

ANA BEATRIZ BRANCHER

**ENSINO SUPERIOR:
UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E COMUNICATIVA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL - DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR –
UFSC - UNOESC**

**ENSINO SUPERIOR:
UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E COMUNICATIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre no Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina.

Mestranda: Ana Beatriz Brancher

Orientadora: Prof^a Dra. Joana Sueli De Lázari

Florianópolis (SC)

2001



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

“Ensino Superior: uma experiência pedagógica e comunicativa.”

**Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.**


APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 21/02/2001

Dra. Joana Sueli De Lazari – Orientadora/UFSC

Dra. Edel Ern – Examinadora/UFSC

Dra. Maria Conceição Cordeiro Manhães – Examinadora/UFSC

Dr. Ari Paulo Jantsch – Suplente/UFSC


Prof. Dr. Lucidio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC


Ana Beatriz Brancher

Florianópolis, Santa Catarina, fevereiro de 2001.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Joana Sueli De Lázari, a princípio pelo respeito e admiração como profissional e por ter se mostrado uma grande amiga, exigente na hora certa, mas atenciosa e compreensiva nos momentos difíceis da caminhada.

À UFSC / CAPES por acreditar que vale a pena intervir e participar com investimentos na formação contínua de profissionais que buscam fazer da educação um meio de realização humana.

À UNOESC Campus de Chapecó e de Joaçaba, por acreditar na competência de seus profissionais.

Ao Professor Ari Jantsch, por suas profundas reflexões, buscando verticalizar todos os pensamentos.

Ao professor Norberto Jacob Etges, pelo apoio que mesmo sem palavras transmitia em seu olhar e abraço carinhoso.

À professora Edel por seu exemplo e motivação.

À professora Lea Anastassiou, por suas aulas magistrais e seu olhar tranquilizador no momento da qualificação do projeto de pesquisa.

À professora Conceição por sua participação e parecer na qualificação do projeto.

À Dra. Pilar que talvez não saiba o quanto foi importante aquele momento de reflexão concedido em seu curso.

Aos colegas: Leila Novelo, Zenilde Durli, Iara C. Biscaro, Letícia R. Lyra e prof. José Mauro Lehmkuhl, que participaram do momento de explanação de minha experiência com observações muito importantes.

Às acadêmicas da 6ª fase de Pedagogia /99:

Grupo 1 - Andréia, Débora, Vanessa, Denise, Elenice, Joviana, Marize e Marli.

Grupo 2 - Andrea, Adriana, Juliana. Luciana, Márcia e Neusa.

Grupo 3 - Andréia, Claudia, Dirlei, Juliana, Juleci, Julita e Neusa;

Grupo 4 - Jancarla, Janilce, Lucélia, Luciana, Valéria e Tassiana.

Grupo 5 - Bernadete, Claudimara, Vanusa, Dagmar, Patrícia e Silvia.

Grupo 6 - Gilvana, Maria Elisa, Claudia, Rotinéia, Ruth, Sélia, Denise, Maristela e Rosângela.

Alunos que talvez não saibam o quanto foram importantes quando aceitaram o desafio e cumpriram sua parte de forma responsável.

A todos os colegas do curso.

Aos grandes amigos Ezequiel R. Gurgacz, Cirlei Gurgacz e Luiz Fernando M. Costa, do Colégio Albert Einstein, de Joaçaba.

A minha mãe que jamais esqueceu de desejar uma boa viagem, orou para o êxito de meu trabalho, grande conselheira e incentivadora.

A minha queridíssima Irmã Ana Maria, ao meu grande amigo e cunhado Genarino Justi, sobrinhos: Mariana, Alessandra e Lucas pela força e estímulo quando de minhas estadas em Florianópolis para estudar.

Aos meus queridos filhos Diego, Anaceli e Anelize, que desejaram muito o êxito deste trabalho.

Ao meu esposo, grande companheiro e amigo sempre presente nas horas difíceis.

A todos que de uma forma ou outra contribuíram para a realização deste desafio, mas principalmente ao grande companheiro que certamente teve um olhar muito especial por esta filha, protegendo e acompanhando par e passo a

caminhada, dando estímulo e forças para chegar a meta desejada. Obrigado Senhor!

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT	VIII
PALAVRAS CHAVE	IX
KEY-WORDS	X
INTRODUÇÃO	XI
CAPÍTULO 1 -	
EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA NO SÉCULO XXI.....	15
CAPÍTULO 2 -	
UMA VIVÊNCIA PRÁTICA DE UMA AÇÃO PEDAGÓGICA DE COMUNICAÇÃO-INTEGRAÇÃO E REFLEXÃO.....	36
2.1 FORMAÇÃO DOS SUBGRUPOS.....	41
2.2- DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS E ENCAMINHAMENTOS- ORIENTAÇÕES GERAIS E ESPECÍFICOS, PARA O (S) GRUPO (S).....	43
2.3 ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHOS POR EQUIPE, CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES.....	46
2.4 ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DOS SEMINÁRIOS, FECHO DE CADA BLOCO	48
2.5- AVALIAÇÃO	56
2.6 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE A EXPERIÊNCIA.....	69
CONCLUSÃO.....	75
ANEXOS: MOSTRA FOTOGRÁFICA DA EXPERIÊNCIA	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	103

RESUMO

O ensino superior diante das exigências do cenário que a sociedade apresenta para o novo século, precisa rever seus conceitos, sua prática educativa e realizar as transformações necessárias e adequadas ao novo momento.

Estas transformações são consideradas não um processo solitário e individualizado, mas um processo comunicativo - reflexivo de forma integrada e multidisciplinar entre todos os segmentos institucionais do ensino superior.

A qualificação do corpo docente é fundamental, mas não basta, há que se rever com urgência sua integração no processo, possibilitando através dela a superação no aspecto estrutural altamente imputativo no regime de trabalho, das inter-relações nas comunicações e planejamento integrado dos profissionais que atuam no ensino superior.

Considera-se que o trabalho multidisciplinar e a socialização de experiências inovadoras promovem ações reflexivas em grupo, com vistas a procedimentos e metodologias que podem transformar a operatividade acadêmica de um ensino tradicional, em uma ação pedagógica estimulante e transformadora, promovendo assim uma qualificação profissional adequada ao momento histórico da humanidade.

Ao socializar com o leitor esta experiência busca-se por em prática a reflexão sobre a ação considerando os objetivos de promover mudanças no ensino superior formador de profissionais da educação.

ABSTRACT

Higher education, faced with demands of a new actuality presented by society for the new century, needs to review concepts and educational practice and undertake the necessary transformations to conform to the new reality.

These transformations are not considered a solitary and individualistic process, but rather a communicative - reflexive process of an integrated and multi-disciplined format throughout all the institutional segments of higher education.

The qualification of the body of lecturers is fundamental, however that alone will not suffice; its integration process requires urgent review in order to determine possibilities that will surmount the highly imputative structural aspect within the lecturer body's work regime and opportune inter-relationships and integrated planning by the professionals working in higher education.

It is regarded that a multi-disciplinary pursuit and the socialization of innovative experiences will promote reflexive group action with comprehension of procedures and methodologies that will transform the academic operative of traditional education into a stimulating and transforming educational action, thus furthering professional qualification adequate to this historical moment of humanity.

By socializing this experience with the reader, one tries to put a reflexion on the action into practice while considering the objectives of promoting changes in the reality of higher education which is the moulding agent of education professionals.

PALAVRAS CHAVE

AÇÃO PEDAGÓGICA - Ato de realizar uma ação com o objetivo de educar – ação que implica em movimento e relação com o todo, não somente ao ato de ensinar. (a autora)

HIPERTEXTO: É um conjunto de nós ligados por conexões. As mensagens e seus significados se alteram ao deslocarem-se de um ator a outro na rede, e de um momento a outro do processo de comunicação. (Lévy 1993:21-24) e

INTEGRAÇÃO: (entendida nas obras de Vygotsky) Ação de movimento, onde todos os envolvidos estão em processo de inter-relação. (a autora)

INTELIGÊNCIA COLETIVA: É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências.

A base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas. (Lévy 1994:28-29)

MULTIDISCIPLINARIDADE: Caracterizada como o enfoque científico e pedagógico aplicado a atividades e projetos que prevêem a participação de especialistas de várias disciplinas, permanecendo praticamente cada qual com a visão mais ou menos restrita a sua área. (Assmann 1998: 166)

PARADIGMA: Conjunto de convicções e conceitos que caracterizam uma determinada maneira de perceber o mundo e interagir com ele. (Assmann 1998: 169)

KEY WORDS

HYPertext - A group of nodes linked by conexions. The messages and their meanings alter as they move from one actor to another within the network, and from one moment to another within the communication process. (Lévy 1993:21-24)

MULTI-DISCIPLINARY - Characterised as a scientific and educational focus applied to activities and projects that predict the participation of specialists from various disciplines, each of whom remains practically with the vision largely restricted to their own area. (Assamnn 1998:166)

COLLECTIVE INTELLIGENCE - The intelligence distributed everywhere, incessantly appreciating, coordinated in real time, resulting in an effective mobilization of the competencies.

The basis and objective of collective intelligence are the mutual recognition and enrichment of people, and not the adoration of fetichistic nor hypnotised communities. (Assmann 1998:129)

INTEGRATION - (understood in Vygitsky's works) Action of movement, where all involved are in process of interrelation. (Author)

EDUCATIONAL ACTION - The act of performing an action with the objective to educate - action that implies movement and relation to everything, not merely an act of teaching. (Author)

PARADIGM - Collectanea of convictions and concepts that characterise a determined manner of perception of the world and interaction with it. (Assmann 1998:169)

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma reflexão sobre a prática educativa do ensino superior no curso de Pedagogia, com base nas perspectivas delineadas como competências do profissional da área da educação, para o novo século. Mostrar que as dificuldades apresentadas pelo atual sistema, cuja característica principal é a individualidade, necessitam encontrar caminhos que transformem este modelo em um ensino cujo eixo mestre seja o do trabalho coletivo.

Objetiva também, promover uma discussão entre os professores dos cursos de formação profissional, especialmente de Pedagogia, que diante da complexidade das novas exigências têm o compromisso de participar de reflexões, cujos resultados promovam ações docentes formadoras das novas gerações de profissionais, com habilidades e competências adequadas ao momento histórico.

As reflexões apresentadas resultaram da análise comparativa entre nossa prática profissional no ensino superior, como professora formadora de profissionais da educação e de literaturas pertinentes de autores pesquisadores que buscam participar dessa discussão global, da nova sociedade, neste novo século.

Apóia-se nestas leituras por entender que as discussões devam acontecer da complexidade global e ampla que o mundo apresenta, para as particularidades de cada realidade, pois, com os grandes avanços das novas tecnologias de informação e comunicação, vincula a atividade educativa à aldeia global, onde as características do homem, suas habilidades e competências para uma vivência harmônica, não mais se mostram de forma particular, singular, mas sim pluralizada.

Tem-se como principal aporte, o texto assinado por Jacques Delors: **Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**, onde compila os resultados da reunião de mais de 200 países na discussão sobre os rumos da educação no novo século.

Realizar esta ancoragem no texto de Delors (2000), justifica-se pela importância dos argumentos e da qualidade dos representantes de cada país, diante das instituições educacionais do mundo, bem como por ter encontrado nas reflexões, esforços coletivos em encontrar denominadores comuns para o processo de desenvolvimento humano, levando à reflexão temas polêmicos que os novos tempos trazem.

Através da educação poderemos solucionar os vários problemas apresentados pela sociedade, desde que se conjuguem os esforços, na promoção da educação com qualidade, onde cada segmento exerça sua função comprometida com este objetivo. Nessa perspectiva o ensino superior é responsável pela formação profissional dos professores do ensino regular e assim, com grande influência na formação cultural, humana e ética de uma nação. Portanto cabe a ele iniciar um processo de discussão sobre seus rumos, partindo da qualidade endógena de sua prática educativa institucional.

Analisamos inicialmente a relação entre a prática realizada e a idealizada no curso de Pedagogia, com vistas à educação do século XXI e sua relação direta com o ensino universitário, formador de profissionais da educação. Em seguida apresentamos um relato de uma prática por nós vivenciada no ensino superior, cujos objetivos tencionavam mostrar que um dos caminhos possíveis e que carecem de um olhar especial dos profissionais do curso é a busca de integração. Diante das grandes dificuldades em realizar um ensino interdisciplinar da forma ideal, tentamos a prática multidisciplinar através de atividades comunicativas e interadoras, como uma das interfaces do processo que, de forma gradativa pode promover um crescimento em qualidade na formação dos acadêmicos de Pedagogia.

O ensino universitário tem privilegiado um trabalho solitário de disciplinas fechadas, onde os professores realizam um trabalho eficiente, mas desvinculado de seus pares dificultando assim aos acadêmicos, realizar elos de ligação entre as disciplinas em prol de sua formação profissional. Deste fato por nós observado e pelos depoimentos colhidos, tanto de acadêmicos quanto de professores, que em grande maioria realizam seu trabalho em tempo fechado, ou seja, como professor horista, propusemo-nos a um grande desafio de promover uma prática pedagógica que apontasse alternativas. Nasceu então a ação docente com enfoque na comunicação e integração dos sujeitos envolvidos em forma de um coletivo inteligente. Prática cujas bases se assentassem na integração multidisciplinar e no trabalho coletivo, chamando para integrar ao grupo, colegas professores e outros profissionais da comunidade.

Esta experiência é apresentada de forma reflexiva e ilustrada com fotografias e falas das acadêmicas durante o processo. A apresentação consiste em simultaneamente apresentar seus passos metodológicos, sua execução e análises reflexivas. Para melhor entendimento obedece a uma ordem de cinco etapas. As considerações reflexivas da experiência buscam indicar um caminho alternativo para a prática docente universitária, considerando que as relações de conhecimento realizadas levaram tanto a pesquisadora quanto as acadêmicas a perceber como se pode dentro das condições reais do sistema, transformar uma prática fragmentada e solitária de disciplinas em um hipertexto cujas interfaces se complementam e abrem perspectivas promissoras à formação profissional dos futuros professores.

Convém esclarecer que a experiência teve toda responsabilidade da pesquisadora, não envolvendo a instituição em encargos particulares, quer financeiros, quer funcionais. E a parceria com os acadêmicos foi imediatamente obtida após apresentação de um planejamento de ensino por representar uma possibilidade de realizar uma prática alternativa.

Ao apresentarmos esse relato não temos a pretensão de encerrar as reflexões com verdades absolutas, mas a certeza de não termos apenas realizado mais um curso de especialização em educação, cujos reflexos sejam somente endógenos, e sim que se tenha atingido de forma longitudinal demais segmentos universitários, oferecendo subsídios para reflexões e entendendo que, uma obra

jamais deve ser acabada, pois impede o crescimento para patamares superiores, mas sim deve delimitar no tempo e espaço um dos passos importantes para uma longa caminhada.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA NO SÉCULO XXI.

“Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”

Delors.

A Humanidade vem acompanhando nos últimos tempos transformações sem precedentes em todos os segmentos da sociedade que impressionam ao mesmo tempo em que desnorteiam. As necessidades e características dos novos tempos impulsionam a todos ao encontro de alternativas que possibilitem uma vivência harmônica com as novas situações. Entretanto, esta é uma tarefa muito difícil, pois a rapidez das rupturas tem exigido comportamentos para as quais a maioria dos homens não está, ou não foram preparados para assimilar. Os fenômenos da mundialização, das novas tecnologias se mostraram para a humanidade de forma tão radical que os paradigmas que até então eram norteadores das atividades humanas, não mais têm em si razão.

Abrem-se as portas para um novo milênio, e de forma implacável recai sobre a humanidade os efeitos de suas produções. Da mesma forma que os grandes avanços científicos e tecnológicos serão as referências, também serão as marcas da sua impotência em solucionar os problemas da humanidade.

Há paralelamente aos avanços científicos uma realidade que dia-a-dia se agrava colocando em risco a própria vida humana. São realidades que nos envergonham e preocupam pela assustadora progressão. A expansão demográfica acelerada e com isso: a fome, o desemprego a subvida nas favelas, o abandono de crianças, o analfabetismo e as doenças; a violência, as armas nucleares cada vez

mais evoluídas; a ética humana sendo questionada com a bioengenharia superando o insuperável: reproduzir cópias fiéis do próprio homem; o meio ambiente, entre tantas outras. Essa convivência “pacífica” entre dois extremos da vida, caracteriza a forma como se está conduzindo a evolução da raça, ou seja, o século do pensamento humano voltado para as máquinas e ao avanço tecnológico e um afastamento do pensamento do homem para o homem.

As esperanças da humanidade se traduzem no simples desejo de humanização, em que os homens do futuro encontrem um equilíbrio entre a vida e a tecnologia, para que os países possam conviver com outros não impulsionados por uma corrida mundial de desenvolvimento centrada em valores materiais, mas que possam entrar no nível de desenvolvimento participando da discussão mundial no espaço virtual da inteligência coletiva em função da vida, para uma evolução qualitativa do homem e para sua própria sobrevivência no planeta.

O alvorecer de um novo século aponta suas expectativas de que o homem redimensione sua história e supere a mais cristalizada característica: o individualismo. Transformando os valores do *Ter* para o *Ser*. Revendo a incapacidade que as elites mantenedoras do *Ter* demonstraram em solucionar os problemas que surgiram durante este século, de forma radical, não respeitando a natureza, que encontre a harmonia entre os grandes avanços científicos. Que realize uma distribuição justa de rendas colocando em questão a riqueza de alguns países, em detrimento a outros que sofrem na marginalidade do progresso e na pobreza, que sustente a própria sobrevivência no planeta.

A porta que se fecha no final deste milênio, marca simbolicamente o final de uma era. O fim de um século que registra na cultura da humanidade a história de grandes feitos e fatos. O futuro conhecerá uma época sem precedentes na história da humanidade. Ler-se-á os grandes feitos do pensamento científico, que desvendou um dos maiores segredos da vida com os resultados do projeto genoma, apontando caminhos para a superação da vulnerabilidade biológica da raça humana, possibilitando manipulação das más formações dos seus futuros representantes ainda em seu período de gestação na busca da “vida perfeita”. Porém ao mesmo tempo há que se lembrar amargamente outras questões que certamente a história não poupará.

A mesma era que apresentou os maiores avanços tecnológicos, convive paralelamente a nível real e não virtual, com o submundo das atrocidades humanas. As lutas étnicas, as lutas ideológicas, as lutas pelo poder, transformaram o ideal humano no mundo das guerras, uma máquina mortífera sem precedentes. Enquanto há investimentos inimagináveis em busca de compreender-se os segredos da vida, há outros igualmente inimagináveis pela indústria da morte.

