todo aparato didático, não executa uma práxis inovadora, dando assim, a compreender que até dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Superior não tem conhecimento.

4.6 QUESTIONÁRIO PARA ALUNAS

É significativo lembrar que, além das duas entrevistas aplicadas aos três professores pesquisados, foi também aplicado às alunas um questionário e uma entrevista semi-estruturada para toda a turma. Dessa forma, a primeira entrevista semi-estruturada buscou conhecer um pouco das experiências educacionais dos professores e como ocorreu sua formação acadêmica e pedagógica. No que se refere às alunas, o questionário aplicado teve o intuito conhecer sobre sua educação formal, o que as levou a fazer um curso de pedagogia, mais ou menos um diagnóstico breve. Já a entrevista semi-estruturada trouxe como finalidade buscar das alunas se as mesmas identificavam algum professor e professora com práticas pedagógicas inovadoras, o que elas entendiam por inovação pedagógica, quais as metodologias que facilitavam a aprendizagem, quais os métodos que eram utilizados pelos seus professores que achavam que eram inovadores, se a Faculdade dava condições para um bom desenvolvimento do trabalho dos professores, quais os recursos mais utilizados pelos professores, quais os obstáculos que elas consideravam obstáculos à inovação pedagógica na prática dos professores e se teriam sugestões para enriquecer as práticas dos professores, para tornar as aulas mais atraentes.

Fazendo uma análise sobre o questionário aplicado às alunas, a maioria respondeu que inovação pedagógica é:

A utilização de recursos.

Participação integral das alunas nas aulas.

Troca de conhecimento, novas modalidades de ensino, deixando de lado algumas modalidades que já não surtem efeitos nos dias atuais.

São tendências que surgem e tenta-se colocar em prática como se fosse inovação.

Todo um processo de reformulação de certas práticas pedagógicas, visando uma melhoria no processo educacional. (ALUNAS, 2007)

Quando questionadas sobre quais as metodologias que são utilizadas pelos professores que facilitam a aprendizagem, as respostas foram diversificadas, mas uma em especial chamou a atenção:

“... *questionário (grife nosso) e explicação das transparências*”. “Logo após esta resposta, a aluna foi indagada sobre o porquê da escolha e ela respondeu: -” é de melhor identificação para o meu conhecimento”. Nesta resposta, nota-se a visão simplista da aluna em relação à metodologia utilizada pelo professor e professora, o que ratifica a tendência tradicional de reforço e repetição por falta de experiências diversificadas de outras técnicas de ensino. Já as colegas registraram que as metodologias como:

“*Atividade em grupo, análise de filme, discussão aberta, apostila para leitura e discussão, apresentação de seminários e oficinas e o diálogo em sala de aula*”. Após essas respostas dadas pelas alunas, algumas foram interrogadas sobre o porquê dessas metodologias? Vale registrar as réplicas:

Porque além de dinamizar as aulas, aprendemos uns com os outros, a partir da exposição de idéias e opiniões, após ter lido alguns textos.

Por que é muito importante levar em conta o meio cultural em que o aluno está inserido, levando em conta suas dificuldades e habilidades. Os estudantes também precisam assumir novas posturas, sair da passividade como meros receptores.

Porque nem sempre só ouvir o professor falar você aprende, é preciso misturar para ter certeza que aprendeu. Porque não é só fazendo avaliação escrita que se mede o que se aprendeu. (ALUNAS, 2007)

A partir dessas afirmações fica evidenciado mais uma vez o que defende Vigotsky (1998) em relação à ZDP. Nessa perspectiva, confirma-se, mais uma vez, que o autor defende a compreensão do saber a partir da troca, da reflexão e do apoio de seus pares, na motivação da aprendizagem.

Em seguida, foi perguntado às alunas se elas elegeriam algum professor e professora que trabalhasse na sala de aula de forma diferente. A maioria citou o nome de três professores, de entre os quais um que foi pesquisado.

Ainda, foram questionadas sobre o quê não utilizariam ou não fariam em uma aula se tivessem a missão de fazê-la de forma inovadora:

Perguntas e respostas com questionário escrito, atividades repetitivas, seminários, quadro negro ou branco, avaliação com prova, cópia, excesso de conteúdos, aula expositiva, memorização, tudo isso são aulas dignas de museus. (ALUNAS, 2007)

E após estas respostas, ainda foi perguntado o porquê de não utilizar ou fazer? Dentre as respostas dadas, três valem registrar:

A educação hoje quer alunos críticos, participativos, como novas idéias no mundo social, educacional e no mercado de trabalho.

Porque a verdadeira liberdade de aprender reside em ter um pensamento próprio, cada indivíduo é unido na sua forma de ser e se expressar. O educador tem que tornar as aulas interessantes e prender a atenção do aluno, não basta aos aprendentes conteúdos sem lhes dar a oportunidade de entender e pesquisar.

Porque os alunos dispensam, sentem sono e outros preferem fingir que estão aprendendo para a professora terminar logo o assunto. Outros perguntam até que horas são? Querendo que acabe logo a aula. (ALUNAS, op. cit.,)

Mais uma vez, esta pesquisa confirma as expectativas da sociedade contemporânea que vem desafiando, criticando e clamando por inovação no processo educacional em seus diversos setores. Neste contexto, os professores precisam repensar o seu fazer pedagógico, e encontrar estratégias que valorizem e operacionalizem uma educação atraente.

Por fim, foram sugeridas às alunas opiniões que enriquecessem as práticas dos professores que formam professores e elas registraram:

Que os professores participem de cursos.

Que trabalhem com a música popular, pois é uma prática comunicativa e dignifica a relação educador e educando. Até pouco tempo atrás, a melhor coisa que havia na escola era o recreio, pois a sala de aula não era lugar para alegria e descontração, era coisa séria. Por isso não se concebiam brincadeiras ou jogos como se o estímulo da criatividade e do lado afetivo dos jovens não fosse algo sério. Entre tantas ferramentas que podem e

devem ser utilizadas em sala de aula queremos destacar: o uso do desenho, o drama, a música e o diálogo.

As aulas poderiam ser mais dinâmicas e dentro de uma realidade mais próxima, ou seja, poderia haver visitas monitoradas a escolas públicas e particulares e dentro desse contexto ser ministradas as aulas.

Procurar filmes relacionados com o assunto e discutir em sala de aula. E tentar rever como nós mudaríamos o assunto abordado pelo filme.

Ainda não, no futuro quem sabe.

Na verdade eu gosto dos métodos utilizados aqui, só discordo de alguns professores que fica muito tempo voltado só para a apostila e retro projetor, deveria também ter mais dinâmicas e entrosamento com eles para que houvesse um melhor relacionamento entre professor e aluno.

Sim, que o professor se aperfeiçoasse cada vez mais, seguindo o novo.

Que nos mostre a realidade e como trabalhar com ela.

Aulas práticas, estágios (remunerados), etc.