Morte permitida e avalizada pela humanidade, pois, morre-se não somente ao perder a vida corporal em guerras, mas, morre-se aos poucos quando não se tem alimentação para a subsistência e desenvolvimento orgânico; morre-se quando se é impedido por uma política elitista das sociedades de acúmulo de capital “TER” de se trabalhar e produzir, deixando crescer em número assustador os desempregados e conseqüentemente de futuros marginais, que sem condições de satisfazer no mínimo suas necessidades primárias afastam-se do que se considera normalidade. Entre tantas mortes que acontecem no dia-a-dia e nas portas das casas, há outras silenciosas que matam sem deixar marcas visíveis, quando não se aprende o valor da união das letras, ou seja, o ler e escrever, cria-se um mundo paralelo do analfabetismo, um mundo excludente.

Estes fatos levam o homem do novo século a grandes desafios para as futuras gerações. Nesta perspectiva unem-se forças em busca das transformações. O homem ao atingir um alto nível intelectual, cujos pensamentos os levaram a grandes descobertas científicas, desenvolveu uma habilidade fundamental que o levará a si pensar diante das perspectivas que os novos tempos apontam.

Os esforços para entendimento e efetivação das mudanças necessárias dependem da participação e contribuição de todos os segmentos. A *arte de viver junto*, passa a ser condição, pois, são nas relações, trocas de informações, que surgem novas concepções e novos meios de vida. Esta nova habilidade de pensar na coletividade supera as características da individualidade e intolerância características dos velhos paradigmas e que impedem o progresso e transformações.

“Como sabem, estamos agora no meio de um dos processos cíclicos de reforma educativa. Mais uma vez, tomamos consciência das inadequações da educação na América”. Shön (in Nóvoa p.79 -1995),

A Educação institucionalizada representa esperança da humanidade encontrar uma forma de viver e conviver harmonicamente em sociedade de relações, sua organização e importância nas sociedades permite promover uma revisão nos valores morais e éticos, que resgatem a dignidade perdida durante um processo evolutivo que chamamos de: “progresso”. Órgãos ligados aos pensamentos sobre a organização da humanidade têm mostrado que a instituição da educação representa a grande esperança para o futuro. Nos últimos encontros da UNESCO, conforme o relatório de suas comissões apontam-na como um tesouro a descobrir, principalmente por fazer tanto formal ou informalmente parte da vida de todos.

As três dimensões que a educação alcança na vida dos homens representam o futuro de uma nação, seja no âmbito familiar, onde tem como principal função o desenvolvimento e formação dos valores éticos, morais e sociais, seja na formal como principal objetivo de manutenção da cultura da humanidade, ou na educação durante a vida toda, que visa a atualização do homem em relação às mudanças da sociedade. Todos concordam que como sujeito social, o homem tem influências na sua formação e do meio em que está inserido. É na relação com o outro que se formará homem.

Uma das características do novo século é cada um dos segmentos sociais tentarem realizar um bom trabalho de forma individualizada, pois, a complexidade de relações na prática, impede que se unam em benefício da totalidade do desenvolvimento humano. Tanto família, escola ou comunidade buscam alternativas em torno de si próprias com os mesmos objetivos. Entretanto há que se pensar que neste novo mundo, nada É por si só. A onisuficiência abre espaço para as interdependências. Tanto a família como a escola e a comunidade têm compromisso de rever seus conceitos e preparar-se para reconstruir história de forma relacional.

Ao buscar a forma de interligação dos três segmentos, compreender o seu movimento para descobrir o tesouro que a educação esconde, pretende-se apontar caminhos para a educação do novo século. A educação institucional tem como principal trunfo o fato de lidar com o conhecimento elaborado e construído pela humanidade durante sua história, e de ser um ambiente favorável para as

reflexões éticas e morais da organização humana; atuam nas escolas, profissionais que já passaram por ela, portanto formadores, formados pela mesma instituição (entendendo formação na complexidade das relações, não no modelo estímulo - resposta). Nesse ciclo de vida, entende-se que esse período que permaneceu no sistema escolar e a forma como o ensino se efetivou, teve influência sobre sua formação. Tanto os professores como futuros pais levaram em seus paradigmas norteadores da vida, influências desse período de formação escolar. Segundo a análise de De Lázari (2000), estes pressupostos nos acompanham historicamente:

“No curso da civilização ocidental, o ato de ensinar tem-se revelado uma espécie de laboratório onde diferentes dosagens de saberes oriundos de vários campos de conhecimentos são manipulados, tendo em mente conseguir que os alunos aprendam. Dentre estes diversos saberes, importantes teorias da aprendizagem, elaboradas a partir da filosofia e da psicologia sempre se fizeram presentes influenciando o processo de ensino”

O ciclo de vida que o sistema escolar representa, o coloca como principal responsável pelas transformações para os novos tempos. Os temas polêmicos da atualidade, que põem risco à própria sobrevivência do homem, como questões ecológicas, a exclusão social, racial e étnica, as ideologias extremas, entre tantas, devem fazer parte das atividades escolares, por entender-se que esse processo educativo, não só interfere na forma de interpretar a vida quanto aos valores éticos, morais e sociais movendo as estruturas da sociedade nas relações econômicas, políticas ou sociais, como também desenvolve um paradigma, um pensamento nos sujeitos a ponto de capacitá-los para a tomada de decisões a partir de suas reflexões, num movimento circular, onde se fundem causa e efeito.

Se iniciássemos hoje uma experiência com um sujeito modelo que passasse por um processo educativo consciente, cujas atividades estivessem direcionadas para um processo reflexivo e democrático, analisando problemas concretos do cotidiano da vida, com princípios éticos, onde direitos e deveres, de liberdade seriam os norteadores, certamente o sujeito cidadão faria uma educação familiar com seus filhos com outros valores, realizaria a sua função social com outros parâmetros. Abandonaria a necessidade de acumulação material, do individualismo, do TER ideologicamente inculcado para dar vida à sociedade do consumo, para participar do movimento social em busca de se pensar os problemas e soluções da comunidade, movimentando a engrenagem social e conseqüentemente um novo ciclo, de um novo homem, em uma nova sociedade.

No modelo de sociedade aprendente (Assmann:1998) do novo século, a educação exerce papel fundamental, passando a ser o grande trunfo da humanidade em busca de uma sociedade mais justa. O grande tesouro escondido é perceber a importância que a educação tem como instituição, na vida humana, ao reestruturá-la, certamente encontrar-se-á meios para solucionar os grandes problemas que a humanidade encontra (Delors: 60).

“A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve também, responder à questão: de viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, ao longo de toda a sua vida, a capacidade de participar ativamente, num projeto de sociedade”.

Esta afirmação mostra que os órgãos interessados em indicar caminhos para o futuro da humanidade na missão de preparação do homem para seus papéis sociais, apontam a educação e o sistema educativo como o grande responsável pelas mudanças, evidenciando o compromisso que todos os envolvidos com a educação tem em encontrar meios de entendimento para estabelecer o novo rumo institucional. Esta clareza quanto a sua verdadeira função fica clara nas palavras de Meirieu (1998: 18)

“Centrar a escola no aprender não é esvaziar todas as outras funções que ela pode assumir....., tampouco negar a importância das atividades para-escolares, dos clubes e dos lares ou pedir que se suspenda toda a atividade na sala de aula.”

Ao entender a educação como um dos principais motores do desenvolvimento, centra o homem como o maior responsável pelo seu próprio futuro, esse nível de exigência cobra-lhe competências específicas, que precisam ser trabalhadas. Entende -se então como um forte indicativo de rumos, os quatro pilares mencionados pela UNESCO, Delors (2000) *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* de forma integrada passam a ser as metas desejadas no trabalho da escola.

Aprender a conhecer é a instrumentalização básica para a culturação e a principal habilidade a ser desenvolvida pelos homens, sem ela há um comprometimento com a globalidade de seu pensamento. O homem precisa desenvolver habilidades que permitam compreender o mundo em que vive, seja no aspecto pessoal, social ou profissional. Aprender a conhecer é uma capacidade vital para a sociedade aprendente deste novo século. Aprender os mecanismos

científicos e de comunicação relacionados com sua profissão levam a acompanhar a evolução e desenvolve a capacidade de discernimento e de adaptação a novas situações.

Há uma relação qualitativa direta entre conhecimento apropriado pelo sujeito e sua utilização quando *aprende a fazer*. Essa capacidade remete-o a uma qualificação nas ações, dando às aprendizagens sentido. Uma vez desencadeado este processo nas estruturas internas do homem que conheceu e aprendeu a fazer, lança-o em um nível superior do pensamento e de participação social na prática profissional. A forma de utilização de seus conhecimentos desencadeará uma série de ações de sua competência. Einstein ao descobrir a teoria sobre a energia *aprendeu*. Ao ser utilizada por outros que *aprenderam a fazer* com interesses desumanos, fez a diferença: nasceu a da bomba atômica. A capacidade de aprender a fazer tem no nosso entendimento a ética humana como condição e o saber fazer bem, de acordo com princípios éticos humanos leva certamente à humanização desejada por todos.

Um profissional da educação tem o compromisso de exercer sua função social consciente de que faz parte de um ciclo de vida, cujas ações comprometem seus resultados de gerações. O saber fazer na educação, vem subjacente a uma postura humana, de uma cosmovisão de homem. E assim o aprender a aprender e aprender a fazer, na profissão de educador, não bastam, outras competências lhes são exigidas diante da complexidade que a evolução da humanidade caminha, principalmente a de viver com o outro.

Entendemos que todas as ações do homem têm o objetivo da vida em sociedade, na vida em comum. Assim as relações entre os pares exigem a habilidade de *Aprender a viver juntos*, que se desenvolve a partir da superação do paradigma da individualidade. O mundo social em que se está inserido, é um mundo de relações, que são mediadas pelo fazer e este por sua vez, somente só terá sentido quando em relação ao coletivo. A participação em projetos comuns é uma característica da organização social do homem, assim, quando se quer trabalhar a educação, e unem-se pessoas com o mesmo objetivo, exige-se dos sujeitos, capacidades de convivência entre sujeitos com características semelhantes, mas, com posições divergentes. As respostas dessa ação conjunta dependerão da

harmonia e qualidade nas relações do grupo, ou seja, compromete-se a capacidade que cada um tenha desenvolvido em *viver junto*.

A riqueza nas relações humanas está na diversidade dos semelhantes, aprender a ver o outro e conhecê-lo, eleva a atividade realizada a um nível de cooperação superior aos do paradigma do individualismo. Quando forças se unem de forma solidária em busca de um mesmo ideal, não há obstáculo que não possa ser transposto.

A visão do homem ideal diante da proposta de *aprender a aprender*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos*, culmina com o fator mais importante, o *aprender a ser*. *Aprender a Ser* tem um significado globalizado no indivíduo. *Ser* é o resultado pessoal de suas relações com os sistemas da sociedade, sejam sociais, econômicos, políticos ou profissionais. É a resposta que cada um de nós dá à realidade apresentada. Ser homem nas relações dos novos modelos é estar em harmonia com o semelhante com a natureza e consigo próprio. É ter consciência de seu papel num contexto que procurará de muitas formas desvirtuar suas metas. Ser é no nosso entendimento uma pedra fundamental na personalidade do homem do novo século.

Se há um tesouro a descobrir, este mapa parece ser a indicação. Ao definir a educação para os novos tempos, o desejado é que todos os profissionais da área entendam o indesejado: uma prática educativa com fins em si própria onde aquele que aprende muito, não sabe, e não se preocupa com o outro ao utilizar seus conhecimentos. Ao assumir profissionalmente na sociedade o papel de professor está assumindo um compromisso vital para dinâmica das relações humanas. A qualidade de suas ações será o remédio ou o veneno das futuras gerações.

Assim cabem aos pensadores promoverem de forma ampla e irrestrita, reflexões sobre a educação, procurando relacionar às necessidades, propostas de transformações. Se o mapa foi apresentado precisa-se decifrá-lo para descobrir o tesouro escondido. O grande desafio para o novo milênio é, pois, pensar a escola para transformá-la na perspectiva aqui apresentada, tem sido o grande desafio de todos os que refletem a educação, ou melhor, o ensino institucional.

A realidade apresentada e a necessidade de um redimensionamento do sistema educativo leva-nos a partilhar com os leitores o que consideramos como fundamental para as transformações. No nosso entendimento há dois pontos fundamentais que movem o mecanismo da escola para o novo milênio. O primeiro, trata a INTEGRAÇÃO dos trabalhos e pensares como norteador do processo, onde nada tem significado e sentido em si só. A participação do outro é desejada e necessária para o crescimento e análise de questões polêmicas da educação, é o chamamento de todos ao compromisso de: *reflexão, reflexão sobre a ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a reflexão*, promovendo um movimento relacional do processo em relação às novas exigências.

O segundo é a própria ação/comunicação educativa em si, a *complexidade* do ato de ensinar, a forma como a escola executa/comunica os saberes, as metodologias pedagógicas, seus objetivos e processo de avaliação merecem atenção, pois a ineficiência das práticas escolares atuais não é apenas visível a toda a sociedade, mas é alvo de críticas. Estas observações é que nos leva a afirmar que a educação realizada nas escolas não corresponde ao desejado.

Há subjacente na prática dos professores de forma muito intensa o respaldo prático de um paradigma contraditório. A grande maioria das práticas docentes está enraizada na técnica da aula expositiva, apesar de defenderem as inter-relações sociais está embasado na seqüência lógica de conteúdos de um determinado livro didático (que nem sempre é escolhida pelo professor titular e sim determinada à escola por órgãos legislativos) em detrimento à pesquisa e da busca de ampliação dos conhecimentos e competências dos próprios alunos. Essa realidade prova a baixa qualificação do profissional da educação e põe em questão a formação sob o olhar dos pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (Assmann 1998:26.) reafirma o papel principal da escola.

“A pedagogia escolar deve estar ciente por um lado, de que não é a única instância educativa, mas, pelo outro, não pode renunciar a ser aquela instância que tem papel peculiar de criar conscientemente experiência de aprendizagem, reconhecíveis como tal pelos sujeitos envolvidos... Educar é a mais avançada tarefa social emancipatória”.

Na metodologia da escola tradicional, O aluno aprende o que o professor determina (Becker:1998)., não é possível criar experiência em que o aluno

é um sujeito ativo, porque nesta metodologia ele não relaciona esse conhecimento com outras situações da vida, não se relaciona com os pares, pois a disciplina e o individualismo são as bases do sucesso e também não tem oportunidade de demonstrar suas habilidades pessoais: o seu "ser", apenas reproduz o sistema da forma como o próprio sistema deseja e se organiza. Na prática, portanto, esse processo não responde ao chamado dos quatro pilares.

Concordamos com Moretto (1999:12) quando afirma que princípio básico da escola é o entendimento do quanto é comprometedor a forma como realiza a sua atividade social:

"Numa análise mesmo que superficial, parece que a escola ainda não percebeu a mudança de rumos que se exige da educação, isto é, a necessidade de se deslocar o foco da aquisição de conteúdos para a aquisição de competência na gerência de conteúdos. Decorar nomes, datas, fórmulas, demonstrações e definições não são o que se espera do ensino no contexto escolar, pois estes dados poderão ser encontrados por qualquer profissional em qualquer momento de sua vida utilizando-se de recursos oferecidos pelos meios de comunicação. O que a sociedade espera da escola é que ensine a aprender a aprender, isto é, que ensine a estabelecer relações significativas no universo simbólico constituído em nomes, datas, definições, fórmulas, procedimentos."

Entendendo a complexidade dessas relações com um dos eixos para centrar as reflexões em busca de transformações, entendemos também, a impossibilidade de realização de uma transformação global em todo o sistema da vida humana de forma simples, mas é necessário desencadear o processo. Colocar a escola como principal agente transformador, pode parecer uma proposta de fragmentação contraditória ao então defendido. Porém, esta pseudo-separação dos outros segmentos da sociedade tem a intenção de centrar em si o rompimento com um círculo vicioso da própria sociedade, onde todos dividem as culpas, mas não assumem as suas parcelas de compromisso. Ao assumir para si esse grande compromisso de dar um passo inicial em busca das transformações e reiniciar os novos tempos com novas concepções, promove num feixe de relações integradas e integradoras que promoverá uma era de transformações em cadeia. Na família, na vida e na sociedade. Enfim um coletivo inteligente.

Neste contexto a educação institucionalizada passa a ter uma grande importância no século XXI, a atividade educativa e formativa torna-se um dos principais meios do desenvolvimento frente às novas exigências dos novos desafios,

pois, a formação do novo homem para o novo século requer novas aptidões, e estas são de competência da educação, como mostra Delors-(2000:89).

“A educação deve transmitir de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais, saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informação, mais ou menos efêmeras que invadem os espaços públicos e privados e as levem para orientar-se para projetos individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado, e ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”.

Ver a educação com um futuro promissor, e *descobrir o tesouro* que representa para a formação da humanidade (Delors, 2000) pressupõe entendê-la de forma transparente, compreender suas dificuldades e razões para tais, e as possibilidades de transformá-la em um instrumento em benefício do próprio homem. Para isto é necessária uma reflexão das bases do sistema educativo, principalmente quanto às concepções epistemológicas de conhecimento idealizado em relação às concepções que norteiam as práticas didáticas, que segundo Becker (1997:334) “a concepção epistemológica no que diz respeito à formação do professor é primordialmente, efeito e não causa”. Quebrando paradigmas que cristalizados na formação individual justifica ações não coerentes com os desejos. Chamamos atenção para as palavras de Becker (1997:335), quando se refere à necessidade de mudanças de paradigmas:

Assmann (1998:23) em seu texto “Reencantar a Educação”, (termo muito sugestivo) também se refere a algumas questões básicas para as mudanças, fazendo algumas considerações da problemática em que se encontra a educação. Concordamos quando aborda que o aspecto pedagógico é uma das frentes de luta para que haja mudanças ou, o que chama de “reencantamento”.

“As circunstâncias são adversas. Precisamos de muitas frentes de luta pela melhoria da educação. Mas não se pode ir contornando eternamente a evidência de que a questão da qualidade na educação passa centralmente pelo viés pedagógico”.

As questões pedagógicas estão diretamente relacionadas ao “saber fazer” docente, não restam dúvidas de que os resultados obtidos pelo sistema educativo no Brasil têm deixado aquém as expectativas da qualidade cultural e informacional de todo um povo. É necessário entender os “buracos negros” do sistema.

Um dos principais aspectos a ser lembrado e provavelmente o mais importante para a condução das discussões é de que toda formação profissional faz parte de um processo e é datada historicamente num determinado tempo, com determinadas concepções epistemológicas. O *saber* e *saber fazer* nortearam a formação pedagógica de várias gerações de profissionais da educação, que por sua vez, realizaram suas atividades nos mesmos parâmetros e exigências.