Sim, fazer diferente cada dia de sua aula. (ALUNAS, 2007)

Essas contribuições dadas pelas próprias alunas alertam os professores sobre o seu fazer pedagógico no seu dia-a-dia, e têm um sentido de reflexão e análise da sua prática, alertando para a importância de novos rumos fundamentais para uma intervenção real na nossa sociedade pós-moderna, atendendo às expectativas relacionadas com desempenho tanto dos professores como das alunas. Por outro lado, ainda vale assinalar que as metodologias utilizadas têm um papel fundamental neste procedimento, visto que as alunas demonstraram que precisam fazer parte do processo de construção de conhecimento de forma autônoma, fortalecendo os laços entre educandos e educadores.

Contudo, de uma forma geral, foi sinalizado que a maioria das aulas dos professores não são inovadoras, sempre sendo as mesmas aulas sem criatividade: “*mas os professores exigem de nós alunos criatividade*”. Os métodos utilizados na maioria das vezes incentivam aulas teóricas e na grande maioria das vezes os professores utilizam trabalho em grupo com apresentação de seminário. Com referência aos métodos utilizados, os professores não fizeram muitas aulas com debates, discussões, dinâmicas e utilização de filmes e, sendo assim, essas técnicas acabam por impedir a oportunidade das alunas se expressarem.

Quanto à questão que se referia à práxis pedagógica dos seus professores, elas responderam que alguns são inovadores e criativos, mas que a maioria ainda insiste em ministrar aulas monótonas, inoportunas e sem motivação nenhuma, com o emprego de metodologias que não são inovadoras, nem atraentes. As alunas também, não deixaram de registrar que apesar de terem “*professores ruins*” tinham três que serviam de exemplo para que elas fossem professoras diferentes, inovadoras e que não estavam ali para serem apenas

mais uma e sim para serem professores educadores de fato. Vale registrar que dos três professores citados um deles fez parte da investigação.

4.7 ANÁLISE DOCUMENTAL

Finalmente, para encerrar esta etapa da investigação foi feita uma análise dos documentos pertinentes e que subsidiaram alguns pontos relevantes. O primeiro documento analisado foi a Matriz Curricular do 2º semestre do Curso de Pedagogia Social desta Faculdade, depois os ementários e o plano de curso dos professores pesquisados.

Partindo do exame da matriz curricular, percebe-se que a mesma é composta por seis disciplinas, perfazendo um total de 360 horas, sendo três com 72 horas cada e a outra metade com 36 horas respectivamente. Esta mesma matriz curricular apresenta, ainda, uma carga horária de 36 horas para Estudos Independentes: a identidade do professor. Os professores selecionados para a pesquisa tinham nas suas disciplinas uma carga horária de 72 horas e apenas uma com 36 horas.

Analisando a carga horária disponibilizada para as disciplinas, esta satisfaz a ementa proposta e o plano de curso dos professores. Entretanto, um dos problemas detectados não se encontra neste documento, mas sim na ação propriamente dita dos professores que lecionam as matérias, pois os mesmos ainda demonstram a utilização de práticas tradicionais, apesar dos documentos incentivarem e determinarem um avanço aos paradigmas educacionais. Desta forma, Pimenta (2005) afirma que:

A teoria e a prática constituem o núcleo articulador do currículo, permeando todas as disciplinas, tendo por base uma concepção sócio-histórica da educação. Seu objetivo é formar um educador como profissional competente técnica, científica, pedagógica e politicamente, cujo compromisso é com os interesses da maioria da população. (PIMENTA, 2005, p.73)

Visto isto, faz-se necessário que os professores que formam professores reflitam sobre a sua prática pedagógica para que possam contribuir para a efetivação de uma educação significativa não dissociada da realidade. Deve haver um compromisso com as políticas educacionais que sancionam as diretrizes educativas voltadas para a inovação, através de uma

articulação coerente e coesa entre a teoria e a prática dos educadores, com vistas a atender a matriz proposta para o Curso.

Após o exame da matriz curricular, buscou-se junto a cada professor investigado uma apreciação da ementa da disciplina que leciona, quando foi percebido que as mesmas atendem à matriz curricular do curso, além de estarem de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, da mesma forma que as referências indicadas para a fundamentação teórica de cada área. Mas, ainda em referência ao ementário, vale registrar que além de todo o conhecimento, é imprescindível na formação de professores outras concepções as quais Tardif (2002, p.154) identifica como: “[...] fundamentais da prática educativa oriundas de nossa cultura: a primeira, associa-se a prática educativa de uma arte; a segunda, a uma técnica guiada por valores; a terceira, a uma interação.”

Nota-se então, que, além de todo o conhecimento e domínio de conteúdo, os professores precisam ser competentes para atender a essas diversas ações, através do saber conhecer, saber fazer e saber ser, de acordo com o relatório Delors (2001).

Em seguida, e após a observação das aulas dos professores selecionados, evidencia-se que há uma dissociação, por que não dizer, exagerada, entre os documentos que foram elaborados pelos docentes, destacando-se a metodologia que acabou por não desvendar a prática propriamente da sala de aula. Porém, Tardif (2002) contrapõe afirmando que:

O educador também não é um técnico nem um artista, no sentido moderno desses termos: sua ação não é baseada num saber rigoroso sobre fenômenos necessários que precisam ser organizados num sistema de causas e efeitos; também não é uma atividade criadora que impõe a uma matéria numa forma arbitrária saída da imaginação do artista. Ao contrário, o processo de formação visa aqui o “desenvolvimento” de uma forma humana de vida que tem em si mesma sua própria finalidade, noção que engloba, a um só tempo, os fins naturais, sócias e individuais do ser humano. (TARDIF, 2002, p.159)

Tal como afirma o autor, a formação dos professores, como já foi dito, deve apoiar-se na competência necessária para tal mister, que deve estar sustentada nos três pilares que são: conceituais (saber), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (ser). Assim, os documentos que foram analisados devem contemplar a sala de aula como um espaço significativo e de uso geral na sua interação educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolher as variáveis que constituíram o *corpus* desta pesquisa, parte-se da hipótese de que se encontra diferenças significativas na prática pedagógica dos professores que formam professores, de acordo com a observação das ações habituais, as experiências individuais, o tempo de exercício no magistério, bem como sua formação acadêmica. Confirmou-se a necessidade de uma prática sob o ponto de vista da inovação pedagógica, através da aplicação de questionário, entrevista semi-estruturada e a análise de documentos pertinentes à pesquisa que serviram de sustentação às inquietações em relação aos métodos utilizados pelos professores que formam professores do ponto de vista inovador.

A análise dos documentos sugeriu uma provável conclusão relacionada a essas práticas, através do olhar das alunas do curso de pedagogia. Neste sentido, a utilização da etnografia como instrumento metodológico, procurou demonstrar conhecimentos e entendimentos acerca do cotidiano das práticas dos professores em vez de apresentar um relato das exposições de seus resultados.