O fato de apenas o saber e o saber fazer, não estarem mais respondendo às necessidades e exigências da atualidade são realidade, entretanto o que até então exercia a função de respaldar uma prática educativa, passa a ser a característica indesejada na mesma prática educativa. Como fazer para negar as próprias concepções formadoras? É um grande desafio que exige um grau de maturação profissional muito elevado, pois este fato, há que servir de estímulo para a busca de novos caminhos, não para um julgamento ou punições, mas para romper com obstáculos sejam eles pessoais ou institucionais que impedem o crescimento coletivo profissional em busca de uma melhor dinâmica para a educação. Os modelos de reflexão trabalhados por Schön (1995 in Nóvoa) citadas anteriormente são condição do processo. Ao chamar para si o compromisso, rompe com um círculo vicioso de desculpas e fugas, como o de uma corrente em movimento com elos interligando seu início e fim, não permitindo pará-lo, pois ao parar o movimento é possível visualizar os elos defeituosos. Para que aconteça mudança na educação é necessário um dos elos romper com essa seqüência, para permitir os consertos necessários de um processo antiproducente. É preciso coragem e ousadia para saber fazer, como diz Assman (1998:23)

“Está na hora de fazermos sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a auto – estima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um apartheid neuronal que, ao não propiciar ecologia cognitivas, de fato está destruindo vidas.”

Voltando na história vemos que há pouco tempo atrás, os professores tinham uma cômoda e respeitada posição na sociedade, pois estavam produzindo uma educação cujo *produto* estava adequado aos desejos das relações sociais e econômicas. Toda base pedagógica da escola tradicional centrada na epistemologia comportamental, cujos teóricos do behaviorismo contribuíram de forma significativa, formou uma geração de “robôs” seres pouco pensantes e muito

trabalhantes, também formou toda uma geração de professores, que respaldados nos resultados de um trabalho eficiente para o momento histórico, cristalizaram algumas concepções epistemológicas e didáticas que dificultaram, outra leituras. É essa característica, que representa o elo defeituoso na dinâmica do movimento educacional é de fundamental importância romper com este paradigma, mesmo significando perder o rumo, pois só perdendo o rumo é que surge a necessidade de encontrar outro (segundo Piaget é o momento de desequilíbrio; fundamental para o desencadeamento de um novo processo).

Metaforicamente, comparamos a educação a uma estrada a ser percorrida, se mostra mesmo que encoberta por um intenso nevoeiro, mas, ligeiramente visível, permitindo enxergar as curvas, não há a necessidade de se pensar em novos caminhos, fazem-se curvas, mas se caminha pela mesma estrada. É necessário que caia uma ponte, não permitindo mais a passagem, para que se construam barcos ou uma nova ponte mais adequada, para continuar o percurso. Essa comparação quer afirmar que até não surgirem críticas de forma severa à qualidade do ensino realizado pelas escolas, foi se dando um jeitinho de levar à frente, mas caiu a ponte.

O ensino universitário, que segundo a comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI tem compromisso com a pesquisa, para que possa apontar caminhos para solucionar os problemas da sociedade, principalmente do ensino, da educação sistematizada.. Delors (2000: 141)

“São da universidade, antes de mais nada, que reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente. A estas podemos acrescentar uma outra que tem cada vez mais importância: a cooperação internacional. Todas estas funções podem contribuir para o desenvolvimento sustentável. Na qualidade de centros autônomos de pesquisa e criação do saber as universidades podem ajudar a resolver certos problemas de desenvolvimento que se põem à sociedade”.

É de competência da universidade, a formação dos profissionais, que atuarão no sistema de ensino institucionalizado. (Se os paradigmas norteadores de sua prática, já não mais respondem à realidade,) cabe a ela rever seu papel e sua atuação, já que representa intelectualmente os níveis mais avançados de acesso aos conhecimentos científicos e à pesquisa.

Esses paradigmas norteadores têm em sua gênese raízes na psicologia, que por sua vez, não teve como preocupação o desenvolvimento de proposições e muito menos de estratégias de ensino, apesar de não se negar sua importância, não atingem na prática os resultados teóricos, pois há variáveis no desenvolvimento humano no processo escolar não consideradas. Segundo De Lázari (2000), essas teorias representam um arcabouço teórico com pretensão explicativa em determinados fenômenos. Entendemos que tanto as relações como sua utilização como indicador de ações pedagógicas é tema para muita reflexão.

A opção por fios condutores científicos para uma prática pedagógica não é tarefa simples, mas é necessária. Nesse sentido entendemos que o modelo organizacional universitário por representar um espaço de construções pedagógicas impede uma ampla discussão entre seus pares, e aos docentes, por manter os contratos de trabalho por tempo restrito à disciplina. Caso oportunizasse aos professores docentes a possibilidade da pesquisa e comunicação/socialização dos resultados, promoveria e criaria um ambiente do pensar coletivo (inteligência coletiva), cujas ações e análises poderiam representar parâmetros avaliativos.

Há uma estreita ligação educativa entre o ensino universitário e o ensino regular, pois, quando o olhar crítico recai sobre a qualidade do ensino dos primeiros anos escolares, a explicação recai sobre a formação acadêmica dos professores, entendendo que quando o ensino superior se propõe à formação profissional, a forma como os egressos estão atuando no magistério reflete na sua gênese a sua própria formação. Se a prática pedagógica nas escolas mostra um modelo inadequado, se durante sua formação profissional, os professores não construíram uma postura prática profissional adequada, temos que aceitar que a educação formadora está com graves problemas, não gera mudança de paradigma, mas os reforça. Por isso concordamos com Gonçalves (in Geraldi 1998), quando questiona a forma como é realizada a ação docente, principalmente quanto à habilidade de reflexão (p 112)

“Como podemos esperar maior eficiência profissional, se costumamos despejar conteúdos aos ‘borbotões’, sem nos preocuparmos com as relações que os indivíduos possam estar fazendo com experiência pregressas e, muito menos sem estimular e favorecer novas relações, buscando comparar, analisar, inferir, ousar,... na busca da construção de novos conhecimentos”

A universidade infelizmente se encaixa nesse processo (antigo paradigma que fala Becker acima citado). Realiza na sua prática educativa um despejo de informações em várias disciplinas, todas importantes sem dúvida, mas individualizadas, desconsiderando a universidade como um verdadeiro espaço para a reflexão da realidade, cujas disciplinas se integradas, teriam um papel fundamental nas relações do futuro profissional. Em assim agindo, como consequência promove a formação profissional de forma descontextualizada à realidade do aluno / professor com a sociedade. Não ultrapassa os limites da teoria pela teoria, para a relação teoria / prática, transformando o ambiente acadêmico estimulante na conjugação dos problemas educacionais com os sociais.

As rápidas transformações da sociedade nos levam a buscar uma definição das funções da educação superior, para superar os seus próprios equívocos funcionais. Precisamos entender as instituições universitárias em suas verdadeiras funções. Delors (2000: 24) descreve quatro itens em que a universidade pode contribuir para estabelecer seus fins em relação à sociedade atual.

Como um local de ciência porque promove a pesquisa, e a ampla discussão científica, onde o saber tem um espaço privilegiado, ou seja, viver a ciência de forma profunda e concreta para assim poder ter ações sociais com fundamentação científica que justifique sua profissionalização.

Concordamos principalmente quando considera a universidade como um meio para alcançar a qualificação profissional. Entretanto entendemos que somente delegar-lhe esta atribuição não significa que é, mas sim, a forma como acontece a relação teoria/prática neste espaço que definirá sua eficiência ou não. No curso de Pedagogia, por exemplo, é sinônimo de qualidade nas ações pedagógicas, quando oportuniza a experiência, quando o aluno/professor, tem a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos construídos no espaço universitário, relacionando-os com a realidade escolar e inter-relacionando às características do profissional da educação com suas competências pessoais desenvolvidas. Como espaço de ciência e de qualificação profissional, a universidade deve promover na prática, situações reais e não somente um conhecimento teórico cujos paradigmas são questionáveis.

No nosso entendimento a qualificação profissional só será adequada, se em consonância com a realidade social. Enquanto a educação for alvo das grandes críticas de ineficiência. Enquanto o acadêmico justificar sua ineficiência pela antagônica posição universitária entre teoria e prática, não podemos dizer que ela representa um espaço para a qualificação. Abandonar a prática de aulas expositivas para a contextualização dos conhecimentos na coletividade, tendo o ensino regular como parâmetro e parceiro na formação acadêmica profissional é o processo em si, pois, se enquanto docente em formação o acadêmico encontra espaço para reflexões concernentes às suas experiências, dúvidas e construções, encontra num coletivo inteligente cuja participação tem o mesmo objetivo da busca de soluções para os problemas encontrados, haverá condições de bons resultados de qualidade na formação profissional. O ensino fragmentado por disciplinas e territórios abre espaço para um hipertexto educativo.

Uma boa formação em educação passa pela firmeza do profissional na prática, quando abandona ações aleatórias, para uma ação dirigida por ideais de uma sociedade educativa. Quando o ensino universitário contribui para uma formação acadêmica de qualidade, desencadeia endogenamente em cada professor a necessidade de participar do ciberespaço da educação. Essa necessidade de se manter atualizado o impulsiona à educação continuada e nas relações com o mundo globalizado. O profissional cuja formação levou-o a desenvolver a capacidade de reflexão contínua, entende que as mudanças acontecem velozmente e que é importante enquanto profissional dar continuidade aos estudos, participando de uma educação permanente ou, a educação para toda a vida, pois esta é uma das mais fortes características do profissional do novo século juntamente com a importância, entender as relações com o mundo globalizado e sem fronteiras da era da mundialização.

Os quatro itens mencionados como as atribuições da universidade, estabelece metas e compromete quem nela atua. Pois esse compromisso se apresenta como um grande desafio, parte de um princípio básico de que todos os envolvidos na educação, sabedores de seu compromisso profissional e das habilidades que deve ter e desenvolver no decorrer de sua formação, mergulharão profundamente no processo em seu próprio benefício e da sociedade. Mas, esta não é uma verdade absoluta, principalmente quando se fala em educação. A

massificação, as exigências do mundo do trabalho, impulsionou muitas pessoas ao ensino universitário, sem uma prévia observação nas questões vocacionais. O curso de Pedagogia por ser considerado um curso de fácil acesso e conclusão, recebe uma população não vocacionada ou comprometida com as competências que a profissão exige. Como consequência poucos são aqueles que buscam formação profissional para uma atuação comprometida com a complexidade do processo educativo social, mas o fazem na busca de um título de ensino superior que lhes garanta competitividade no mercado de trabalho, seja qual for o setor.

A profissão docente, ou melhor, o título de professor, dá ao acadêmico um rol de possibilidades de trabalho não necessariamente na educação, e esse aspecto é um forte indicativo dos obstáculos na busca da qualidade nas competências específicas da profissão. Este fato ocorre principalmente pela profissão não oferecer perspectivas de uma remuneração justa. Assim sendo não há razão para um grande envolvimento nas raízes do processo educacional.

Esta é uma das razões para que cada vez menos haja professores que acreditam e buscam em sua formação, meios de transformação do sistema. Porém não é a única, há outra razão, triste, mas verdadeira; os poucos alunos que apresentam no ensino médio aptidão para a docência são facilmente convencidos a mudar de idéia pelos próprios professores ou pelos pais, principalmente pela baixa expectativa de realização profissional e financeira, e como sabemos como o jovem na nossa sociedade consumista valoriza as questões de ter, acabam optando por outros cursos que muitas vezes os frustram como profissionais, mas que lhes garante uma renda mais justa. Este fato preocupa, pois privar alunos dotados de capacidades especiais para exercer a profissão de professor é privar a sociedade dos recursos humanos mais preciosos e dos quais mais necessita. Trata-se de uma incoerência política organizacional, cujos reflexos precisam ser reavaliados pelo próprio sistema. Se a vocação, o desejo de inserir-se no processo da educação é condição para a qualificação tanto profissional quanto da ação pedagógica, estas questões merecem uma releitura. Anastasiou (1998:23) ao apresentar os resultados de seu trabalho que culminou na sua obra refere-se à postura acadêmica de uma forma clara com a qual concordamos em parte:

“Quando iniciamos nosso trabalho no ensino de terceiro grau, no final da década de oitenta, verificamos uma postura de resistência à participação por parte dos alunos, quando estes eram estimulados a executar atividades que diferiam do assistir aulas como simples espectadores e que lhes exigisse participação direta nas atividades propostas, visando a efetivação da aprendizagem”.

Concordamos plenamente com as colocações, mas no nosso entendimento essa afirmação tem dupla interpretação. A mesmo tempo em que causa dificuldades pela falta de tempo disponível que abordaremos mais adiante e que os impede de aceitar desafios, também os move ao desejo do diferente. Na nossa realidade prevaleceu a segunda afirmação.

Durante vários anos estivemos realizando informalmente uma pesquisa paralela à pratica docente universitária. Ao iniciar uma disciplina com uma nova turma, solicitávamos uma apresentação dos acadêmicos, principalmente quanto à motivação à Pedagogia. Observamos que um número significativo comprovava as situações acima mencionadas como: falta de opção, curso mais barato, titulação sem muito empenho pessoal em estudos, entre outras justificativas que se elencadas por ordem de preferência, colocaríamos o item: vocação em um nível inferior a todos os outros.

Diante dessa constatação, como falar em competências do docente frente à realidade social para o novo século, se ele mesmo não tem certeza do seu próprio eu profissional? Por isso é que por acreditar na educação como um meio de melhorar a humanidade, afirmamos que as exigências seletivas ao acesso nos cursos de formação profissional docente devem considerar inicialmente as capacidades individuais dos acadêmicos, seu desejo em se tornar um profissional da educação, pois disto depende seu envolvimento na complexidade de sistema educacional. Este fato, aliado aos demais é responsável pelo baixo número de pensadores em educação, mas em contrapartida contribui para o aumento do continente de trabalhadores na educação.

Ao ampliar o olhar para o século XXI, não podemos deixar de considerar a necessidade de oferecer condições para que as profissões sejam escolhidas de acordo com as aptidões necessárias principalmente para a educação, defendemos a necessidade de uma política de investimentos que vise a valorização do profissional, uma remuneração digna motivaria, essas pessoas com aptidão, a permanecerem e lutarem pelos seus ideais. Não podemos nos esquecer alguns

momentos muito significativos que nos levaram a assim dizer. Volta à minha lembrança (não poderia explicar com que sentimento) a fala de uma aluna de Pedagogia, quando do recebimento do bloqueto de pagamento da sua mensalidade do curso:

— *Professora veja só, acho que vou desistir da faculdade... Mas se desistir, não posso continuar dando aula porque não tenho Pedagogia.*

Com tristeza nos olhos perguntei-lhe o porquê da desistência, já que era uma aluna que demonstrava enorme interesse e habilidades para a profissão. Quando fez a seguinte colocação:

— *Recebo por meu trabalho de professora no meu município por volta de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais) e a mensalidade do curso é de R\$ 220,00. Se arrumar outro serviço, eu troco.*

Esta realidade foi compartilhada pela maioria de suas colegas de turma. É uma constatação que nos desnorteia como professores formadores. Como defender o envolvimento incondicional dos acadêmicos/professores nas situações que necessitam reformulação e muito envolvimento quando ele próprio não encontra motivação para a profissão? Delors (2000: 81)

“O desenvolvimento humano é um processo que visa ampliar as possibilidades oferecidas às pessoas. Em princípio, estas possibilidades podem ser infinitas e evoluir com o tempo. Contudo, em qualquer nível de desenvolvimento, as três principais, do ponto de vista das pessoas, são ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso a recursos necessários a um nível de vida decente. Na falta destas possibilidades fundamentais, muitas outras oportunidades permanecerão inacessíveis.”

Esta colocação reforça ainda mais a necessidade de realizar um processo de qualidade no ensino universitário, pois somente formando profissionais com as competências necessárias para exercer a profissão “docente”, é que vislumbramos possibilidades de reverter esse quadro. Chamamos a atenção para o texto de Perrenoud (2000) Sobre as “Dez Competências para Ensinar”, onde aborda questões relacionadas com o processo de ensinar diretamente, questões éticas, questões administrativas, questões sociais de envolvimento comunitário, utilização das novas tecnologias e principalmente para nossa reflexão, a questão de trabalhar em equipe e a participação da administração da escola. Esses dois últimos

encontram ressonância em nosso pensamento quando enfatiza a necessidade do trabalho em equipe, aqui entendido como coletivo, A importância dessa competência no profissional da educação principalmente pelas mudanças que a sociedade tem apresentado nos últimos tempos na sua organização.

“A evolução da escola caminha para a cooperação profissional. Modismo, sob a influência de sonhadores, dirão aqueles que só se sentem bem “sozinhos no comando”. No entanto, há múltiplas razões para inscrever a cooperação nas rotinas do ofício do professor.” (2000:79)

Quanto à participação no processo também nós consideramos fundamental e aqui chamarmos de integração, Perrenoud (2000:96) elege quatro componentes como indispensáveis à reflexão: - Elaborar, negociar um projeto da instituição. – Administrar os recursos da escola. – Coordenar, dirigir uma escola com todos os parceiros... – Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. Segue dizendo que estes são princípios básicos para qualquer discussão nesse sentido. Concordamos por acreditar que o envolvimento de todos sobre as questões do sistema educativo, levará à formação de um coletivo inteligente com metas e objetivos relacionados com o desenvolvimento humano e humanizado.

É importante um esforço conjunto para superação deste ciclo negro na nossa economia, para que os investimentos que têm tomado outras direções retornem para a educação, oferecendo condições para que a educação evolua juntamente com os outros segmentos da sociedade. Mas para isso, é necessária a união de forças na busca de investimentos, morais, intelectuais e financeiros, que substituam os discursos políticos eleitoreiros de nossos representantes políticos, por ações concretas, cujo olhar esteja comprometido com o processo e para as soluções dos problemas da educação.

Cada professor formador faz sua parte e cumpre seu papel quando em sua atuação realiza ações, que busquem nas adversidades do sistema educacional, alternativas. A união de ações não passará despercebida, nem para o professor, para a instituição ou para os alunos/professores. As vivências de práticas alternativas que visem a qualificação profissional diante das exigências do novo século, passam a contribuir para desmistificar as impossibilidades de mudanças, apontando possibilidades de inovação na educação, pois não basta criticar, tem que

participar ciente que os novos tempos são exigentes quanto às habilidades cognitivas, ao conhecimento das novas tecnologias de informação e comunicação, da necessidade de ruptura dos velhos paradigmas norteadores das ações sociais, e muitas outras competências específicas para o homem contemporâneo. A possibilidade de alcançá-las e através da educação.