Vale ressaltar a importância deste tema, e assim, procurar respostas em relação à prática pedagógica, tendo a inovação pedagógica como eixo central, na observação das ações destes professores investigados, pois a partir desta pesquisa foi possível depreender a seriedade com que alguns professores conduzem o seu trabalho e a sua prática pedagógica, buscando um comprometimento com os seus afazeres de maneira contextualizada, tendo como foco principal uma educação voltada para a formação de um ser humano integral em toda sua plenitude, capaz de criar, interagir e modificar o seu contexto sócio cultural, econômico e político, de forma crítica e consciente de seu papel nesta sociedade.

Entretanto, não se pode deixar de registrar que toda a mudança ocorrer de forma lenta e na sua grande maioria em meio a tantas dificuldades, obstáculos, rejeições, resistências e em outras palavras, por medo em fazer diferente, inovar, ousar e se superar. Todavia, Toffler (1980, p.430) diz: “Algumas gerações nasceram para criar, outras para manter uma civilização.” Porém, ainda assim, o que é visto, para uns poucos, como um desafio que os impulsionam em querer fazer algo diferente, como se fosse uma alavanca para desbravar o desconhecido, para a maior parte dos professores ainda é tomado como um empecilho, que os impede de olhar e atender as expectativas que os alunos e alunas depositam neles, além de

realizar uma parcela importante na contribuição de uma sociedade mais justa e que está em constante mutação.

A inovação pedagógica neste contexto, a que se refere esta pesquisa, encontra-se voltada para uma prática que estimule a participação do aluno e aluna, além de incentivar uma formação autônoma e crítica, com vistas a atender uma sociedade que está vivendo um choque entre suas culturas, sua economia e sua política, já que a globalização conseguiu ultrapassar barreiras que jamais foram quebradas durante muito tempo. Para isto, ainda Toffler (1980) ressalta que:

A responsabilidade da mudança, por conseguinte, está em nós. Devemos começar com nós mesmos, ensinando-nos a não fechar as nossas mentes prematuramente à novidade, ao surpreendente, ao aparentemente radical. Isto significa repelir os assassinos de idéias que arremetem para matar qualquer nova sugestão, alegando sua impraticabilidade, enquanto defendem o que quer que exista agora como prático, por mais absurdo, opressivo ou impraticável que possa ser”. (TOFFLER, 1980, p.433).

Dessa forma, os professores devem estar atentos para compreender seu papel diante deste momento histórico de transição, para preparar e estimular os alunos para enfrentarem todo esse processo transitório de maneira arriscada, dinâmica e inovadora. Logo, há uma necessidade de rever seu próprio trabalho pedagógico, ou seja, o seu fazer em sala de aula.

No desenvolvimento desta investigação, faz-se imperativo relacionar os objetivos que foram propostos e registrar os que foram de fato alcançados e os que não foram em relação aos principais resultados obtidos através desta pesquisa. Vale ainda, relatar que toda a investigação feita teve uma colaboração decisiva e atuante de todos os envolvidos, tanto dos professores, bem como das alunas neste processo de busca para as questões que foram balizadoras deste estudo.

Um dos objetivos deste trabalho foi a necessidade de buscar a compreensão do conceito de práxis pedagógica, neste contexto, tendo como premissa as práticas dos professores que formam professores. Dentre os autores que fundamentaram esta pesquisa, o conceito de práxis pedagógica de uma maneira mais singular é vista como o fazer dos professores, no seu cotidiano, mas, um fazer dinâmico e integral a partir de ocorrências apropriadas. “A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adaptadas por outros professores [...]” Nóvoa (1999, p.17). Assim, considerou-se

este fazer dos professores influenciados pelo próprio contexto cultural, social, político e econômico, das experiências vividas e da própria formação de cada um. A prática apesar de parecer algo habitual, apresenta oscilações diante de cada situação, realidade e conjuntura na qual está inserida.

Durante a pesquisa investigativa, deparou-se com situações de acomodação, de falta de compromisso, até mesmo de falta de preparo para ministrar a própria disciplina a que se propõe. Muitas das vezes os espaços de aprendizagem e as ações pedagógicas mostravam-se enfadonhos e repetitivos e as alunas eram apenas expectadoras e não agentes responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Entretanto, constatou-se a preocupação de um dos professores investigados com a sua prática no cotidiano escolar, pois a cada aula, ele demonstrava que havia algo inusitado a ser desvendado em relação ao desenvolvimento das aulas, pois as alunas demonstravam uma expectativa muito grande, em relação à sua chegada e ao início dos seus trabalhos. Era como se ele fosse um mágico e a cada aula, fosse haver um espetáculo novo, algo inédito. Este professor denominado de C conseguia envolver seu alunado de maneira atrativa e desafiadora contribuindo assim, para que as alunas organizassem suas informações de maneira sistematizada, significativa e consciente.

A práxis ou a prática pedagógica de um modo geral refere-se ao fazer do cotidiano na sala de aula dos professores, a qual, muitas das vezes, não reflete o discurso dos professores, pois não tem representatividade diante do próprio diálogo, na criatividade, nos gestos e na própria metodologia que é utilizada. Vale lembrar, que todo este trabalho nunca está dissociado das diversas dimensões pedagógicas que influenciam a formação destes educadores.

Assim, a partir desta compreensão, se fez necessário identificar algumas concepções de prática pedagógica e de conhecimento, pois, como ficou evidenciado, a prática pedagógica tem como subsídios as concepções e os conhecimentos que serviram de referência e fundamento na formação destes professores que hoje se propõe a formar os futuros professores, neste cenário mutante, que é o mundo globalizado do século XXI. Neste contexto, Nóvoa (1999) afirma que:

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero; quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo

‘em andamento’. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória. (NÓVOA, 1999, p.77)

Nesta perspectiva, compreende-se que a formação dos professores investigados tem como base muito concreta a sua formação, e neste sentido percebe-se de maneira muito evidente que as práticas sinalizam que as características identificadas na sala de aula estão relacionadas com o período da sua formação. Entende-se que, quando mais tempo de formação, mais o professor apresenta-se destinado à acomodação, faltando-lhe motivação, flexibilidade, criatividade e desafios que desenvolvam e busquem práticas inovadoras no desenvolvimento de suas atividades. Em tempo, lembramos que esta conclusão não se apresenta através de uma visão seletiva e preconceituosa, apenas revela um resultado de análise de dados.

Logo, percebe-se também que ainda é pertinente procurar identificar a concepção de prática pedagógica e o conhecimento necessário à sua realização nas manifestações discursivas de professores entrevistados, pois neste ponto compreende-se que há uma dissociação ente o discurso e a própria prática pedagógica destes professores, pois durante a investigação notou-se a falta de uma política voltada para o investimento em uma formação continuada para estes professores, pois eles próprios acabam por identificarem e sentirem uma deficiência na sua própria educação, e uma lacuna na atualização e aprimoramento de sua formação, enquanto educador.