CAPÍTULO 2

UMA VIVÊNCIA PRÁTICA DE UMA AÇÃO PEDAGÓGICA DE COMUNICAÇÃO - INTEGRAÇÃO E REFLEXÃO,

Ao iniciar o mestrado em Educação, tínhamos como objetivo, não só realizar reflexões sobre temas concernentes à prática didática universitária, mas também, vivenciar uma prática que pudesse de alguma forma, dar sustentação às reflexões propostas. Acreditando que a principal característica de ser professor é de criar um ambiente propício para as aprendizagens concordamos com Abreu e Masetto (1990:11), quanto às funções do professor:

“ O papel do professor desponta como sendo o facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura”.

Com este pensamento realizamos atividades que viessem responder a estas afirmativas. As descrições realizadas unem estes princípios a uma prática que a exemplifica. Sabedores de que, somente descrever não mostra suas reais funções, conjugamos neste trabalho o real e o desejado, através de uma reflexão ampla sobre uma prática na ação. Entendemos que desta forma estamos segundo Schön, contribuindo com a inovação da prática didática universitária, adequando a ação docente às exigências do novo momento histórico da educação, ao novo homem e a nova sociedade deste novo milênio.

Na prática, a experiência passou a ser, não só um desejo nosso, enquanto professora, como também das acadêmicas do curso. Por estarmos passando por mais um dos momentos de rupturas paradigmáticas na educação, era visível o desejo do diferente, do ousado, de ver-se em prática o que se defende em relação à didática, que rompesse principalmente com o discurso teórico das aulas expositivas, (prática comum no curso) que impedem a reflexão sobre a ação. Assim também o desejo de inovação quanto à forma de trabalhar em grupos, visto que esta prática realizada no curso deixa a desejar quanto aos seus resultados, pois

camuflam as aprendizagens de muitos acadêmicos, onde alguns trabalham e os outros cumprem o papel de espectadores.

A experiência procurou caminhos opostos ao tecnicismo, ou o racionalismo técnico norteador da prática que produz o profissional da educação reprodutor de conhecimentos. Entendemos que desta forma está se exercendo sobre os futuros profissionais da educação, uma forte influência em sua prática de ensino, fazendo-os agir em uma perspectiva comportamental na transmissão de informações, um técnico, que utiliza estratégias pré-elaboradas que produzam um pretense entendimento de saberes pré-elaborados.

Se o desejo é realizar mudanças, chamamos a atenção para o que diz Machado (1999:64) a respeito das funções que devem ser desempenhadas pela escola. Procura exemplificar seu pensamento, na estrutura da “pirâmide informacional”, onde faz a seguinte explicação: no primeiro nível estão os *dados*, na prática corresponde ao modelo de escola que se preocupa com o repasse de dados, no segundo nível estão as *informações*, ou seja, o modelo que se preocupa em analisar os dados. No terceiro nível, está o *conhecimento*, onde se estabelece conexão entre elementos informacionais aparentemente desconexos, processa, relaciona, armazena, avalia, segundo critérios, para organizar em sistema. Machado considera o ideal para se trabalhar nas escolas o quarto nível da pirâmide, ou seja, o nível de *inteligência*, diz que é a característica mais especificamente humana, com o que queremos concordar usando suas próprias palavras:

“Para administrar conhecimentos disponíveis, construir novos conhecimentos, administrar dados ou informações disponíveis, organizar-se para produzir novos dados e informações, sempre em razão de uma ação intencional, tendo em vista atingir objetivos previamente traçados, ou seja, visando à realização de um projeto. Em uma palavra, a inteligência encontra-se associada à capacidade de ter projetos, a partir deles, dados, informações, conhecimentos são mobilizados ou produzidos.”

Com esta reflexão em Machado queremos relacionar com a visão equivocada ao se defender uma determinada prática educativa, podemos muitas vezes estar na contramão do desejado na educação. Ter claro os objetivos que levam a realizar uma determinada ação implicará nos resultados desta mesma ação.

Este fato foi observado por nós tanto durante as leituras, quanto nos anos de prática educativa, quando a crítica mais evidente aos professores era a de

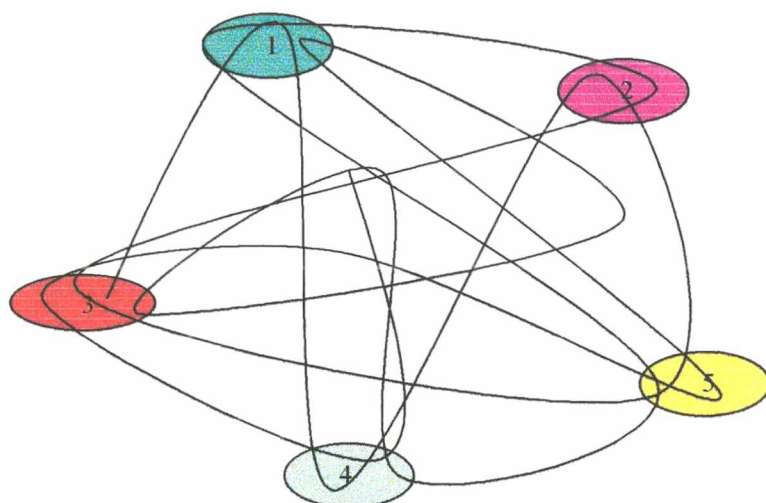
não oferecer na prática, subsídios à teoria defendida, gerando ansiedade nos acadêmicos. Esses sentimentos eram visíveis e demonstrados pela maioria dos acadêmicos dos cursos de formação pedagógica.

O fato de poder vivenciar na metodologia, situações que envolvessem conceitos das novas concepções pedagógicas, como: A comunicação, a integração, ações coletivas, a reflexão simultânea à ação, a multidisciplinaridade e principalmente a contextualização dos conteúdos no processo, em tempo real de ensino, envolvendo profissionais da área, tanto vinculados ao curso (professores da universidade) como de profissionais da comunidade (multidisciplinaridade), foi um estímulo para a parceria desejada. A proposta de uma ação docente que promovesse a articulação teoria e prática coerentemente com as concepções epistemológicas sócio - interacionistas, centrada na integração grupal formando um hiperespaço cujas relações entre os diferentes saberes levassem os acadêmicos a uma verdadeira construção e reconstrução de conhecimentos significativos utilizando uma metodologia coletiva integrada, foi certamente o fator mais significativo para o envolvimento de todos.

A experiência com uma turma de acadêmicas da 6ª fase do curso de Pedagogia da UNOESC – Campus de Joaçaba 2º semestre / 1999 - especialização em séries iniciais, foi realizada através da disciplina Psicologia do Desenvolvimento Infantil, por nós ministrada.

Procuramos em todos os momentos da execução manter o planejamento, seus objetivos frente a uma avaliação em processo, que oportunizasse a continuidade ou as correções necessárias, buscando não fugir dos princípios norteadores. Assim, começamos pela perspectiva da comunicação/integração do grupo, que foi idealizada como um feixe de relações: um hipertexto interdependente entre: 1- professora e acadêmicas; 2- acadêmicas e acadêmicas 3 - acadêmicas e conteúdos; 4 -acadêmicas e outros profissionais da universidade e/ou comunidade como: professores da instituição ou não, outros profissionais de áreas pesquisadas, pessoas leigas que de alguma forma pudessem contribuir para as construções e reconstruções de conhecimentos propostos na disciplina; 5 - acadêmicas e a utilização das novas tecnologias de informação e

comunicação. No exemplo abaixo, cada cor representa uma das relações propostas na comunicação/integração.



Hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Lévy (1993:33)

O desenvolvimento do ciberespaço nos fornece a ocasião para experimentar modos de organização e de regulação coletivos exaltando a multiplicidade e a variedade. (Lévy 1993; 66).

É UMA MANEIRA DE DIZER “NÓS”

Foram várias as referências teóricas que nortearam tanto o planejamento como o desejo em realizar esta experiência, entre eles: Delors, na leitura: *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para ao século XXI (indicado para todos os leitores); Shön, quando defende a reflexão de forma ampla como norteadora da prática educativa; Lévy, ao trabalhar o ciberespaço em forma hipertextual, como uma das novas possibilidades de comunicação e informação; Machado, quando defende principalmente o fato de se trabalhar no ensino voltado para o desenvolvimento da inteligência, na sua pirâmide do conhecimento; Assmann, ao apontar o conceito de sociedade aprendente; Perrenoud ao apresentar as novas competências para ensinar. Enfim, Leituras que fizeram brotar intrinsecamente o desejo de realizar algo

em prol da educação, principalmente por acreditarmos que ela é realmente um caminho para ajudar a resolver grande parte dos problemas enfrentados pelo homem atual. Por isso demos ressonância às palavras de Shön (1995:91), quando diz:

“O que pode ser feito é incrementar os practicums reflexivos que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua. Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir um tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se um practicum reflexivo para os professores. Deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiência, promovendo os contatos entre as pessoas e criando documentação sobre os melhores momentos de sua prática”.

Cabe explicitar que as análises apresentadas a seguir estarão simultaneamente oferecendo aos leitores uma explicação metodológica da experiência, bem como as análises relacionais que permitiu. Para entender o processo enquanto proposta e enquanto ação efetivada do processo, centrado na ação coletiva e na sistemática das inter-relações e integração será avaliado como metodologia, o desenvolvimento cognitivo das acadêmicas e se os conteúdos passam a ter uma representação mais efetiva nas relações de pensamento de suas práticas cotidianas.

Para a organização e sistematização, foram previstas cinco etapas, sendo que todas tiveram como princípio a participação coletiva, onde a elaboração, execução e avaliação de cada momento foi resultado da participação integral de todas as acadêmicas e da professora, formando um grupo coeso, ancorando na proposição de Lévy (1994:56) quando aborda a necessidade da formação dos coletivos intelectuais, onde o desenvolvimento de um implica no desenvolvimento de todos:

“... os grupos não são considerados fontes de energia a serem utilizados no trabalho, nem forças a explorar, mas inteligências coletivas que elabora e reelaboram seus projetos e recursos, refinam constantemente suas competências, visam indefinidamente o enriquecimento de suas qualidades.”

Lévy continua ao considerar a inteligência coletiva como uma característica do mundo atual, reforça as qualidades do trabalho em grupo quando diz que:

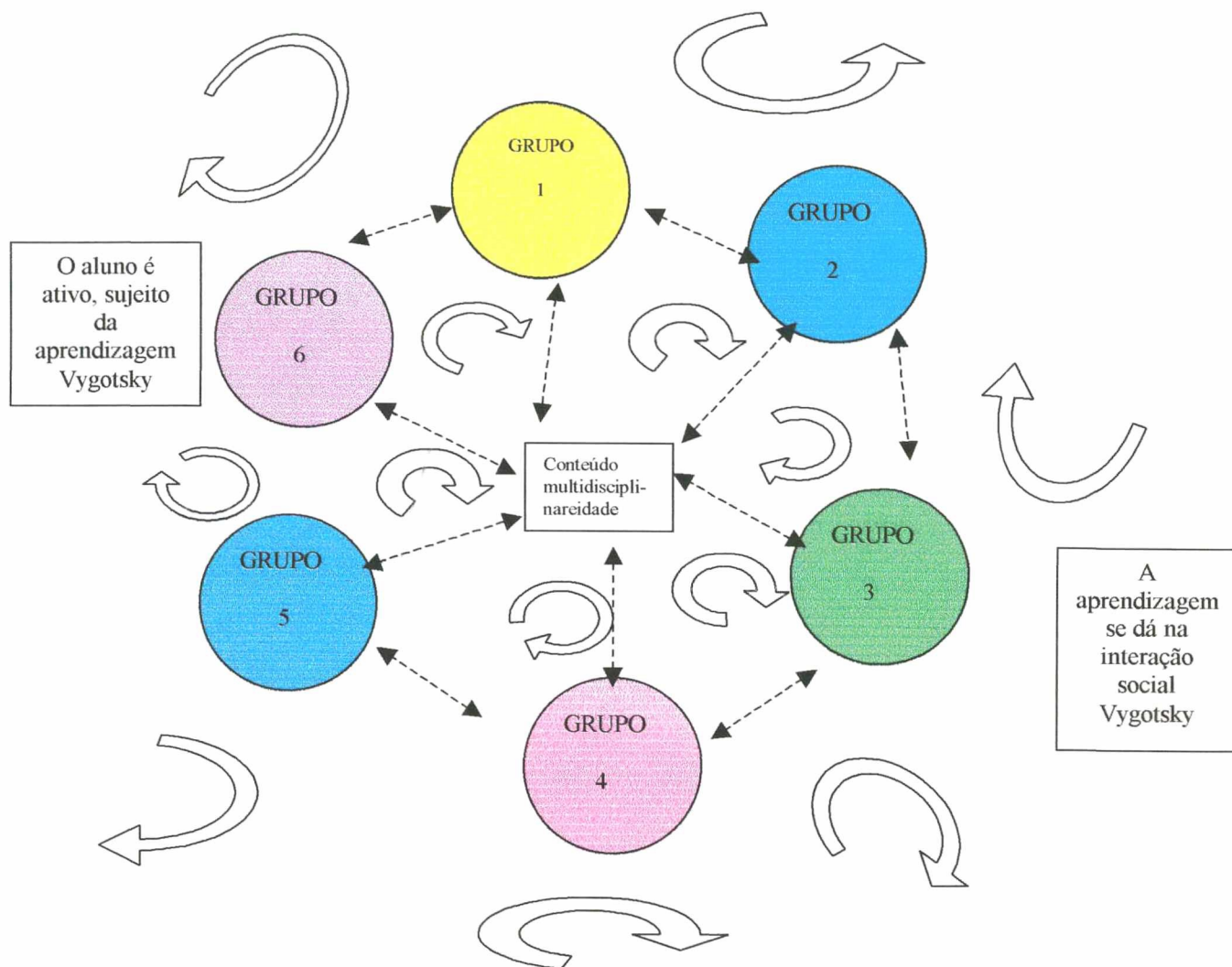
“... Aproveita todo ato humano, valoriza cada qualidade. Promove uma engenharia do laço social que faça trabalhar o conjunto, que faça as criatividadeas, a capacidade de iniciativa, a diversidade das competências e as qualidades individuais entrar em sinergia, sem encerrá-las ou limitá-las por meio de categorias ou estruturas molares à priori.”

E foi com esta visão de grupo que foram organizadas as etapas, centradas no objetivo da comunicação/integração de um trabalho coletivo. A organização teve cinco etapas, que passamos a descrever e analisar:

1. Formação dos subgrupos.
2. Definição dos objetivos e encaminhamentos/orientações gerais e específicos, para o(s) grupo(s).
3. Organização dos trabalhos por equipe, cronograma das atividades.
4. Organização e execução dos seminários, fecho de cada bloco.
5. Avaliação

2.1. FORMAÇÃO DOS SUBGRUPOS

A turma era de 41 acadêmicas (todas do sexo feminino) e a carga horária da disciplina de 60h, distribuídas em 15 encontros de 4h cada. Com o objetivo de desenvolver a capacidade de gerenciamento responsável pelo trabalho de pesquisa em equipes a turma foi considerada na totalidade como o grupo/mãe, e uma subdivisão de 6 grupos periféricos, interligados e interdependentes.



O COLETIVO:

Suscita de um laço social imanente, emergindo da relação de cada um com todos. Lévy (1994; 57).

Os critérios utilizados para a formação dos grupos foram: afinidade e proximidade domiciliar, ficando a critério das próprias acadêmicas a escolha dos componentes dos grupos. A interferência da professora foi apenas na limitação do número de componentes. A liberdade de escolha teve a intenção de valorizar o aspecto afetivo emocional, favorecer os encontros de estudos extra-aulas e o auto gerenciamento.

A sistematização de trabalhos em equipe teve como norteador as questões da coletividade. A integração de todos os membros foi uma exigência para evitar a fragmentação tanto cognitiva, quanto das relações sociais previstas para as pesquisas, embasadas na perspectiva sócio-interacionista de que todo o conhecimento se dá nas inter-relações sociais para a construção individual.

2.2. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS E ENCAMINHAMENTOS/ORIENTAÇÕES GERAIS E ESPECÍFICOS, PARA O(S) GRUPO(S)

Na perspectiva sócio-interacionista, (Vygotsky) com ênfase no processo das relações sociais, cada subgrupo sob a mediação/ problematização da professora, iniciou os trabalhos realizando o seu planejamento. Os encaminhamentos e orientações foram acordados obedecendo três eixos norteadores: 1- todos os membros deveriam estar inseridos em todo o processo; 2- as decisões tomadas deveriam obedecer a um consenso do grupo; 3- todos estavam assumindo compromisso com a qualidade dos trabalhos, quanto a: seriedade nas pesquisas, valor científico das abordagens, qualidade dos profissionais pesquisados, convidados e citados nos trabalhos, respeito aos colegas e com as questões éticas que porventura surgissem no decorrer dos trabalhos, e o compromisso de manutenção com qualidade até o final.

O fio condutor da ação proposta era o conteúdo previsto para a disciplina. Assim sendo para não tornar a metodologia um “entupimento conceitual”, pensamos em desenvolver os conteúdos de forma a contextualizar na prática o próprio desenvolvimento humano. Assim, todas as informações e reflexões realizadas a respeito encontrariam respaldo na prática cotidiana de todos, seja na atividade profissional (educação infantil, ensino fundamental, ou ensino médio), ou mesmo na vida pessoal com filhos, irmãos ou parentes próximos.

Os conteúdos previstos no ementário da disciplina (conhecimentos a serem construídos) foram subdivididos em três blocos:

1° - O desenvolvimento Infantil - Pré natal

2° - O desenvolvimento Infantil - Pré escolar

3° - O desenvolvimento Infantil - Idade Escolar

Foi solicitada para todas as acadêmicas, a leitura de um texto base: “ Psicologia do desenvolvimento” de Clara R. Rappaport- vols. 1 – 2 – 3 e 4. Tais conteúdos serviriam de subsídios motivacionais e norteadores para os estudos em

grupos. A preocupação era que todas tivessem um mesmo norteador conceitual, sem grandes afastamentos dos conteúdos da disciplina; caso ocorresse, estaríamos favorecendo a construção de conhecimentos de forma aleatória sem as relações desejadas no projeto, que poria em risco o desenvolvimento cognitivo desejado. Queríamos unidade na diversidade. Assim seria possível avaliar, observar se os conceitos da disciplina foram construídos, ou se seria necessário retomá-los sob outra forma metodológica.

A leitura dos textos aconteceu de acordo com a divisão dos blocos temáticos. Somente após essa leitura os subgrupos se reuniam e discutiam o tema apresentado nos textos. Desta discussão emergiam relações conceituais com a vida real. Todas as acadêmicas contextualizavam as informações com seu cotidiano. Após essa etapa o grupo decidia qual enfoque seria dado aos aprofundamentos. Qual área seria alvo das pesquisas e com que objetivo. Assim organizava-se o planejamento dos trabalhos.

Este momento de reflexão e planejamento foi interpretado como o momento desvelador dos conhecimentos prévios, onde cada acadêmica participou verbalizando seu conhecimento espontâneo, do senso comum, problematizando situações do seu cotidiano, ligadas ao conteúdo, o que no nosso entendimento representa na teoria de Vygotsky (in Oliveira-1998:56-60) a Nível do Desenvolvimento Real (NDR), onde as relações de pensamento buscaram a nível interno pontos para uma ancoragem cognitiva prévia que orientasse e possibilitasse uma caminhada na construção de novos conceitos em direção à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No planejamento de atividades foram contempladas as seguintes atividades: pesquisas bibliográficas e de campo, leituras, entrevistas gravadas e filmadas com vários profissionais, confecção de cartazes em forma de painel para exposição ao grupo mãe. Buscando assim, estratégias e sistematização mediatizadoras para atingir o nível de conhecimento desejado, ou seja, o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). Assim, privilegiando as interações sociais de forma organizada e ativa, desencadearam-se várias atividades onde cada acadêmica se tornou basicamente um sujeito das relações, e agente em atividade.

Com o projeto de pesquisa e os conteúdos norteadores decididos socializavam seu projeto com a professora, que por sua vez apontava os ajustes necessários, para então dar continuidade às atividades propostas. Cada subgrupo exercitava-se com autonomia.

As exigências eram com a qualidade dos aprofundamentos nos conteúdos através de novas pesquisas bibliográficas, seja através de textos impressos, ou via INTERNET. Além disso, haveria a participação de outros profissionais afins ou conhecedores da área estudada, que com seus depoimentos e participação nos debates viriam enriquecer a construção e reconstrução dos conhecimentos das acadêmicas. Alguns profissionais participariam pessoalmente dos debates nos seminários, ou por entrevistas gravadas em vídeo e apresentadas ao grupo, ou por painéis de fotos e os pareceres expostos durante os eventos, através de pesquisas escritas e documentados por fotos.

A participação multidisciplinar contou com a presença física de vários professores, psicólogos/terapeutas, fonoaudiólogas, orientadores educacionais e uma acadêmica em fase final do curso de psicologia. Complementamos a razão principal para o chamamento externo à disciplina, por crermos que uma das principais características do mundo contemporâneo é a coletividade, como se refere Schnitman (1996:12)

“O contexto da cultura contemporânea catalisou a formação de novas ciências e novas perspectivas sobre as ciências, promovendo assim um meio cultural e tecnológico cujos componentes se amalgamam e já não são configurações isoladas”

Participaram dessa configuração coletiva, com depoimentos em pesquisa escrita e/ou gravada em vídeo: médicos: ginecologista e obstetra pediatra; representantes religiosos, representantes de órgãos públicos, conselho tutelar e carcerário; representantes do poder judiciário, bem como do depoimento de um jovem presidiário, professores, crianças nas várias idades, casais da comunidade e diretores de escolas.

O funcionamento organizacional desta fase do projeto buscou acompanhar segundo as novas exigências das competências do profissional da educação, a habilidade de trabalhar em grupo, onde centra como pré-requisito as

relações sociais, que funcionam como possibilidade de construção e reconstrução dos novos saberes.

2.3. ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHOS POR EQUIPE, CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES.

A não integração ativa de todos os componentes teria que ser evitada, pois é apontada como um dos problemas dos trabalhos em grupos realizados no ensino universitário, (modelo por nós criticado) onde uns trabalham e constroem o conhecimento e outros constam apenas nominalmente objetivando a avaliação quantitativa. Assim, todos teriam que participar efetivamente realizando as tarefas planejadas.

Como a metodologia intencionada era voltada para uma proposta de qualidade, não poderia permitir esses equívocos, que segundo a opinião da maioria das acadêmicas, a forma como se realizam os trabalhos em grupo durante seus estudos acadêmicos, deixa muito a desejar em qualidade. Em um dos depoimentos da acadêmica Ruth fica clara a não concordância com esta sistemática.

“Trabalhos em grupo, necessitam que o grupo esteja presente, por isso o nome. Existe uma” tradição “onde trabalhos em grupo acabam se tornando trabalhos individuais. Isto deveria ser revisto como prática na universidade”.(Ruth)

Este foi um outro grande desafio. Como fazer? Decidimos então realizar o acompanhamento de forma criteriosa: as orientações, o acompanhamento e as avaliações seriam realizados constantemente pela professora, mediando as decisões e debates, corrigindo possíveis desvios. E também pelo grupo, que por sua vez assumia o compromisso de gerir o envolvimento de todos os componentes de acordo com seus planejamentos.

As presenças nos encontros foram acompanhadas via registro em um instrumento escrito, como um relatório de atividades que a equipe apresentava no final de cada etapa, detalhando todas as atividades realizadas pelo grupo e quais componentes tinham efetivamente participado. Todos assinavam comprometendo-se com as informações. Esta metodologia fez com que os grupos crescessem,

demonstrando maturidade e responsabilidade, pois a falha de um implicava na falha do grupo. Alguns dos depoimentos das acadêmicas podem confirmar esta situação:

“O nosso grupo desde o primeiro encaminhamento dado na sala, sempre se manteve unido, interessado e com certeza, cresceu muito”.(Neuza)

“Acredito que crescemos muito em relação à construção do nosso próprio conhecimento. Os assuntos abordados e as pesquisas realizadas jamais serão esquecidas pois, não recebemos pronto, mas construímos” (Elenice).

“Fez com que crescêssemos muito em termos de novos conhecimentos, relacionamentos e responsabilidades de cada um. Sempre mostramos seriedade em nosso trabalho”.(Jovania)

Todos os subgrupos seguiram a mesma sistemática. Ao impulsionar todos a participarem, nesta metodologia em que o controle se dava através da integração dos membros, de forma que todas manifestassem seu pensamento tinha como pretensão desenvolver a oralidade na força de argumentação de todas as acadêmicas. Assim, ao realizarem suas trocas informacionais, estariam exercitando o pensamento, seus conhecimentos pré-elaborados sobre a temática, (ZDP) enriquecendo e abrindo caminhos para a discussão de forma integrada e relacional.

Os trabalhos iniciavam, após a equipe definir o projeto de trabalho quanto a: que pesquisas realizariam para aprofundar a temática; qual ênfase seria dada não desvinculando os temas periféricos do eixo central (texto base) e como seria a divisão dos trabalhos, por exemplo: reuniões de estudo, compra de materiais, trabalho de digitação, confecção dos painéis de fotos e arquivos dos conteúdos e relatórios, quem seriam os profissionais entrevistados, bem como quem faria o contato com eles, quem convidariam para integrar os debates no seminário; quais tecnologias de comunicação utilizariam, como também quem dos componentes da equipe seria o representante do subgrupo na mediação das discussões no seminário, enfim tudo o que seria necessário para o trabalho funcionar de forma integrada e organizada.

Toda esta organização interna dos grupos compunha seu cronograma de atividades. O cronograma de cada etapa passou a funcionar como um subprojeto. Cada etapa tinha uma justificativa para o porquê da escolha e direcionamento da pesquisa, cronograma de atividades (entrevistas, filmagens, fotos, encontros de estudos...) e custos.



Momentos das discussões internas nos subgrupos, planejamento e cronograma.

2.4. ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DOS SEMINÁRIOS, FECHO DE CADA BLOCO.

Cada equipe seguindo seu planejamento procurou profissionais, que muito gentil e gratuitamente participaram das atividades de uma forma muito produtiva. As atividades se diferenciavam de um grupo para o outro. O tema central era o mesmo (texto base) e diversificavam-se as abordagens. Por exemplo: no primeiro bloco sobre o do desenvolvimento pré – natal, as pesquisas contaram com informações e posicionamentos de psicólogos, de médicos, de casais, com abordagens nos aspectos: afetivos, cognitivos, sociais, orgânicos, medidas

preventivas, problemas na gravidez, (inclusive num dos grupos havia uma acadêmica que passou por um processo de rejeição ao filho, e de comum acordo optaram por aprofundar esta questão, o que foi muito interessante), como também sobre os aspectos legais quanto à adoção ou negligência dos pais.

A participação multidisciplinar nas discussões e pesquisas enriqueceu sobremaneira os debates, bem como fortaleceu-nos a concepção pedagógica sócio-interacionista. Os depoimentos e os saberes das várias áreas levaram as acadêmicas a perceberem a riqueza em utilizar o contexto social da comunidade como uma fonte imprescindível para as aprendizagens, entendendo que ao buscar construir conhecimentos com qualidade nas suas relações, há profissionais nas comunidades de áreas específicas que podem contribuir para esse entendimento e o fazem de forma prazerosa. Ao entender o quão importante é realizar uma inter-relação com o contexto social, abre-se para outros paradigmas, superando a perspectiva da individualidade.

Procuramos, juntamente com a nova proposta metodológica, construir competências individuais, necessárias para a prática pedagógica dos docentes em formação. Cada seminário oportunizou explicações de situações do cotidiano, comuns na vida humana e que por muitas vezes são esquecidas, ou justificadas por um conhecimento do senso comum, que leva a uma prática contínua de ações viciadas pelos professores (causadores de muitos traumas em crianças, quando não conhecem os mecanismos internos do processo de desenvolvimento). Basta olharmos as transformações sociais nos relacionamentos familiares quanto à posição e ao lugar de destaque que a criança ocupa no seu meio social, para entendermos que as concepções e os paradigmas do século passado, não servem mais de base para acompanhar o desenvolvimento de nossas crianças. É necessária muita reflexão (o mais socializada possível), para alcançar um nível desejado de compreensão destes fatos para participar desse processo de forma consciente e prazerosa. Propusemos aqui a formação do coletivo inteligente num processo de comunicação/integração.



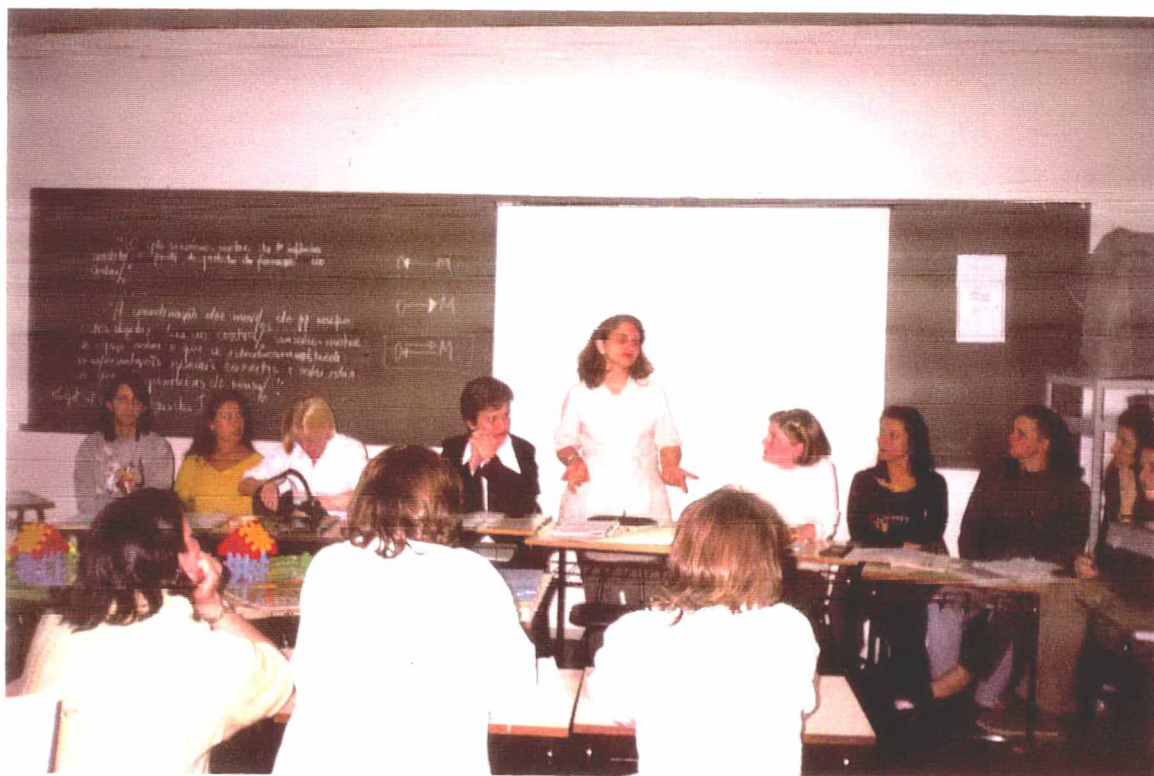
Apresentação de um vídeo cedido por um médico obstetra à equipe – Primeiro Seminário



Participação especial da orientadora educacional – Lucinda. Abordagens do desenvolvimento cognitivo. Apresentação de material pedagógico, com base em Piaget.



Seminário período pré-natal, momento da apresentação da acadêmica coordenadora da etapa, juntamente com as colegas e profissionais convidados.



Participação de duas psicólogas e uma fonoaudióloga – segundo seminário

Como a cada seminário as acadêmicas estavam passando por um processo de aprendizagens, foi possível como professora avaliar o crescimento coletivo e individual de forma ampla, através da argumentação com bases científicas, da fluência verbal e os conteúdos inter-relacionados com ações pedagógicas, da responsabilidade demonstrada durante o processo, do envolvimento e integração na participação dos subgrupos para com o grupo.

Uma atitude coletiva que marcou a integração dos grupos, foi a permanência maciça de todos os acadêmicos durante todo o tempo dos seminários, abandonando outro péssimo hábito acadêmico do entra e sai durante as aulas. mostrando que a mudança no pensamento das acadêmicas transformou através da habilidade reflexiva uma postura profissional.

As abordagens realizadas e os debates circundavam a vida em desenvolvimento de uma forma comum a todos, mas principalmente às reflexões do compromisso do profissional da educação quando participar de forma produtiva desse desenvolvimento em instituições educativas. Em alguns depoimentos nos relatórios há observações como:

“Para mim houve um grande crescimento pessoal, consegui algo difícil de admitir, que eu estava agindo errado tanto como profissional como pessoa. Consegui através desses seminários mudar minha prática em sala de aula e entender certos comportamentos de alguns alunos.” (Vanusa)

“Consegui adquirir muitos conhecimentos, já que sempre que ouvia, trazia para a sala de aula e analisava a minha prática, então percebi que há muita coisa a ser mudada, e já está sendo com esta ajuda”.(Dagmar)

“Ocorreu um bom crescimento na aprendizagem com esta proposta, marcou muitos pontos bons, os quais desejo colocar em prática, buscar sempre ajuda quando precisar, além de ter produzido novos conhecimentos”.(Luciana Port)

“Todos os assuntos apresentados nos seminários fizeram com que ampliasse e sanasse algumas dificuldades que tivemos. Particularmente posso dizer que aprendi e pude construir conhecimento, porém as dúvidas são muitas e precisamos procurar saber e da ajuda de quem tem o conhecimento, através das trocas de idéias e experiências com os professores pedagogos e outros profissionais”.(Tassiana)

O grupo cresceu, do primeiro seminário ao último, todos participaram de maneira ativa, fazendo assim um bom trabalho, com resultados positivos.(Andréa)

Minha opinião é que essa metodologia foi muito produtiva, onde eu cresci como pessoa e como grupo. Estou melhorando minha prática pedagógica, analisando todos os aspectos na construção do conhecimento dos meus alunos. (Márcia)

Particularmente cresci muito, desde ao que diz respeito aos painéis, que como professora de arte era um desafio ser cada vez melhor. Dou ênfase ao último seminário, pois como sou uma pessoa indecisa e medrosa tive que erguer a cabeça e entrar em uma delegacia. Só então descobri que sou forte e não frágil como todos e eu mesma achávamos. (Juliana)



Equipe da acadêmica Julyana juntamente com um dos painéis ilustrativos

Observação: Na pesquisa do terceiro seminário esta equipe decidiu entrevistar adolescentes marginais, para buscar subsídios que confirmassem as teorias estudadas, quanto aos: motivos sociais, econômicos, afetivos ou outros que desencadearam algum desvio no comportamento e desenvolvimento de uma criança. Assim esta acadêmica entrevistou um adolescente “marginalizado” em prisão especial para menores, (ver último comentário acima) fez um trabalho de entrevista com desenhos, cujas análises foram apresentadas no último seminário (foto abaixo).

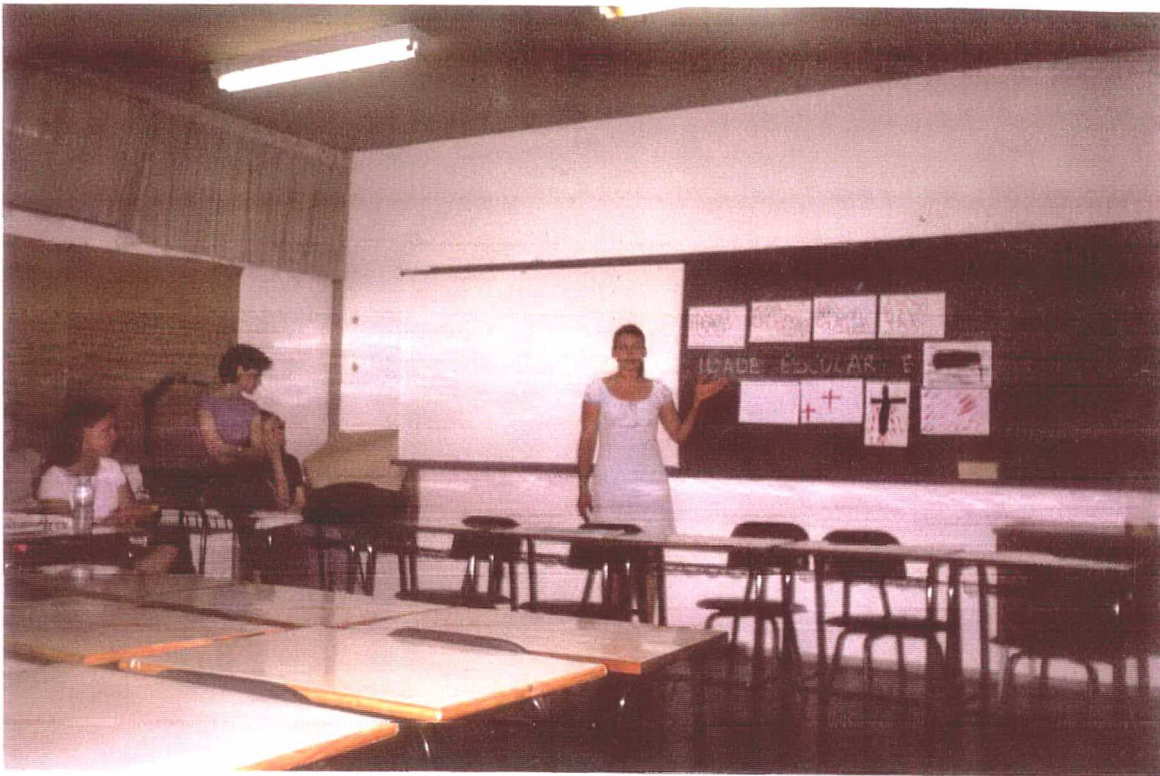


Foto da explanação no terceiro seminário da entrevista e desenhos interpretados pelas acadêmicas do adolescente/presidiário - as fotos do adolescente não foram permitidas por questões legais de preservação de identidade – Acadêmica Julyana

Com esta mostra de opiniões, podemos afirmar que os resultados obtidos foram os desejados, obviamente houve muitas dificuldades, pois não se rompem paradigmas apenas pela força da vontade ou em apenas uma experiência, seria ingenuidade pensar assim. Há que paralelamente existir um movimento reflexivo constante, pois atitudes nem sempre desejadas podem estar fazendo parte do cotidiano profissional de forma implícita à vontade. Porém o fato de o grupo ter vivenciado uma reflexão sobre a ação mostrou que os caminhos da análise contínua e ampla sobre qualquer atividade é muito importante. É de competência de cada uma das acadêmicas e dos profissionais da universidade colaborarem para que essa seja uma prática priorizada na formação acadêmica profissional.