Diante do momento em que se vive, se busca um novo paradigma ou um entendimento de um paradigma emergente que está a surgir, faz com que, sejam retomadas as discussões em relação ao verdadeiro significado do que é aprender, ensinar e qual o papel da escola e dos professores neste contexto. Para tanto, é prudente a participação, a reflexão, a análise e a busca constante por novas informações, conceitos, fundamentos, práticas e atitudes que dêem respostas a todo este contexto, com vistas a atender a nova demanda educacional, com professores que se utilizem de práticas contemporâneas.

Sendo assim, é também pertinente identificar as implicações e as perspectivas do processo educativo que considera a inovação como protagonista do aprender e da práxis pedagógica. Após esta investigação, constatou-se que a importância da inovação pedagógica deva estar presente tanto no discurso assim como na prática destes professores, a fim de que os alunos percebam o espaço escolar como um lugar de satisfação e de aprendizagem, no que

se refere a sua participação de fato e não como meros espectadores da sua própria aprendizagem.

Além da escola, os professores têm papel fundamental neste cenário, pois a sua atuação deve buscar práticas inovadoras que contemplem metodologias e estratégias que incentivem e proporcionem aulas atrativas e desafiadoras que desenvolvam a competência necessária na formação dos alunos neste novo cenário mundial, dando respostas conscientes e críticas em relação à nova sociedade pluralista e diversificada. Nóvoa (1999) complementa:

As características ligadas ao ensino criativo incluem a imaginação, isto é, a capacidade de tornar o lugar do outro e de ensinar potenciais interações antes do acontecimento. Este processo é acompanhado por adaptabilidade, flexibilidade e uma prontidão e facilidade para a improvisação e experimentação. (NÓVOA, 1999, p.132).

Durante esta investigação também se constatou que os saberes são variados, diferentes e singulares muitas das vezes em relação a cada professor pesquisado. A formação não sendo muito diferenciada no que se refere à graduação, visto que os professores A e C se apresentaram com formação em Pedagogia e a professora B em licenciatura, todavia, houve um diferencial muito presente em relação ao tempo em que ocorreu esta formação, a qual foi bastante variada, porém o mais relevante é o incentivo e a concretização pela continuidade da educação permanente em alguns professores. Assim sendo, muitos ainda demonstram que a falta de tempo, de recursos para investimento e do próprio incentivo individual, acabam por influenciar nos saberes, o que reflete na própria desarticulação da realidade, descartando e desconsiderando as próprias mudanças em âmbito social, cultural, político e econômico que o mundo pós-moderno vivencia, e que acaba por influenciar o fazer do professor e professora. Desta forma, estes devem buscar novos fundamentos que os ajudem a repensar este novo cenário.

Diante de tal cenário urge a busca de respostas que esbarram nos conhecimentos e comprometimento, pois as tendências citadas, pelos pesquisados, são fundamentais para subsidiar as novas práticas destes professores. Apesar dos mesmos afirmarem e registrarem que têm base e subsídio de teóricos que têm como linha de trabalho convergente uma abordagem crítico-social, humanista, construtivista e inovadora, parece-lhes que ainda existe a falta de uma associação entre a teoria e a prática e, do mesmo modo, possa haver

aplicabilidade dessas informações no dia-a-dia de cada um na sala de aula. Por isso que, Demo (2000, p.25), elucida que “quem sabe, aprende; quem não sabe, dá aula”.

Deste modo, os professores precisam compreender como de fato ocorre a aprendizagem e que a partir de cada situação nova, vivência e experiência essa aprendizagem vai se modificando. E para isto, vale mais uma vez, repetir do dever de buscar alternativas metodológicas que valorizem a aprendizagem significativa, entre todos os atores envolvidos neste processo educacional. Mas, para que isto ocorra, existe um imperativo de estar aberto para a cada ato pedagogia que venha contribuir para a aprendizagem, sempre acompanhada de uma reflexão crítica sobre sua ação.

Após a análise do objetivo anterior, é necessário também identificar as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que fundamentam as práticas pedagógicas apresentadas pelos professores pesquisados, detectando-se no cotidiano desses professores que existe uma dicotomia entre a teoria e prática. No cotidiano, pode-se entender que os diversos saberes não estão de fato na maioria das vezes de acordo com o fazer da sala de aula. Ainda assim, os modelos tradicionais persistem nas diversas formas de desenvolver os conhecimentos, com metodologias maçantes, sem problematizar o conteúdo, não questionando a sua aplicabilidade. No entanto, houve o professor C, que a todo o momento, mostrou boa vontade para valorizar o espaço formal de educação em um ambiente atrativo, dinâmico, desafiador e criativo, e que parte de premissas contextualizadas para o desenvolvimento de suas aulas. A todo encontro, as aulas eram contextualizadas e reflexivas com recursos não tecnológicos, mas sim com recursos que retratavam a realidade do grupo e do conteúdo a ser trabalhado.

Os professores precisam valer de uma audácia endógena e exógena para fazer o que Freire (1996, p.52) diz quando contextualiza o professor na sua sala de aula: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.”

Nesta conclusão, é importante registrar os limites do trabalho, ou seja, as dificuldades encontradas para a sua realização, pois durante a coleta de dados percebeu-se a falta de coerência das respostas de alguns professores, os quais afirmaram que faziam, mas que na prática acabava por não acontecer. Outro ponto relevante foi quando os professores fizeram referências aos autores que fundamentavam suas práticas pedagógicas e que acabavam por

não saber nem escrever o nome deles de forma correta, suscitando uma dúvida em relação ao seu embasamento teórico. Outro dado importante foi a ausência constante de uma professora, o que pode ter comprometido um pouco a pesquisa.

Vale registrar também que poderia ser aprofundado mais um pouco sobre as questões com relação às políticas educacionais e o professor no Brasil, no entanto, estes aspectos não se constituíram em objeto desta pesquisa, sendo então deixado estes elementos para uma posterior continuação desta investigação.

Neste sentido, a inovação pedagógica, necessita sair do discurso, da teoria e vir ao encontro da prática pedagógica, o saber fazer do cotidiano do professor e professora, com ênfase naqueles que tem o intuito de formar os futuros mestres. Mesmo diante das dificuldades de fatores que influenciam no apoio a estes professores, a falta de bem-estar pode interferir em ações na busca constante de desafios, motivações e diversificações de atuações que reflitam na formação de um homem capaz de ampliar sua autonomia, criatividade e partindo de um novo conceito sobre o espaço pedagógico, além de alternativas que atendam este novo cenário, não se devendo esquecer que a inovação pedagógica, faz parte deste contexto e vai além das fronteiras da própria sala de aula.

Finalmente, se ressalta que o professor C demonstrou de maneira bastante coerente que fazer aula diferente é possível, desde que o professor e professora não se limitem, e busquem nas ações mais simples a inclusão, a participação dos alunos e alunas, de forma que contribua para o crescimento de maneira abrangente para ambos os atores envolvidos no processo ensino aprendizagem. Ainda assim, percebe-se que o novo às vezes aborrece, porque provoca mudanças e nem sempre o professor e professora acomodados querem sentir-se desafiados. A inovação pedagógica é o alicerce em que essa pesquisa apóia-se, para focalizar a necessidade de se desvendar a realidade das práticas pedagógicas nos dias atuais e sinalizar a compatibilidade entre a teoria e prática, através de ações fascinantes, pois autônomas produzidas com a imaginação, a criatividade nos tornando professores aprendizes e mestres.