A cada seminário um ou dois membros de cada equipe conforme o número de componentes e conforme a organização interna do grupo, eram os responsáveis pela apresentação dos resultados, das pesquisas, mediando as

discussões com os convidados. Esses foram denominados de coordenadores do painel.

Desta forma, oportunizava-se de forma comprometida o desenvolvimento de habilidades necessárias ao docente como: a oralidade, o conhecimento, uso das novas tecnologias de comunicação, a inter-relação teórica e principalmente a oportunidade de enfrentamento de um público, visto que uma das grandes falhas do ensino universitário é o de formar profissionais que demonstram verdadeiro horror ao falar em público.

A confirmação de que foi um momento produtivo e que o objetivo foi alcançado, veio com a avaliação oral das acadêmicas, quando concordaram que a metodologia utilizada oportunizou a todas o rompimento de muitas barreiras, principalmente a que impedia a defesa de suas idéias em público sem receio de críticas. Este momento foi muito significativo para o crescimento acadêmico, pois apesar de estarem na 6ª fase do curso, a grande maioria não tinha experienciado a função de ser painelistas, coordenando e apresentando para um público suas produções, este papel era sempre delegado a algumas que já tinham desenvolvido as habilidades necessárias, O que lhe colocava numa posição muito cômoda de ouvinte passivo (modelo tradicional). Algumas falas das acadêmicas refletem o valor da experiência:

Eu cresci muito, como também me empenhei em ler e procurar informações (Silvia).

Consegui através destes seminários mudar minha prática em sala de aula. (Vanusa)

Consegui adquirir muitos conhecimentos, já que sempre que ouvia, trazia para a sala de aula e analisava a minha prática, então percebi que há muita coisa a ser mudada e já está sendo com esta ajuda. (Dagmar)

Quanto aos seminários, foram ótimos, pois os conteúdos e informações apresentadas, foram de muita valia para o conhecimento de cada aluna. O seminário foi ótimo, todo o grupo cresceu em relação ao primeiro seminário (4º grupo - avaliação geral).

Nota 10 ao grupo na avaliação da acadêmica pelo fato do grupo não se conhecer e fazer um excelente trabalho, sem confrontos e colocando todas as idéias dos membros em debate e 9,5 pessoal, por ter conseguido crescer muito nessa caminhada, crescendo como pessoa e como profissional (Valéria).

Ocorreu um bom crescimento na aprendizagem com esta proposta, marcou muitos pontos bons, os quais desejo colocar em prática, buscar sempre ajuda, além de ler. (Luciana Port)

A sistemática obedeceu a uma ordem estabelecida em organização prévia coletivamente no consenso de todas as equipes. Com tempo determinado para cada equipe (no segundo seminário essa questão precisou ser revista, pelas dificuldades encontradas na primeira experiência, principalmente pela qualidade das explicações, não foi possível realizar um intervalo, esse foi um aspecto negativo que precisou de revisão), A ordem de apresentações foi por sorteio, também definida pelo grupo.

Ficou decidido, que pela ordem de sorteio, cada coordenadora no tempo que lhe foi determinado, apresentava sua temática, os pontos mais significativos, os painéis de ilustração, o material de apoio, novas tecnologias de comunicação, gravações, fotos e o profissional convidado; que por sua vez abordava de maneira específica os temas propostos pela equipe.

Pelo limite de tempo, não foi possível realizar uma ampla discussão com a platéia, pois na colocação das vivências de cada um levavam infelizmente à fuga das abordagens centrais. Assim, como essas trocas eram importantes na metodologia, foram oportunizadas nos momento de avaliação e fecho do bloco com a professora mediando e complementando as questões teóricas em sala de aula.

2.5. AVALIAÇÃO

Como a sistemática proposta centrava as atividades na integração, o processo avaliativo deveria ser coerente com ela. Assim, aconteceu sistematicamente durante todo o decorrer do processo contemplando todos os aspectos previstos; desde a organização dos subgrupos na sua integração e gerenciamento, inclusive os problemas que surgiram durante a realização, quanto aos resultados apresentados. Os pareceres avaliativos foram coletivos, sempre com o objetivo de inter-relação grupal e crescimento pessoal.

As situações inadequadas apresentadas durante o processo, conforme as avaliações foram assim retratadas:

Tempo insuficiente para o debate e necessidade de intervalo (grupo 1).

Necessidade de 10 minutos de intervalo, para evitar o cansaço e o entra e sai (necessidades físicas). Todos os grupos deveriam entregar uma cópia de sua pesquisa para cada um (grupo - 2).

No que diz respeito ao tempo estipulado, constatou-se que a maioria dos grupos extrapolou. Abordagens acabaram sendo esquecidas e falta de interesse do grande grupo em analisar os painéis (grupo – 3).

Não cumprimento do tempo pré-estabelecido. Falta de intervalo (grupo – 4)

Falta de cumprir a duração estabelecida. Muitas informações, sem intervalo (grupo – 5)

Desencontros do grupo (grupo – 6)

Estas preocupações ao serem analisadas e avaliadas pelos subgrupos e socializadas com a professora e turma, permitiram realizar correções, imprescindíveis para o sucesso do projeto, bem como uma revisão individual da postura desejada para um acadêmico, futuro, ou já profissional da educação. Além da avaliação corrigir em tempo as falhas apresentadas em cada seminário e de permitir à professora acompanhar o crescimento maturacional do grupo, também cumpria um papel institucional, pois não poderíamos fugir dos critérios de avaliação da universidade. Portanto contemplava também o aspecto quantitativo. O processo global da avaliação focalizou três dimensões:

1. Avaliação qualitativa:

1.1. Quanto aos conteúdos abordados, e qualidade dos conhecimentos adquiridos.

2. Avaliação quantitativa:

2.1. Uma avaliação do trabalho do grupo, todos os componentes teriam que concordar com uma nota, (conceito) atribuída ao grupo. Um momento interpsicológico.

2.2. Uma avaliação pessoal, onde cada acadêmica atribuiu-se um conceito, justificado por seu desempenho. Um momento intrapsicológico.

3. Avaliação do processo:

3.1. Cumprimento dos objetivos do planejamento.

Cabe ressaltar que foi também um dos momentos mais ricos da metodologia, pois as críticas não eram sobre os outros, mas sim em relação à própria atividade e aos problemas detectados pelos grupos, atuaram também como mediadores de uma grande interação em busca de alternativas para a continuidade dos seminários, conforme pode ser observada nas falas anteriores. Um exemplo foi o remanejamento do tempo destinado para cada equipe e seus convidados, foi unânime a posição de que seria necessário rever o tempo determinado para cada equipe nos seminários e a necessidade de realizar um intervalo, pois no primeiro, diante da riqueza dos conteúdos abordados pelos convidados, do material didático apresentado pelas equipes, não foi possível realizar. Assim, a reestruturação partiu do consenso coletivo.

A avaliação prevista de forma globalizada conforme itens 1 – 2 e 3 acima citados, tiveram instrumentos e estratégias mediadoras como: avaliações parciais ao final de cada bloco; e avaliação final no término da disciplina.



Momento da avaliação na reunião dos subgrupos. Segundo os critérios estabelecidos no instrumento de avaliação

Na reunião dos subgrupos pós-seminário, aconteciam as reflexões através da ação/comunicação, sobre a ação num processo avaliativo. Havia um instrumento único distribuído pela professora como roteiro das análises, conforme o seguinte modelo:

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

UNOESC - CAMPUS DE JOAÇABA

Disciplina: Psicologia do desenvolvimento -

Professora: Ana Beatriz Brancher

Curso: Pedagogia - 6ª fase - 1999

EQUIPE: - _____

Coordenadora do seminário:

Recursos utilizados:

Convidados especiais:

Profissionais pesquisados:

Avaliação 1ª Etapa

Critérios: ÓTIMO - REGULAR – INSUFICIENTE - Justificativas

1. Conteúdos abordados:

2. Envolvimento dos elementos da equipe nos trabalhos:

3. Metodologia :

4. Seminário:

5. Pontos positivos

6. Pontos negativos:

7. Atribuem uma nota de 5 a 10 pelo trabalho de sua equipe quanto a:

- a-) envolvimento de todos os componentes do grupo _____
- b-) seriedade com os conteúdos pesquisados _____
- c-) pela finalização da etapa no Seminário. _____

Observações para a próxima etapa: -

Algumas manifestações da avaliação individual e coletiva são representadas pelas notas e falas das acadêmicas:

Nota: 9,5 = Trabalhei efetivamente todos os momentos dos encontros, me inteirando profundamente. (Maria Elisa)

Nota 9,0 = procurei trabalhar junto com as colegas, fazer bem feito a parte que me competiu e com isso tive um ótimo aproveitamento. (Janilce)

Nota 9,5 =Particularmente posso dizer que aprendi e pude construir muito conhecimento, porém as dúvidas são muitas e precisamos saber e procurar ajuda de outros profissionais . (Tassiana)

Nota 9,0 = Funcionou legal, todos trabalharam buscando conhecer e se aprofundar nos temas. (Juciana).

Das avaliações feitas pelas acadêmicas sentiu-se que o processo estava acontecendo de forma adequada ao planejamento e através dessa avaliação foi possível sintetizar as seguintes opiniões: (cada numeração abaixo corresponde à síntese dos subgrupos).

Do primeiro seminário:

- 1- As pesquisas foram aprendizagem de assuntos que tínhamos curiosidade.
- 2- Interesse do grupo – o debate no grupo gerou grande entrosamento entre os componentes.
- 3- Trocas de informações, diversidade nos conhecimentos.
- 4- Uma boa socialização nos conteúdos, variedade nas apresentações.
- 5- Conhecimentos, interesse, participação, maturidade adquirida.
- 6- Domínio dos conhecimentos pelos coordenadores, busca e empenho, socialização ótima.

Do segundo seminário:

- 1- Profissionais convidados e participação dos assistentes.
- 2- Assuntos bem escolhidos e diversificados, bom entrosamento entre os grupos.
- 3- Crescimento do grupo em relação ao primeiro seminário.
- 4- Informações bastante claras, objetivas com grande contribuição.

- 5- Diversidade e relevância dos temas, interferência do grande grupo.
- 6- Presença de profissionais adequados para as entrevistas.

Após cada uma das etapas (primeiro e segundo seminário), passamos para as análises com o grande grupo. Cada subgrupo expunha sua leitura, pontos positivos e pontos negativos, procurando propor alternativas, dar sugestões para sanar as dificuldades. Este foi um momento importantíssimo de reflexões, pois houve a argumentação e contra argumentação, os pontos positivos eram na sua grande maioria de acordo com o pensamento de todos. Porém quando os aspectos negativos estavam sendo discutidos, evidenciava-se o interesse pessoal, falta de tempo como pontos fortes, muitas justificativas para as impossibilidades (característica do ensino universitário noturno). Porém, com a discussão e reflexões integradas, ficou evidente a intenção de juntos buscar alternativas para as dificuldades, descortinando as falsas das verdadeiras situações problemas.

Os aspectos considerados como negativos, foram na grande maioria a crítica quanto à inadequação do fator tempo e intervalo definidos para os seminários; e as dificuldades em romper em algumas acadêmicas os vícios dos trabalhos em grupo comumente realizados no curso, pois estavam acostumadas a uma metodologia facilitadora, que não exigia sua participação de forma ativa, conforme abordada anteriormente. Mas com o avanço das etapas as reestruturações do tempo foram efetivadas, e os grupos demonstraram um grande crescimento maturacional quanto ao envolvimento nos trabalhos de todos, conforme explícito nas falas:

Quanto ao grupo o que prejudicou o 3º seminário, foi a falta de comunicação, devido à ocupações paralelas, ora de um, ora de outro, acarretando em pensamentos que foram podados e impostas idéias. (Dagmar).

Observação, este foi um dos grupos que apresentou mais dificuldade em sua organização interna.

Como aluna que faço só esta matéria na 6ª fase, senti um pouco de dificuldade de entrosamento com o meu grupo. O choque de horários dificultou que muitas das atividades fossem feitas de maneira mais produtiva. (Ruth)

Podemos considerar que houve mudança no comportamento acadêmico quanto à pesquisa, porém há que existir novas experiências para se tornar uma regularidade na postura desses acadêmicos.

Do Terceiro Seminário:

A avaliação do terceiro seminário como finalizava as atividades da disciplina, foi substituída por nova sistemática que, institucionalmente equivale à produção de G2. Cabe esclarecer o funcionamento do sistema de avaliação vigente na instituição. Para fins de avaliação de aprendizagem nos cursos seqüenciais e de graduação, o professor atribui notas de 0 (zero) a 10 (dez), considerando os graus um G1, grau dois G2 e grau três G3, assim:

G1= O professor atribuirá no mínimo duas notas em trabalhos e atividades escolares durante o semestre letivo, sendo que a média destas constituirão G1.

G2= Uma avaliação cumulativa, independente da média do G1, aplicado para todos os alunos.

G3= Exame final para os alunos que não atingirem, na soma entre as notas do G1 e G2 média mínima de 4 pontos e não obtiverem média igual ou superior a 7.

Para efeitos legais na nossa experiência a G1 representou todo o trabalho escrito e socializado das pesquisas durante o processo. Para a G2, um novo instrumento foi aplicado, em uma nova situação que denominamos de *grupo de verbalização*. Privilegiar a integração era o ponto central, mas, neste momento não poderíamos deixar de avaliar se os objetivos da disciplina foram alcançados quanto à qualidade dos conhecimentos adquiridos.

Assim com a mediação da professora e de posse do instrumento, todos os componentes dos subgrupos se manifestaram, quanto à metodologia e principalmente quanto aos conteúdos trabalhados e construções realizadas. Para este momento quanti/qualitativo, foram reservadas as duas últimas aulas da disciplina, o que correspondeu a 8 horas, agendou-se horários fixos para cada equipe, oportunizando um espaço de avaliação grupal. (*grupos de verbalização*).

Esse momento de avaliação coordenada pela professora (foto), foi importante para observar os processos internos a nível intrapsicológico, o que no nosso entendimento mostraria o nível de pensamento de cada um, já que todas eram solicitadas a participar da discussão com seu entendimento, com trocas interpsicológicas. No momento que individualmente surgia alguma dúvida ou conceitualização inadequada, havia a interferência da professora, para realizar ajustes. O procedimento se realizava através de problematizações, mediando e motivando o pensamento reflexivo coletivo e social. Foi um momento de comunicação coletiva e integrada que permitiu uma experiência nova para as acadêmicas, onde todos tiveram seu momento de verbalização sem receios, medos e fobias das tão famosas provas finais.



“Não se trata de um agir sobre o outro na forma de manipulação estrategicamente delineada, mas de uma interação em que o sentido em que os atores constroem no contexto é sempre provisório e a aprendizagem um processo em permanente reconstrução”.

(De Lázari:2000 p.4)

Grupo de verbalização-avaliação final G2.- grupo 2

Algumas falas das acadêmicas podem ilustrar essa etapa do processo:

“No nosso grupo todos trabalharam, houve bom relacionamento entre os integrantes, a colaboração, todos pesquisaram e traziam sugestões para serem discutidas”.

“Com a proposta houve um grande crescimento, o grupo foi cooperativo, organizado”.

“Trabalho unido e com resultado produtivo, foi uma forma diferente de estudar; metodologia muito produtiva onde cresci como pessoa e grupo”.

“Todos se empenharam ao máximo, buscando o melhor para o grande grupo e principalmente para cada um de nós; alcançamos os objetivos desejados e principalmente, aprendizagens; grupo coeso, responsável, capaz de atuar com vistas ao crescimento individual e coletivo; os assuntos abordados e as pesquisas realizadas, jamais serão esquecidos, pois não recebemos prontos, construímos”.

“Quanto ao grupo, o que me prejudicou, foi a falta de comunicação devido a ocupações paralelas, ora de um, ora de outro, acarretando em pensamentos que foram podados e impostos, o que a meu ver não funciona”.

Estes dois últimos grupos apresentaram problemas de relacionamento. No último seminário algumas componentes da equipe por motivos pessoais mencionados na avaliação tanto individual quanto coletiva, apesar de terem sido considerados aspectos negativos pelo grupo, demonstrou pela avaliação realizada, maturidade e superação daquela característica de indiferença e camuflagem dos colegas quando se valoriza apenas a questão quantitativa, ou seja, a nota, (conforme a observação acima dos aspectos negativos). Estas últimas colocações mostram que muitas dificuldades ocorreram durante a realização da experiência. Entretanto, ficou visível o crescimento que as acadêmicas tiveram ao vivenciarem um processo de avaliação coletiva e individual. Frente às colocações, os argumentos passavam a ter ou não sentido diante da realidade acadêmica e impulsionando uma auto reflexão na revisão dos próprios conceitos, quanto à postura desejada de um futuro profissional da educação.

Uma auto reflexão muito produtiva. Pudemos observar a cada novo momento que problemas de relacionamento eram superados, havendo respeito, e compreensão pelo conhecimento do outro. Aspectos que muitas vezes despercebidos e desconsiderados pela grande maioria dos acadêmicos, pelo fato de existir entre eles as características fortes do individualismo, passaram a fazer parte dos problemas a serem discutidos no contexto universitário. Isto mostra uma das

características necessárias para o novo homem, ou seja, a solidariedade, o olhar para o todo, o saber trabalhar coletivamente, inserir-se num projeto e sentir-se parte importante dele.

MODELO DO ROTEIRO DE AVALIAÇÃO NO GRUPO DE VERBALIZAÇÃO

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

UNOESC

CAMPUS DE JOAÇABA

CURSO DE PEDAGOGIA – 6ª FASE – 1999.

DISCIPLINA: PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

PROFESSORA: ANA BEATRIZ BRANCHER

ACADÊMICA: _____

AVALIAÇÃO: - G2 –

Acadêmica, na disciplina, Psicologia do Desenvolvimento Infantil, abordamos os vários aspectos que influenciam o processo de desenvolvimento do homem, através da metodologia de estudos em grupos mediada pela professora e multidisciplinar nas pesquisas e nos seminários. Para este fecho, vamos avaliar, os resultados.

- 1- Como professor, qual é sua observação especial para com seus alunos após estudar a psicologia do desenvolvimento infantil, nos aspectos sociais, intelectuais, emocionais, e desenvolvimento orgânico? Como você encaminharia os problemas que possam vir a acontecer em sua sala de aula?
- 2- Ao se deparar com uma criança com dificuldades de aprendizagem, qual é sua postura?

- 3- Dos trabalhos apresentados, quais aspectos você relaciona com o cotidiano escolar, e quais pontos serviram de referência para sua prática educativa.
- 4- Qual conteúdo você sentiu que precisam dar continuidade nos estudos, necessários para sua prática educativa como professor.
- 5- Avaliação geral da metodologia de estudos na disciplina; argumente:
 - a- Do grupo
 - b- Individual? (nota)

As questões 1, 2, 3 e 4, foram discutidas verbalmente ação/comunicação, entre todos os componentes do grupo, por isso, *grupo de verbalização*, esse momento permitiu à professora realizar ajustes conceituais, observar o entendimento dos conteúdos e indicar caminhos para aprofundamentos em determinado conteúdo.

Como fala a acadêmica Marize, ficou retratada a maioria das opiniões sobre este momento, como um dos mais importantes na sua formação, pois rompia com a perspectiva do individualismo:

“A avaliação geral é que propiciou um autoconhecimento, nos deu a oportunidade de administrar as emoções nas apresentações, nos ajudou na arte do conhecimento, nos uniu e estimulou à pesquisa, e principalmente nos fez refletir sobre a prática pedagógica cotidiana” (Marize)

Após o momento de análise com o grupo, cada uma das acadêmicas realizou individualmente de forma escrita segundo instrumento solicitado pela professora, considerando seu envolvimento pessoal, quanto ao funcionamento do grupo e na construção e contextualização dos conhecimentos, culminando em um conceito pessoal (questão 5). Algumas considerações das acadêmicas:

O grupo trabalhou unido, resultando em um trabalho muito produtivo. Individualmente, despertou o interesse em aprofundar os temas abordados nos seminários, pois estes estão intimamente ligados à nossa vida profissional como professores e individual na família e relacionamento social. (Adriana)

Quanto ao grupo, darei nota 9,0 por termos conseguido alcançar os objetivos almejados, também pelo esforço e principalmente pela aprendizagem desenvolvida. Individualmente 8,5, pois alcancei muito conhecimento, idéias diferentes e interação com o grupo. (Débora)

Grupo coeso, responsável capaz de atuar com vistas ao conhecimento individual e coletivo, nota 10. Individualmente, pelo empenho, pela busca do conhecimento e

anseio de querer crescer e ainda mais por ter aproveitado na prática pedagógica em sala de aula, os conhecimentos adquiridos. (Denise)

O nosso grupo foi muito bom, o relacionamento entre os integrantes, a colaboração, todos pesquisaram e trouxeram sugestões para serem discutidas. O meu aproveitamento foi bom, aprendi muito nos encontros com o grupo e nos seminários. (Julita)

Nota 8,0, porque alguns componentes “não vestiram a camisa” em todas as etapas do seminário, individualmente nota 9,5 porque trabalhei efetivamente todos os momentos dos encontros me inteirando profundamente (Maria Elisa)

Ao considerar a capacidade de auto-avaliação um dos critérios fundamentais na formação dos profissionais da educação, podemos afirmar que, este momento foi altamente significativo. Realizar uma reflexão na ação e sobre a ação leva certamente a uma nova ação modificada, cujas dificuldades ou equívocos possam ser corrigidos em benefício de todos.

Porém, uma das dificuldades como professora foi sentida no processo avaliativo institucional, sem dúvidas. Como mensurar formalmente os conteúdos pesquisados? Pois, ao mesmo tempo em que se buscava a integração em todo o processo, ampliava-se a observação para seis grupos. Cada um deles teve uma determinada experiência, não necessariamente igual aos outros. Nesse momento sentimos sutilmente o desejo do retorno ao modelo tradicional de aulas expositivas, pois a avaliação é facilmente comprovada, por instrumentos (Estímulo-Resposta S-R). Sutilmente, pois como esta experiência negava a forma anterior, teríamos que superá-la. Para adequar a proposta às necessidades institucionais de avaliação, foi solicitado que além dos materiais apresentados nos seminários, como: painéis, vídeo, fotos, bibliografias, lâminas, polígrafos, cada subgrupo deveria apresentar, em forma escrita, os conteúdos pesquisados, para a avaliação pela professora, visto que, pelo tempo dos seminários terem sido limitados, não haveria a possibilidade de abordar o todo em seus detalhes.

Assim, cada grupo, ao encerrar uma etapa entregava seu material, juntamente com o relatório de atividades, (dia e presenças das acadêmicas e qual atividade estava sendo realizada, como: entrevista, grupos de estudo, filmagens, observações, outros.) que juntos se tornaram um arquivo, que serviram de material

avaliativo e suporte para este trabalho. Todo este material corresponde à avaliação G1, conforme explicado anteriormente.

Os registros foram solicitados segundo alguns critérios:

1- Relatar por datas de encontros, as atividades realizadas, os profissionais participantes, assuntos, etc;

2- No relatório deverão constar fotos, ou documentos fornecidos pelos entrevistados;

3- A listagem dos membros do grupo que participaram, com suas respectivas assinaturas, valendo como presença;

4- Um relatório sintético dos assuntos pesquisados.

Estes arquivos, após o término desta atividade serão devolvidos aos membros dos grupos, por se tratarem de materiais, como fotos de atividades, registros de entrevista de interesse das acadêmicas.

2.6. CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE A EXPERIÊNCIA

Todas as leituras realizadas nesse período sobre a educação em qualquer que seja o nível, apontam para a necessidade de mudanças. A prática como professora universitária mostra simultaneamente um quadro de descontentamento, tanto dos professores formadores, dos acadêmicos professores, da instituição formadora, como das escolas e da sociedade, como um desejo latente em todos esses segmentos, de encontrar alternativas para este estado de descontentamento.

Um exemplo dos horizontes que se abrem para a educação no novo século é indicada pelas reflexões promovidas pela UNESCO, quando da participação de organizações governamentais e não governamentais de vários países, formando uma equipe multidisciplinar com nomes de renomada consideração (Delors –2000 p.280-287). As reflexões produzidas neste encontro são de extrema importância para todos que atuam na educação. O documento final

do Congresso Mundial para a /educação do Novo Século, traz uma leitura da realidade e as perspectivas da educação frente às transformações a nível mundial. As considerações compiladas no texto de Delors retrata as tendências da educação em nível mundial.

Concordamos que a educação é um tesouro a descobrir e que precisamos buscar novas posturas, novos encaminhamentos diante da importância que reveste a atividade docente. Pensamos também que, todas as instituições que realizam atividades educativas, precisam voltar-se para uma reflexão intrapsicológica e coletiva. Entender sua posição histórica, revendo sua caminhada e projetando um futuro capaz de promover a vida humana de forma qualitativa.

Com esta perspectiva, procuramos participar de forma concreta, para contribuir de alguma forma com possibilidades de mudanças. Foi assim que pensamos em realizar uma prática que oferecesse aos acadêmicos novas perspectivas metodológicas de estudo. Ao mesmo tempo em que pudesse subsidiar todo um processo reflexivo, amplo com a participação de todos, formando através dessas acadêmicas uma equipe multidisciplinar de forma integrada, pudesse pensar a educação do novo século e pensar-se inserido nesta realidade. Somente desta forma entendemos que as análises e reflexões deste estudo teriam uma forte ancoragem.

Ao realizar estudos tendo como objeto a prática educativa, procuramos partir de algo concreto que oferecesse condições e análises e resultados visíveis, que ao mesmo tempo, promovesse nas acadêmicas sujeitos da experiência e nos possíveis futuros leitores uma cumplicidade na luta contra os paradigmas do individualismo. Além disto enquanto pesquisa, ofereceríamos à instituição uma alternativa metodológica possível. Pois, a reflexão coletiva que procuramos defender como eixo condutor do processo educativo, não é uma prática adotada pela instituição. Apesar de alguns professores realizarem atividades muito interessantes, não encontram espaço ou clima para a socialização e reflexão com seus pares, tornando a prática pedagógica um trabalho solitário, lento e muitas vezes descompromissado em acompanhar as mudanças da sociedade.

Acreditamos estar contribuindo com as análises para uma revisão profunda nas bases que sustentam o curso de Pedagogia, assim como influenciando a própria estrutura organizacional da UNOESC. Ao apresentarmos resultados concretos e convincentes quanto ao crescimento cognitivo e profissional das acadêmicas do curso em questão, principalmente em seus aspectos qualitativos, evidenciamos a urgência na superação de um aspecto estrutural altamente implicativo - o regime de trabalho do corpo docente, que por sua natureza dificulta um trabalho interdisciplinar e um planejamento integrado..

Como é sabido, as instituições fundacionais de Santa Catarina, ainda privilegiam a contratação de professores horistas, apesar de em seus planejamentos estratégicos institucionais apontarem metas para a consolidação de um novo plano apenas para ministrar suas aulas, não se envolvendo com o todo da instituição e do processo educativo.

A realização desta modesta experiência mostra-nos o quanto é prejudicial a todos, um exercício docente solitário e individualizado, fechado às inter-relações e às trocas acadêmicas. Pensamos que diante das novas exigências sociais e das mudanças necessárias para a realização de um trabalho efetivo é necessário repensar e criar mecanismos que permitam momentos de reflexão institucional quanto ao agir docente.

Esse modelo organizacional foi para nossa experiência um aspecto negativo, pois houve grandes dificuldades em realizar reflexões sobre os resultados obtidos, pela não disponibilidade de participação de colegas professores, pois, para que experienciássemos a reflexividade como pesquisadora, faltava o momento de inter-relação com os pares docentes da universidade. Este momento foi solicitado à coordenação do curso de Pedagogia, mas como não há tempo ou disponibilidade dos professores fora do seu horário de trabalho, não foi possível. Felizmente ainda em tempo hábil foi promovido um minicurso de aperfeiçoamento ministrado pela Dra. Maria Del Pilar Rico Monteiro (professora do curso de doutorado realizado na UNOESC em parceria com Cuba), cuja atividade foi solicitada aos participantes. Propusemos então a socialização da ação pedagógica realizada. E ao tomar conhecimento do nosso desejo e pedido de participar desta reflexão, prontamente

contribuiu, lendo todo o material de arquivo, realizando considerações e coordenando o espaço de discussões.

Com a participação de somente 5 professores titulares do curso de Pedagogia, (o que comprova o não vínculo institucional fora do seu horário de trabalho), apresentamos a ação pedagógica, para análise desse grupo. Com isso buscamos caracterizar na prática, uma reflexão sobre a ação, e sobre a reflexão. Nossos sentimentos ao realizar esta atividade foram de agrado, pois o que consideramos um dos grandes obstáculos para o crescimento docente na universidade é o fato da não socialização e conhecimento do trabalho dos colegas. Esse foi um momento importante e valorizado por este grupo, pois enquanto a grande maioria não se expõe para a reflexão coletiva, estávamos nos abrindo à possibilidade de críticas, avaliação e principalmente reflexão.

O fato de interagir com os colegas professores, recebendo suas perguntas e podendo argumentar quanto às dúvidas, fez com que crescêssemos enquanto grupo, pois se rompia ali o paradigma do individualismo, (redoma de vidro que protege todos os professores em sua prática pedagógica), pondo sob o julgamento e observações de todos uma produção pessoal. Foi sem dúvida um raro momento e de uma riqueza não mensurável.

Pessoalmente, acredito ter sido este o ponto alto da atividade, pois quando realizamos uma atividade, no planejamento, execução e avaliação e o realizamos solitariamente, corremos o risco de estarmos cometendo erros que não enxergamos e que na reflexão coletiva a transparência dos pontos vulneráveis permitem verticalizar a análise e corrigir possíveis equívocos. Portanto foram de grande valia os comentários realizados pelos colegas.

A participação da Dra. Pilar foi de fundamental importância, pois segue como base epistemológica o sócio-interacionismo, onde as questões coletivas orientam as discussões. Suas contribuições vieram ao encontro de nossas expectativas, quando da valorização da tentativa de realizar uma proposta inovadora no ensino universitário, nos moldes apresentados, suas observações quanto aos objetivos, metodologia e avaliação da proposta foram proveitosas.

As considerações deste momento feitas pelos colegas professores foram no sentido da valorização da discussão sobre uma prática educativa, foram feitas várias colocações, ficando evidente por parte da Dra. Pilar as dúvidas quanto ao objetivo dos conteúdos trabalhados, que na sua opinião foi o ponto falho da metodologia. Nas trocas de idéias e explicações, houve aspectos com os quais concordamos, pois avançar no processo significa corrigir possíveis falhas, e outras dúvidas que ao verbalizar as explicações, foi possível esclarecer.

Nesta experiência foi possível observar, o crescimento das acadêmicas. Dia após dia, tornava-se mais visível o amadurecimento nas atitudes, demonstrando um envolvimento comprometido com a qualidade do trabalho de tal forma que conquistou a todos, apesar das dificuldades particulares. Suas observações nas avaliações retratam esse crescimento:

O grupo cresceu muito do primeiro seminário até o último. (Andréa)

Particularmente cresci muito (Julyana)

Eu cresci como pessoa e como grupo (Márcia)

Para mim, houve um grande crescimento pessoal (Vanusa)

Achei que cresci muito (Sílvia)

Consegui crescer muito nesta caminhada, como pessoa e profissional (Valéria)

As dificuldades particulares demonstradas por alguns componentes de dois grupos, nos levaram a uma reflexão subjacente à prática em questão, mas diretamente relacionada com especial relevância. Quando surgiram as dificuldades de gerenciamento e participação ativa nas atividades acadêmicas, buscamos saber os motivos. O mais evidente foi a questão vocacional dos acadêmicos do curso.

A discussão sobre a questão vocacional dos acadêmicos que cursam Pedagogia é protegida pelos interesses comuns dos acadêmicos, instituição e dos próprios professores. Esse fato representa um dos grandes problemas que precisamos enfrentar para atingir um nível de maturidade na formação de professores que irão atuar no sistema educacional futuramente. Sentimos que algumas acadêmicas cumprem seu compromisso com as disciplinas com o objetivo de titulação e não com o desejo de crescimento individual, social e coletivo.

Ao realizarmos a sistematização da experiência, podemos levantar essa problemática por sentir que algumas acadêmicas apresentaram dificuldade em participar do processo. Suas falas esclarecem essa observação:

Contratempos para os encontros, devido às colegas serem de lugares diferentes. Infelizmente o tempo nosso foi muito curto (Sélia).

Desinteresse de alguns (Rotinéia)

Alguns componentes não “vestiram a camisa” em todas as etapas (Maria Elisa)

Questão de tempo/falta de comprometimento devido a desencontros (grupo 6)

Falta de comunicação devido a ocupações paralelas (Dagmar)

A opção por um curso de profissionalização em docência implica no nosso entendimento antes de tudo, um desejo em participar do processo de formação, entretanto esse não era o desejo de algumas.

Esse fato passa a receber atenção especial pelas dificuldades causadas no crescimento grupal e pelo não envolvimento na busca de qualidade profissional. O não desejo de ser professor e apenas a obtenção de um título de ensino superior desestimula o grupo, criando um clima desconfortável. O professor formador diante dessa realidade não encontra respaldo, pois o acadêmico obterá apesar de sua atuação mediana, um título que lhe dá o direito de atuar no ensino regular. Se a prática está em questão frente às novas exigências, como agir diante desses fatos? Essa questão certamente será alvo das futuras reflexões e pesquisas. Porém, cabe aqui lembrar que o ensino universitário formador de profissional, precisa se preocupar em oferecer condições para uma formação de qualidade, transformando-se em um grande laboratório em busca de uma verdadeira formação. Além disso, pensamos que as questões de não adequação profissional dos acadêmicos precisam ser revistas pelos órgãos competentes da instituição.

CONCLUSÃO

Podemos entender que os novos tempos que emergem com o novo século, apresentam características próprias que suscitam nos homens, habilidades especiais. Conseqüentemente coloca-se em questão a ineficiência de alguns paradigmas, cujos princípios não mais respondem a estas necessidades, levando-nos a concordar com a necessidade de transformações urgentes em diferentes planos.

Ao focalizarmos o Ensino Superior formador de profissionais da educação como a ponta de um iceberg, responsável pelas bases de todo um sistema educativo e conseqüentemente pela formação de um povo, acreditamos estar apontando chagas do sistema. Acreditamos que é urgente e importante iniciar nos ambientes acadêmicos, um processo de auto-reflexão procurando romper os paradigmas que não mais respondem às necessidades que se manifestam.

Como profissional atuante, entendemos existir alguns aspectos merecedores de atenção especial desta análise conclusiva: a necessidade de revisão das *metodologias* realizadas nas disciplinas do curso e o rompimento com paradigmas ultrapassados que não respondem mais às necessidades atuais do ensino universitário formador de profissionais da educação; diante da necessidade de realizar um trabalho integrado multi e interdisciplinar há que redimensionar a forma de *contratação* de seus docentes. A contratação por tempo trabalhado ou horísta impede um trabalho coletivo, que no nosso entendimento é o início de qualquer planejamento em forma de um coletivo inteligente.

Vivenciamos nesta pesquisa o desejo de através dela obter subsídios para nossas antigas e atuais preocupações quanto à qualidade na formação profissional universitária, principalmente quando verticalizamos as análises quanto à prática pedagógica realizada que nega suas características quando não as realiza com ênfase na pesquisa. Concordamos com De Lázari (2000) quando afirma a capacidade de exercitar a pesquisa deve ser desenvolvida na universidade.

Buscando assim entender a realidade e apontar possibilidades de superação, este trabalho representou para nós uma grande experiência. Ao promover um espaço para as acadêmicas realizarem pesquisa, também nós como professora colocamos em questão a nossa capacidade de realizá-la ou, como muito bem coloca De Lázari, desenvolver uma mentalidade investigativa, para ultrapassar os limites da atividade de ministrar aulas.