REFERÊNCIAS

- ALTET**, Marguerite. **Análise das Práticas dos professores e das Situações Pedagógicas**. Tradução: Júlia Ferreira e José Cláudio. Portugal. Porto Editora, 1994.
- ALVES**, Rubem. **Estórias de Quem Gosta de Ensinar: o fim dos vestibulares**. Campinas, SP. Papyrus, 2000
- ANDRÉ**, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 12^a ed. Campinas, São Paulo. Papyrus, 1995.
- ANTUNES**, César. **Antiguidades Modernas: crônicas do cotidiano escolar**. Porto Alegre. Artmed, 2003.
- BRASIL**, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 12 jan. 2007 às 15h..
- _____, Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Institui o Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 de novembro de 1995. <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 13 jan. 2007 Às 21h..
- _____, **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional Promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretária de Edições Técnicas, 2002.
- _____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução**. Brasília, 3^a ed. A Secretaria, 2001.
- _____, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. CP 009/2001 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf> acessado dia 27/10/2007 às 11h.
- _____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural**. 1998
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96**. Brasília: DF, 1996.
- BRZEZINSKI**, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento**. Campinas, SP. Papyrus, 1996

- CASTORIADES, C. A Instituição Imaginária da Sociedade.** Paz e Terra, 1982.
- COLL, César. Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento.** Tradução Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.
- CUNHA, Maria I. O Bom Professor e a Sua Práxis.** – Campinas, SP: Papirus, 1989.
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir.** 6ª ed. São paulo. Cortez. Brasília DF. MEC. UNESCO, 2001
- DEMO, Pedro. Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios.** Porto Alegre. Ates Médicas Sul, 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa.** Coordenação Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. Curitiba: Positivo, 2005.
- FINO, Carlos M. N. FAQs: etnografia e observação participante.** Revista Européia de Etnografia da Educação. – vol. 3, 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. 23ª ed. Paz e Terra, 1996.
- _____, Paulo. 1993
- _____, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Tradução Adrana Lopez. 11ª ed. Ri de Janeiro. Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas.** 8ª Ed. São Paulo. Ática, 2005.
- _____. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.
- GIMENO, Sacristán. O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre, Artmed, 1988.
- LAPASSADE, Georges. La méthode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école):** <http://www.ai.univ-paris 8.fr/corpus/lapassade/> - 1992 – acessado em 22de abril de 2007.
- LAPLATINE, François. Aprender Antropologia.** Tradução Marie Agnes Chauvel. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** 21ª ed. São Paulo. Loyola, 2006
- _____. **Didática.**São Paulo.Cortez, 1994.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nocoletti. Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo. EPU, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 11ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 1997.

MOREIRA, Vasco. **Escola do Futuro: Sedução ou Inquietação?** As novas tecnologias e o reencantamento da escola. Portugal. Porto Editora, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & **SILVA**, Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**.(orgs). Tradução Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. Revista. São Paulo. Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003

_____. **Os setes Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução Catarina Eleonora F.da Silva e Jeanne Sawaya. 3ª Ed. São Paulo. Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, Antônio (Coord.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal. Porto, 1999.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças**: repesando a escola na era da informática. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre. Artmed, 1994

_____. **Logo**: computadores e educação. São Paulo. Brasiliense, 1986.

PELTO, Pertti J. **Iniciação ao estudo da Antropologia**. Tradução: Waltensir Dultra. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 1979.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre. Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo Competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, Jean. **Pedagogia**. Tradução Joana Chaves. Lisboa. Instituto Piaget, 1999.

_____, Jean. **Para Onde Vai a Educação?** Tradução Ivette Braga. 4ª ed. Rio de Janeiro. Livraria José Olympio Editora, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática?. 6ª ed. São Paulo. Cortez, 2005.

_____, Selma Garrido. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos perspectivas. São Paulo. Cortez, 2002.

- POURTOIS**, Jean Pierre, **DESMET**, Huguette. **A Educação Pós Moderna**. São Paulo, SP: Editora Loyola, 1999.
- POZO**, Juan Ignácio. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura de aprendizagem. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre. Artmed, 2002.
- RAMALHO**, Betania Leite. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino**: perspectivas e desafios (org.) Porto Alegre. 2ª ed. 2004.
- SILVA**, Tadeu. **Documentos de Identidade** – Uma introdução ás teorias do currículo – Belo Horizonte – Autêntica, 1999.
- SOUSA**, Jesus Maria. **O Professor como Pessoa**: a dimensão pessoal na formação de professores. Portugal. Asa, 2000.
- TARDIF**, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ. 6ª Ed. Vozes, 2002.
- TOFFLER**, Alvin. **A Terceira Onda**. Tradução João Távora. 16ª ed. Rio de Janeiro. Editora Record, 1980.
- VEIGA**, Ilma Passos Alencastro & **FONSECA**, Marília (Org). **As dimensões do projeto Político Pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP. 4ª Ed. Papyrus, 2001.
- VIGOTSKY**, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. Organizadores Michael Cole...[et al.]. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Berreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.
- WOODS**, Peter. **Investigar a Arte de Ensinar**. Tradução: Maria Isabel Fernandes de Sá e Maria João Alvarez Martins. Porto Editora. Portugal, 1996.

.APÊNDICE A**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - PROFESSORES**

Prezados Professores!

Que bom poder contar com sua participação e disponibilidade nessa pesquisa sobre:

“A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO EDUCATIVO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE PRÁTICA INOVADORA E DE PRÁXIS PEDAGÓGICA”. Tenha certeza que sua participação irá contribuir para o nosso crescimento profissional e pessoal.

Esta **entrevista semi-estruturada** tem como objetivo realizar o seu perfil enquanto professor.

Por favor, responda a esta entrevista semi-estruturada da forma mais sincera que puder.

Caso fique mais cômodo para você, estamos também disponibilizando- a no seu e-mail.

Escreva e relate tudo que achar pertinente, sobre você.

Muito obrigada

Sua colega Eliemar Cidade

Mestranda em Educação

Seu Perfil:

01) Qual o seu nível de instrução e o ano de conclusão de cada uma:

Superior () _____

Pós- Graduação () _____

Mestrado () _____

Doutorado () _____

02) Há quanto tempo leciona?

03) E com formação de professor, há quanto tempo trabalha?

04) Quais as disciplinas que leciona no Curso de Pedagogia Social?

05) Trabalha em outra Faculdade? Caso sua resposta seja sim, favor registrar: qual, em que curso e a disciplina que leciona:

APÊNDICE A

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - PROFESSORES

Prezados Professores!

Que bom poder contar mais uma vez com sua participação e disponibilidade nessa pesquisa sobre **“A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO EDUCATIVO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE PRÁTICA INOVADORA E DE PRÁXIS PEDAGÓGICA”**. Tenha certeza que sua participação irá muito contribuir para o nosso crescimento profissional e pessoal.

Por favor, responda a esta entrevista semi-estruturada da forma mais sincera que puder, refletindo sempre sobre sua prática pedagógica.

Caso fique mais cômodo para você, estamos também disponibilizando- a no seu e-mail.

Escreva e relate tudo que achar pertinente, o espaço do professor é todo seu.

Muito obrigada

Sua colega Eliemar Cidade

Mestranda em Educação

01) O que você entende por práxis pedagógica?

02) Em relação à maneira como você dá aula, qual a parte em que você percebe que mobiliza mais seus alunos?

03) Em relação à educação cite alguns teóricos que fundamentam sua práxis pedagógica:

04) Qual a sua concepção sobre inovações pedagógicas?

05) Se você tivesse a missão dar uma aula inovadora, de que forma o faria?

06) Cite os recursos que são mais utilizados por você durante as aulas?

07) Quais os obstáculos que você acha que dificultam a inovação pedagógica na sua prática enquanto professor que forma professor e professora?

08) Segundo a sua percepção, qual o impacto que os métodos utilizados no ensino-aprendizagem trazem para os alunos?

09) Que sugestões você apresentaria, como professor para enriquecer às práticas pedagógicas dos professores?

10) Qual o seu entendimento de ensino?

E como se dão suas práticas em sala de aula?

Quais vivências em sua prática são explicitadas no seu discurso?

11) Professores, de que forma você analisa seu desempenho em sala de aula, fazendo uma analogia com sua prática pedagógica?

12) Dentre os saberes necessários à formação dos professores e professoras, cite alguns mais importantes para você em relação aos conhecimentos:

Específicos:

Pedagógicos:

Político-sociais:

13) Você teve professores que marcaram e serviram de exemplo para você em relação à sua prática pedagógica? Pode me contar um pouco dessa história?

APÊNDICE B**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - ALUNAS**

Queridas Alunas

Que bom contar com vocês para esta pesquisa cujo tema é: **“A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO EDUCATIVO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE PRÁTICA INOVADORA E DE PRÁXIS PEDAGÓGICA”**. Esta entrevista semi-estruturada tem como finalidade conhecer um pouco de cada uma de vocês em relação à sua trajetória educacional. Fiquem à vontade para ir além das perguntas. Tenho certeza que a participação de vocês só irá contribuir para o nosso crescimento.

Muito obrigada

Professora Eliemar Cidade
Mestranda em Educação

01- O que a levou a fazer um Curso de Pedagogia?

02) Por que escolheu esta Faculdade?

03) Por que você escolheu como profissão ser professora?



04) Você tem alguma experiência com o magistério?

05) Como se deu sua escolarização? Em relação ao ensino fundamental e médio?

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO - ALUNAS**

Prezadas Alunas

Contanto mais uma vez com vocês para está pesquisa que tem como tema: **“A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO EDUCATIVO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE PRÁTICA INOVADORA E DE PRÁXIS PEDAGÓGICA”**. Preparei este questionário que tem como objetivo esclarecer algumas questões sobre inovação pedagógica e a prática dos professores que formam professores sob o olhas de vocês. Mais uma vez muito obrigada pela contribuição de cada uma.

Profª Eliemar Cidade
Mestranda em Educação

O que você entende por inovações pedagógicas?

Dentre as metodologias utilizadas pelos professores que trabalham com você neste semestre, cite as que mais facilitam a sua aprendizagem:

Por que você escolheu estas metodologias?

Você elegeria algum professor que trabalha de forma diferente durante as aulas:

Caso sua resposta seja sim, poderia informar quem são?

Se você tivesse a missão de dar uma aula inovadora, quais seriam os métodos que não utilizaria de forma algum com seus alunos?

E por que não os iria utilizar?

A Faculdade dá condições para que o professor desenvolva seu trabalho com criatividade?

Cite os recursos que são mais utilizados pelos professores nas aulas?

Qual a sua expectativa em relação aos métodos utilizados pelos professores que formam professores?

Quais os obstáculos que acha que dificultam a inovação pedagógica na prática dos professores que formam professores?

Qual o impacto que os métodos utilizados no ensino-aprendizagem trazem para os alunos?

Você tem alguma sugestão para enriquecer as práticas dos professores que formam professores?

APÊNDICE D

EMENTA – 01

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – FORMAÇÃO DO PROFESSOR (72h)

EMENTA: A História e Teorias da Educação na formação de professores. Educação antiga e Medieval: Uma retrospectiva. Educação humanista e tradicional; educação católica e protestante; orientação pedagógica dos jesuítas, pensamento pedagógico em Locke, Rousseau, Kant. História do processo educacional no Brasil - ênfase na Sociedade Moderna e Contemporânea. As práticas educativas, as teorias e tendências pedagógicas e a organização do Ensino no contexto destas sociedades.

Bibliografia Básica:

1. BARREIRO, José Carlos. Imaginário e viajantes no Brasil do século XIX: cultura e cotidiano: tradição e resistência. São Paulo. UNESP. 2002.
2. FREIRE, Paulo, Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
3. GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 1997.
4. GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Educação e razão histórica. São Paulo: Cortez, 1994.
5. HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XIX (1914- 1991).São Paulo. Scwarcz Ltda. 2004
6. HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. São Paulo. Cia das Letras. 2004
7. LUCKESI, Cipriano Carlos. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.
8. GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Educação e Razão histórica. São Paulo: Cortez, 1994.
9. INEPE (1989). *História da educação brasileira*. Brasília: INEP.
10. MANACORDA, Mário Alighiero (1989). *História da educação da antiguidade aos nossos dias*. S. Paulo: Cortez, 1992
11. RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.São Paulo. Scwarcz Ltda. 2004

Bibliografia Complementar:

1. DELORS, Jacques e outros (1996) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco / Rio Tinto: ASA.
2. GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
3. MARQUES, Ramiro (1998). *A arte de ensinar: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano.
4. MAYER, Frederick (1961). *A History of Educational Thought*. / *História do pensamento educacional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
5. NÓVOA, Antonio. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma G. (org). *Pedagogia: Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
6. RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
7. ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil (1930-119973)*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
8. PILETTI, Claudino e Nelson (1986). *Filosofia e história da educação*. S. Paulo: Ática. 1992.
9. SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: Teorias da Educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1984.

APÊNDICE D

EMENTA – 02

CURRÍCULO I

A constituição dos saberes escolar. Interesses e critérios que orientam o processo de seleção e organização dos saberes escolar. Os saberes organizados no currículo. Diferentes conceitos, perspectivas de análise e paradigmas no campo do currículo e suas implicações no currículo da Educação Básica Infantil. Relações entre conhecimento escolar e cultura Currículo oficial e currículo real.: diferenças que se processam no cotidiano da escola.Currículo e diversidade (cultura, etnia, gênero, classes sociais, formações identitárias) Dimensões curriculares e desenvolvimento humano. Alternativas de organização curricular mais recentes no Brasil, seus avanços e retrocessos (Escola Cidadã - RS, Escola Plural - MG, Escola Candanga- DF, entre outras).

Bibliografia Básica:

BURNHAM, Teresinha Fróes. Currículo Escolar e a Construção do Saber. *Jornal da Educação* 2(2). Salvador: SEEB, 1989.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In. BARBOSA, J. G. *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. P. 35 – 56.

COLL, César. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.

DOLL, Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Interdisciplinaridade na Pré-Escola: anotações de um educador "on the road"*. São Paulo: Pioneira, 1994.

LOURO, Guacira L. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo:: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio. *Currículo e Programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales et all. *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo..* Campinas: Papyrus, 1998.

Bibliografia Complementar:

PEDRA, José Alberto. Currículo e Conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n. 58, abr/jun. 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a Escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA. Antonio Flávio (orgs). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____ Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

APÊNDICE D

EMENTA - 03

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

A cultura como elemento característico do ser humano. Análise da categoria cultura nas suas relações com os diversos campos e dimensões da vida social: natureza, linguagem, história, sociedade, trabalho, conhecimento. Análise das manifestações culturais dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira. Diversidade Cultural e Educação. Cultura e educação brasileira no contexto da sociedade tecnológica.

Bibliografia Básica:

AUGÈ, Marc. *Por uma Antropologia dos Mundos Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. *Não Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 1994.

DA MATTA, Roberto da. *Carnavais, Malandros e Heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

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

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, Erving. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1983.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LARAIA, Roque B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MELLO, L. G. *Antropologia Cultural*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORAIS, Regis de. *Estudos de filosofia da cultura*. São Paulo: Loyola, 1992.

MORIN, Edgar. *O enigma do homem: por uma nova antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Bibliografia Complementar:

POUTINAT, Philippe e STREIFF-FERNART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1998.

TEIXEIRA, Maria Cecília S. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WILLENS, Emílio. *Antropologia Social*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1996.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

APÊNDICE E**ESTRUTURA CURRICULAR****CURSO DE PEDAGOGIA SOCIAL****2ª Semestre**

Disciplinas	Aulas Semanais	Carga Horária
Oficina de Leitura e Produção de Texto	4	72
Currículo I	4	72
História da Educação	4	72
Educação, Estética e Multi-meios	2	36
Didática	4	72
Antropologia da Educação	2	36
Total	20	360
Estudos Independentes: a Identidade do Professor	2	36

APÊNDICE F

PLANO DE CURSO – 01

PROGRAMA DE DISCIPLINA	FACULDADE	
<i>PEDAGOGIA SOCIAL</i>	DISCIPLINA: CURRÍCULO I	SEMESTRE: II
<i>JANEIRO/ 2007.1</i>	CARGA HORÁRIA: 36h	
	PROFESSORA: A	

Padrinho do Semestre: Rubens Alves

I. EMENTA
<p>A constituição dos saberes escolar. Interesses e critérios que orientam o processo de seleção e organização dos saberes escolar. Os saberes organizados no currículo. Diferentes conceitos, perspectivas de análise e paradigmas no campo do currículo e suas implicações no currículo da Educação Básica Infantil. Relações entre conhecimento escolar e cultura Currículo oficial e currículo real: diferenças que se processam no cotidiano da escola. Currículo e diversidade (cultura, etnia, gênero, classes sociais, formações identitárias) Dimensões curriculares e desenvolvimento humano. Alternativas de organização curricular mais recente no Brasil, seus avanços e retrocessos (Escola Cidadã - RS, Escola Plural - MG, Escola Candanga- DF, entre outras).</p>

II. OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Oportunizar uma série de reflexões e debates sobre a problemática da educação em nossos dias; • Refletir criticamente sobre os novos espaços sociais de produção de conhecimento e suas implicações curriculares; • Analisar as diversas maneiras pelas qual o conhecimento e poder se associam na construção dos currículos; • Refletir sobre as políticas públicas e o planejamento educacional; • Refletir sobre as concepções existentes de Currículo, conceituando e identificando os tipos de Currículos existentes nas instituições educacionais; • Distinguir os componentes curriculares; • Refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais?MEC; • Destacar a importância do Projeto Político Pedagógico para a prática emancipadora do educador; • Compreender a natureza e função da avaliação, especificamente o ensino-aprendizagem, currículos e programas;

- Vivenciar a construção de um Mapa Conceitual sobre Currículo.

III. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Currículo: Conceito, história e contextualização e sua implicação na Educação Básica Infantil; • Seleção e organização de currículo; • Relação entre conhecimento escolar e cultura • Currículo Oficial X Currículo Real; • Currículo e Diversidade; | <ul style="list-style-type: none"> • Dimensões culturais X desenvolvimento humano; • Alternativas de organização curricular: avanços e retrocessos • Elaboração de Mapa Conceitual de Currículo |
|--|--|

IV. METODOLOGIA

As aulas serão desenvolvidas através de uma teoprática, educativa com bases em uma metodologia dinâmica.

V. RECURSOS

AUDIOVISUAIS: retroprojeto, data-show, TV / vídeo Cassete, Som/CD, Flip-chart
 MATERIAIS: Papel metro, fita adesiva, pincel piloto, papel ofício
 Reprodução de textos

VI. AVALIAÇÃO

INDICADOR QUANTITATIVO: a avaliação será sistemática, a partir das atividades que se realizem e dos resultados que se alcancem através de trabalhos produzidos em sala de aula ou fora desta, pesquisas, práticas profissionais e participação em sala de aula;
 INDICADOR QUALITATIVO: o aprendiz será avaliado a partir de aspectos fundamentais como: responsabilidade, assiduidade, cumprimento de prazos, criatividade quanto a resolução de problemas individuais e em grupo, participação, cumprimento de tarefas.

VII. BIBLIOGRAFIA

BURNHAM, Teresinha Fróes. Currículo Escolar e a Construção do Saber. *Jornal da Educação* 2(2). Salvador: SEEB, 1989.
 BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In. BARBOSA, J. G. *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. P. 35 – 56.
 COLL, César. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
 COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
 DOLL, Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
 HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
 JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1997.
 JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Interdisciplinaridade na Pré-Escola: anotações de*

um educador "on the road". São Paulo: Pioneira, 1994.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio. *Currículo e Programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales et al. *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo*. Campinas: Papyrus, 1998.

Bibliografia Complementar:

PEDRA, José Alberto. Currículo e Conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n. 58, abr/jun. 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a Escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

APÊNDICE F

PLANO DE CURSO – 02

PROGRAMA DE
DISCIPLINA*Pedagogia Social*

2007

FACULDADE DE CIÊNCIA E CULTURA DE
CAJAZEIRAS

DISCIPLINA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

CARGA HORÁRIA: 72h

PROFESSORA: B

I. EMENTA

História da Educação

O fenômeno da educação, tomando-se como pressuposto básico a dialética que se estabelece entre educação e sociedade, numa postura integradora. O conhecimento da história da educação como instrumento de busca de “significação” da educação no contexto histórico, resgatando a unidade entre sujeito e história. Síntese histórica da evolução da educação desvendando a complexidade de suas mediações desde as sociedades primitivas até o século XXI, dentro do contexto sociocultural de cada época. O desenvolvimento da educação enquanto processo de realização das sociedades. As propostas contemporâneas e suas aplicabilidades na reconstrução da educação.

II. OBJETIVOS

Analisar historicamente o processo de educação: evolução, transformação e relações culturais;
 Discutir as principais concepções pedagógicas no Brasil e seus reflexos
 Identificar o papel do educador na história da educação
 Analisar o lugar da criança na sociedade brasileira.

III. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

<p>Unidade I</p> <p>Reinventar a escola</p> <p>Reencantar a educação</p> <p>O significado do aprender</p> <p>Cotidiano escolar e cultura</p> <p>Violência e cotidiano escolar</p> <p>Unidade II</p> <p>Importância da história da educação</p> <p>Características da educação antiga: Grécia e Roma</p> <p>Características da educação moderna</p> <p>A época contemporânea e a identidade social da pedagogia: século XIX e XX</p> <p>Unidade II</p> <p>A história da educação no Brasil</p> <p>Período colonial</p> <p>Período imperial</p> <p>Período republicano</p>	<p>Unidade III</p> <p>Autor escolhido para padrinho da turma- Moacir Gadotti</p>
--	--

IV. METODOLOGIA

Aulas expositivas; leitura analítica de textos; realização de seminários, trabalhos em equipe. As atividades serão desenvolvidas de forma a possibilitar a construção do conhecimento pelos alunos.

V. RECURSOS

Recursos audiovisuais : retroprojektor, vídeo, tv, som, flip-chart, filmes

VI. AVALIAÇÃO

A avaliação será processual levando-se em consideração a assiduidade, participação e cooperação nas atividades práticas. Serão realizadas pelos menos duas avaliações escritas.

VII. BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Básica:

12. CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999
13. ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
14. MANACORDA, Mário Alighiero (1989). **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. S. Paulo: Cortez, 1992
15. ASSMANN, Hugo. **Reencantar à educação: rumo a sociedade aprendente**. Rio de

Janeiro: Vozes, 1998.

16. CANDAU, Vera Maria. (org) **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2001
17. ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
18. RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
19. XAVIER, Maria Elizabete. **História da educação**: a escola no Brasil. S. Paulo: FTD, 1994

Bibliografia Complementar:

10. SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: Teorias da Educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.
11. DELORS, Jacques e outros (1996) **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco / Rio Tinto: ASA.
12. GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
13. MARQUES, Ramiro **A arte de ensinar**: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos. Lisboa: Plátano, 1998.
14. NÓVOA, Antonio. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma G. (org). **Pedagogia**: Ciência da Educação? São Paulo: Cortez, 1996.

APÊNDICE E

PLANO DE CURSO – 03

**PROGRAMA DE
DISCIPLINA**

PEDAGOGIA SOCIAL

2007.1

FACULDADE
DISCIPLINA: ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO
CARGA HORÁRIA: 36H
PROFESSORES: C

I. EMENTA
<p>A cultura como elemento característico do ser humano; Análise da categoria cultura nas suas relações com os diversos campos e dimensões da vida social: natureza, linguagem, história, sociedade, trabalho, conhecimento. ; Análise das manifestações culturais dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira; Diversidade Cultural e Educação; Cultura e educação brasileira no contexto da sociedade tecnológica.</p>

II. OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer os pressupostos básicos para a percepção e compreensão da antropologia, como estudo significativo para a apreensão do conceito de cultura, suas diversidades e fatores sociais, favorecendo a análise, a crítica e a ação reflexiva-prática da interação existente entre a cultura e a educação. • Analisar o processo de criação e reprodução cultural e as relações entre universo simbólico e a vida real. • Investigar as relações entre antropologia e educação na formação do educador.

III. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
<p>Módulo I – Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Antropologia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objeto e campo de estudo da Antropologia; ▪ Cultura e Sociedade; ▪ Educação, cultura e relativismo; ▪ Antropologia e educação: O diálogo do passado. <p>Módulo II – A Antropologia e a Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A formação da sociedade brasileira ▪ A diversidade cultural e a educação brasileira: <ul style="list-style-type: none"> ○ Educação Indígena; ○ Afrodescendência; ○ As novas tendências educacionais (TIC's) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A reprodução da heterogeneidade cultural e a realidade brasileira: <ul style="list-style-type: none"> - A questão das minorias: <ul style="list-style-type: none"> ○ O preconceito racial; ○ Preconceito Sexual; ○ Preconceito de Gênero; ○ Preconceito aos PNE's. - A questão da violência: <ul style="list-style-type: none"> ○ Contra a mulher; ○ Contra a criança e idosos; ○ Bullying. - A questão da pobreza

IV. METODOLOGIA
<p>Aula expositiva dialogada, com realização de exercícios escritos e apoiados em leitura prévia, individualmente ou em grupo; estudo dirigido; estudo de caso; apresentação e análise de filme. Atividade de Pesquisa (biblioteca e internet), subdividindo a turma em grupos. Visitas externas a locais pertinentes em atividades interdisciplinares. Apresentação de palestrante de outra instituição e seminário.</p>

V. RECURSOS
<p>Retro-projetor, Quadro branco, Pincel atômico, Cola, Tesoura, Papel metro, Fita adesiva, Televisão, Aparelho de DVD, Rádio com CD player, Cd's , Data show, Computador, Revistas e jornais diversos.</p>

VI. AVALIAÇÃO
<p>A avaliação será realizada através da construção contínua do conhecimento e a apreensão do mesmo, utilizando-se para este fim: atividades programadas, relatos, seminários, prova e atividades interdisciplinares e transdisciplinares.</p> <p>Todas as ações avaliativas terão peso quantitativo e qualitativo a serem discutidos com os discentes.</p>

VII. BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Básica

- AUGÈ, Marc. **Por uma Antropologia dos Mundos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- _____. **Não Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- DA MATTA, Roberto da. **Carnavais, Malandros e Heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- LARAIA, Roque B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- MELLO, L. G. **Antropologia Cultural**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MORAIS, Regis de. **Estudos de filosofia da cultura**. São Paulo: Loyola, 1992.
- MORIN, Edgar. **O enigma do homem: por uma nova antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Bibliografia Complementar:

- COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia – Introdução à Ciência da Sociedade**. São Paulo: Moderna, 1997.
- POUTINAT, Philippe e STREIFF-FERNART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998.
- SEMERARO, Oscar Fávero Giovanni (orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TEIXEIRA, Maria Cecília S. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- WILLENS, Emílio. **Antropologia Social**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1996.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.