Quando De Lázari chama a atenção para que a ação docente ao ser realizada na perspectiva da comunicação, pode possibilitar o desenvolvimento de uma mentalidade investigativa, porque permite que docente e aluno busquem se entender a respeito de algo a ser conhecido ou que se pretende construir nos coloca no papel de sujeitos do processo. Ou seja, não basta somente constatar a realidade, precisamos encontrar alternativas que visem transformações no sistema. Relacionando esta perspectiva com a realidade, queremos refletir sobre o que consideramos um dos entraves na universidade.

A ação pedagógica na universidade tem como principal característica um trabalho solitário, caracterizando o individualismo a fragmentação territorial de disciplinas, como meio de atuação. Ao considerar segundo nossa caminhada de estudos e aqui socializada, a integração e comunicação/verbalização, como mola propulsora das atividades acadêmicas em busca de acompanhar as necessidades atuais da sociedade, sentimo-nos no dever de abrir a discussão sobre os pontos que impedem as transformações.

Essa constatação nos remeteu a buscar suas causas. Ou o porquê do trabalho docente ser realizado desta forma. As respostas levam-nos a solicitar especial atenção quanto à forma de contratação dos profissionais que nela atuam. No nosso entendimento esse modelo é o causador e maior responsável pelas grandes dificuldades de se realizar um trabalho coletivo/integrado.

Ao defender a integração como eixo central de uma prática docente, vemos a necessidade de romper com a perspectiva solitária que o modelo de contratação de trabalho efetivado pela instituição oferece. Quando os professores assumem um vínculo de trabalho na forma horista, significa que seu compromisso é apenas de docência em determinada disciplina. Assim sendo, com bases salariais

correspondentes a sua carga horária, tão somente àquela da disciplina por ele ministrada. Esse fato exige do profissional uma sobrecarga de trabalho em outras instituições o que obrigatoriamente o coloca numa condição desumana, indisponibilizando a prática reflexiva e a participar de grupos reflexivos ou de promover práticas educativas inovadoras. Enfim, impedindo seu próprio crescimento enquanto profissional.

Apesar deste tema caracterizar uma situação polêmica e complexa da qual temos conhecimento, envolve questões fundamentais que colocam em risco a própria sobrevivência do curso. Há que se encontrar alternativas para que o corpo de professores do curso possa realizar a ação docente de forma integrada e integradora, se o desejo é realizar um curso que qualifique cada vez mais os profissionais do ensino regular e por sua vez influencie na transformação da sociedade nos seus aspectos negativos, com vistas ao futuro. Entendemos que estas questões não podem ser mais adiadas.

Há um grande interesse da universidade na qualificação do seu corpo docente, respaldando através de parcerias sua especialização, e assim uma parcela significativa dos professores têm buscado em cursos de especialização competências compatíveis com o nível de exigência de sua profissão. Entretanto corre-se o risco de todo este investimento desaguar no crescimento pessoal, já que não se priorizam, pelos problemas acima mencionados, condições de reflexões coletivas. É necessário promover-se simultaneamente debates sobre esses conhecimentos ou, corre-se o risco de individualização e novamente reprodução do superado modelo solitário. O fato de a universidade incentivar a qualificação de seu pessoal, precisa ser complementado com a integração à comunidade universitária dos seus feitos. Os resultados das teses e dissertações dos professores, inclusive esta, podem vir a fazer parte de um hipertexto reflexivo, ou de um acervo cultural de suas bibliotecas. É evidente que, sua finalidade depende dos princípios que norteiam a instituição, esperamos seja o primeiro. A contratação somente como docentes horistas, impede a formação de uma linha de discussão em nível universitário, o que reforça e explicita a finalidade e interesses burocráticos ante ao educativo, razão primeira da instituição.

Chegamos a estas conclusões pelos resultados obtidos na experiência que culminou esses escritos. A riqueza que este processo docente trouxe tanto para as acadêmicas de pedagogia que participaram, como para a professora representam um crescimento cognitivo, profissional e pessoal dos sujeitos envolvidos muito significativo e para tanto é merecedor de atenção. Ao concluir este trabalho abrimos um espaço tanto para as críticas que a experiência possibilita, como para as mudanças que aponta, pois sem dúvida não foi mais uma disciplina trabalhada, mas uma rica experiência.

Entender a educação como um tesouro implica em vivenciar a realidade que se apresenta atualmente em relação às transformações necessárias para o futuro da educação. Precisamos lutar por um processo educativo amplo que ancore a formação de seu povo dentro das características humanistas de solidariedade aliada à competência. E nesse sentido cabe ao ensino superior formador de profissionais da educação iniciar por si próprio as mudanças, pois o futuro começa agora.

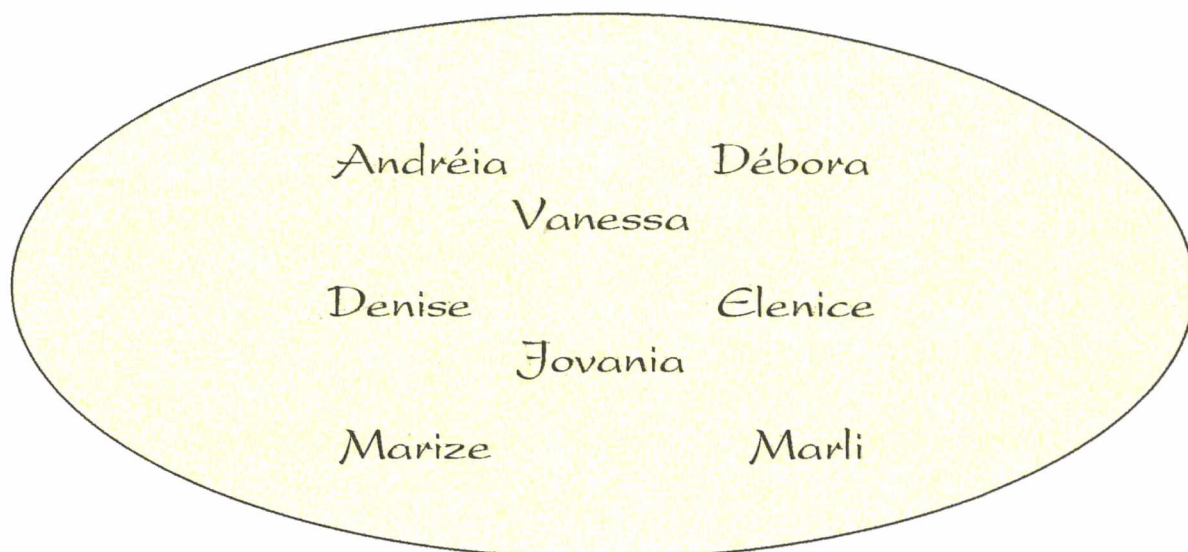
ANEXOS**ARQUIVO FOTOGRÁFICO****Grupo 1**

Foto1- Componentes do grupo

Foto2 – Montagem de um dos painéis

Foto3 – Apresentação da pedagoga e fonoaudióloga Vanderléia Scapini

Foto4 – Apresentação da orientadora educacional; Lucinda.

Foto5- Grupo de verbalização - G2

Foto 6 – Dr. Mauro Vieira – Médico em entrevista gravada em vídeo

Foto7-8-9 e 10 – Mostra de algumas atividades com crianças realizadas durante as pesquisas – contextualização dos conhecimentos acadêmicos

1



2



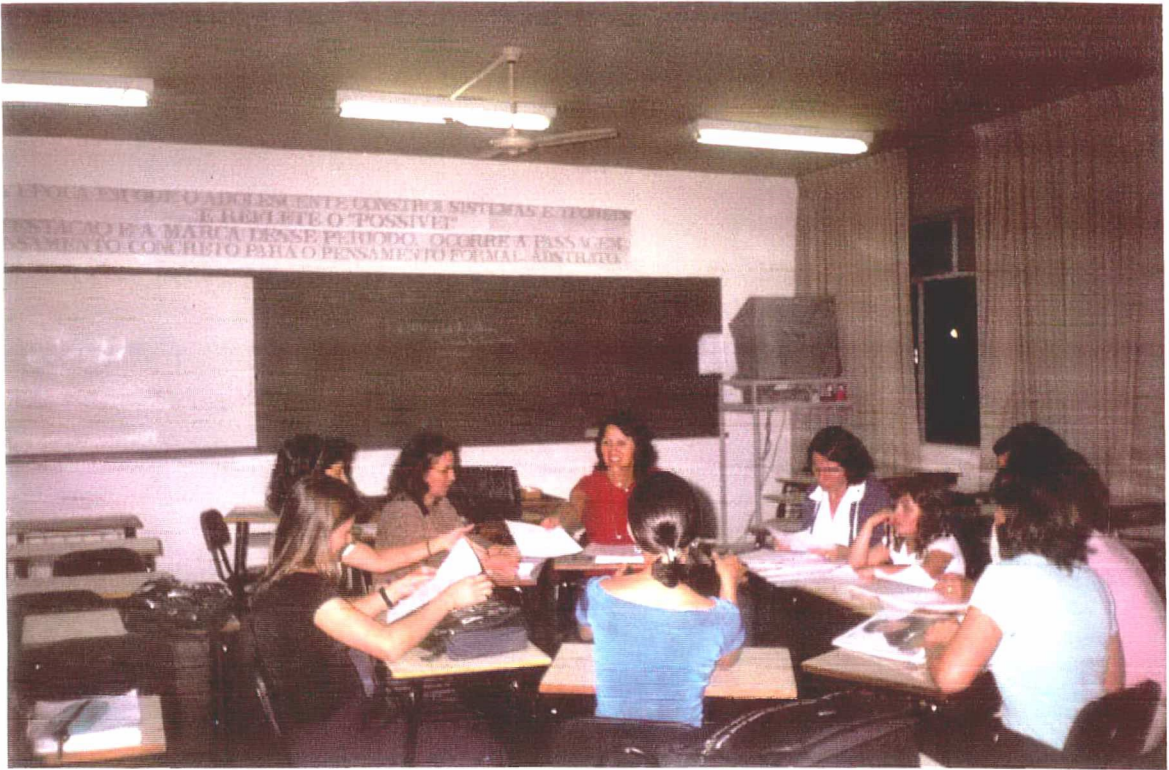
3



4



5



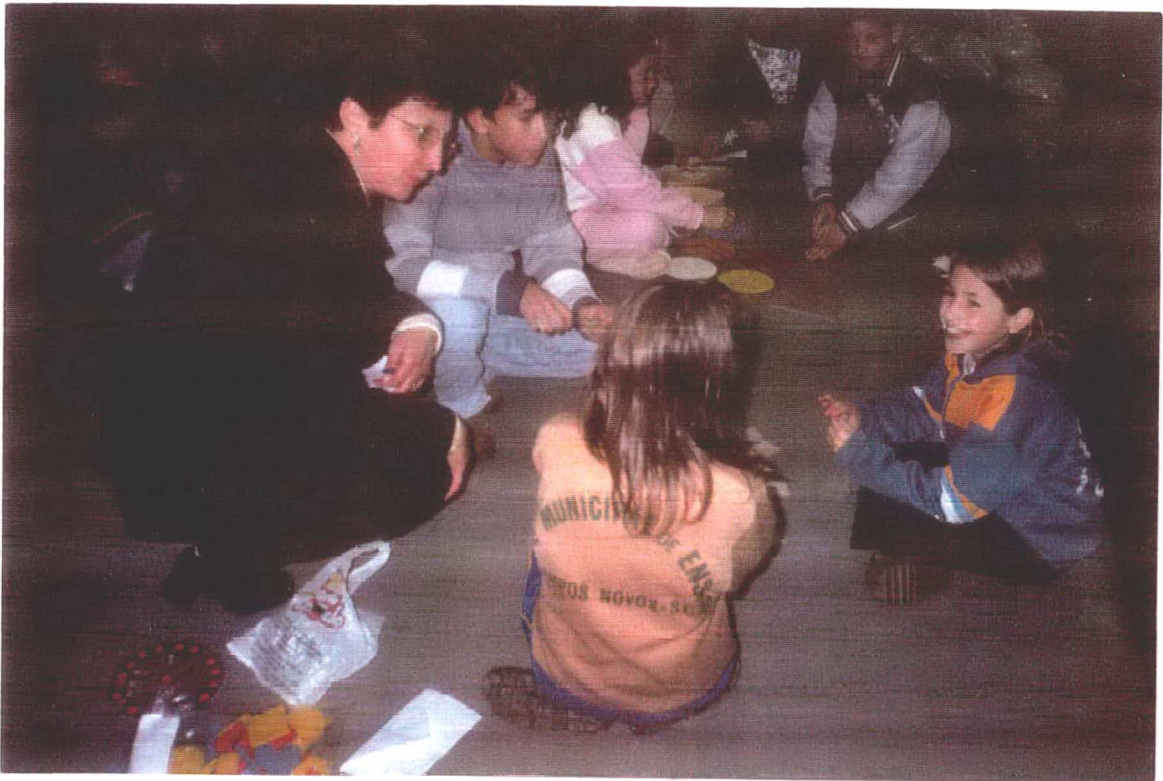
6



7



8





Grupo 2



Foto 11 - O grupo e a psicóloga convidada

Foto 12 – Grupo de verbalização – G2

Foto 13 – Montagem do painel

11



12





Grupo 3

Andréia D. - Claudia M.

Dirlei - Juliana - Juleci

Julita - Neusa

Foto 14 – O grupo e a Psicóloga Kátia Frizzo

Foto 15, 16 e 17 – Debates promovido pela equipe e suas covidadas, a fonoaudióloga Silvana Giordani e a Orientadora Sônia Einsfeld





Grupo 4



Foto 18 – o grupo e um dos painéis ilustrativos

Foto 19 – O grupo e a acadêmica de Psicologia

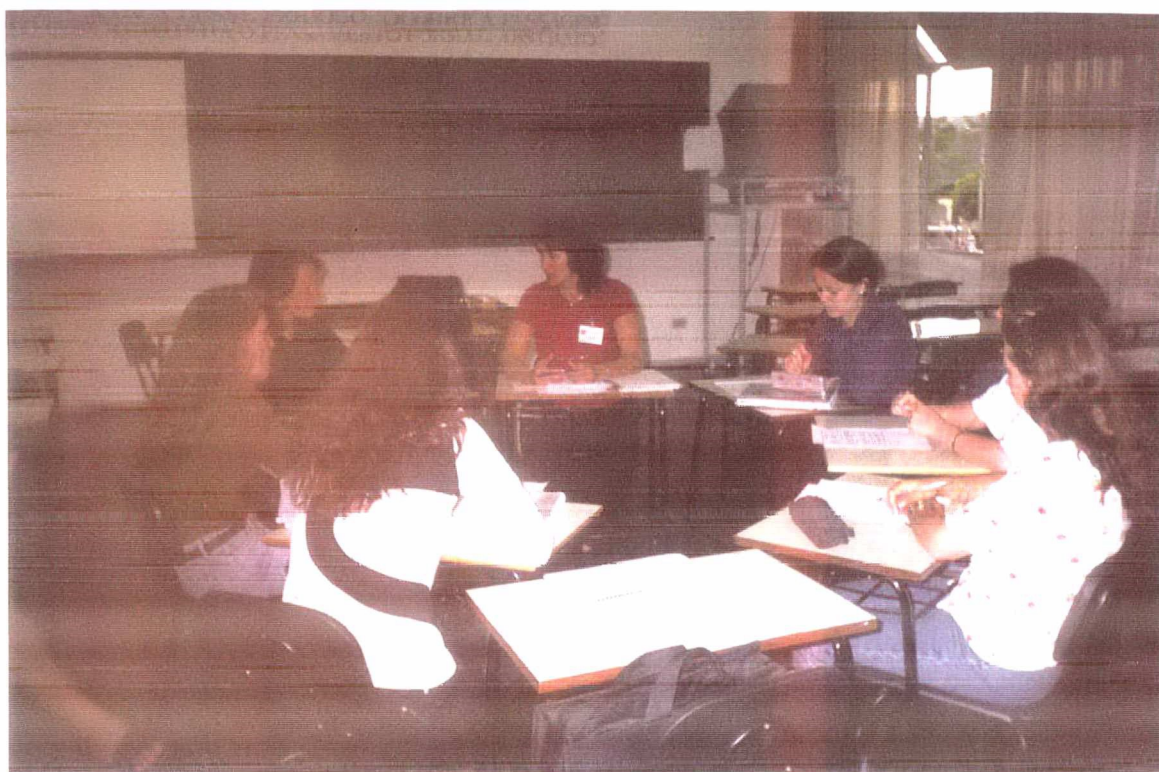
Foto 20 – Grupo de verbalização G2

18



19





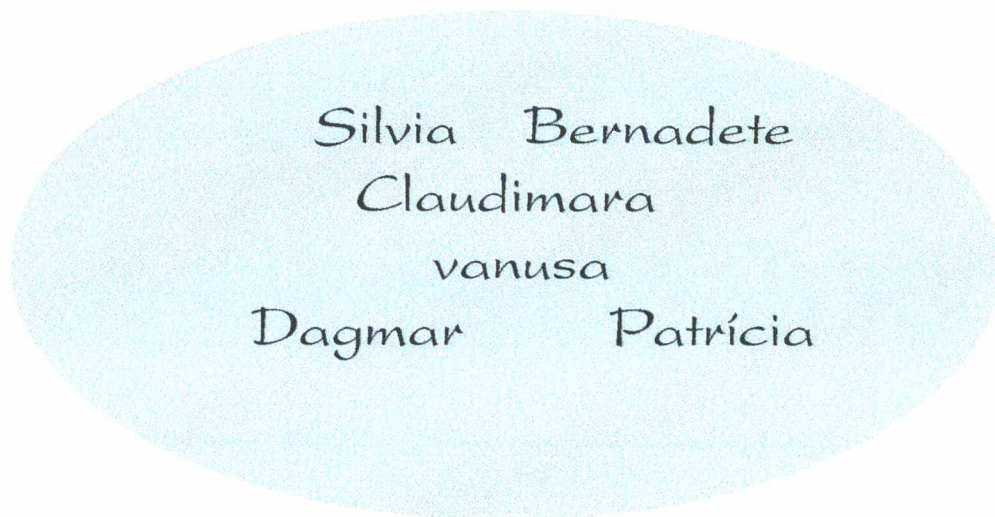
Grupo 5

Foto 21 – O grupo e um dos painéis ilustrativos

Foto 22 – O grupo e a Psicóloga Salete

Fotos 23, 24, 25 e 26 – Trabalhos realizados pela equipe com crianças – contextualização dos conhecimentos acadêmicos



21



22

23



24





25



26

Grupo 6

Foto 27 – Grupo e o painel do processo de socialização

Foto 28 – Coordenadora do grupo e o tema rejeição

Foto 29 Convida do grupo: Psicóloga Vivian

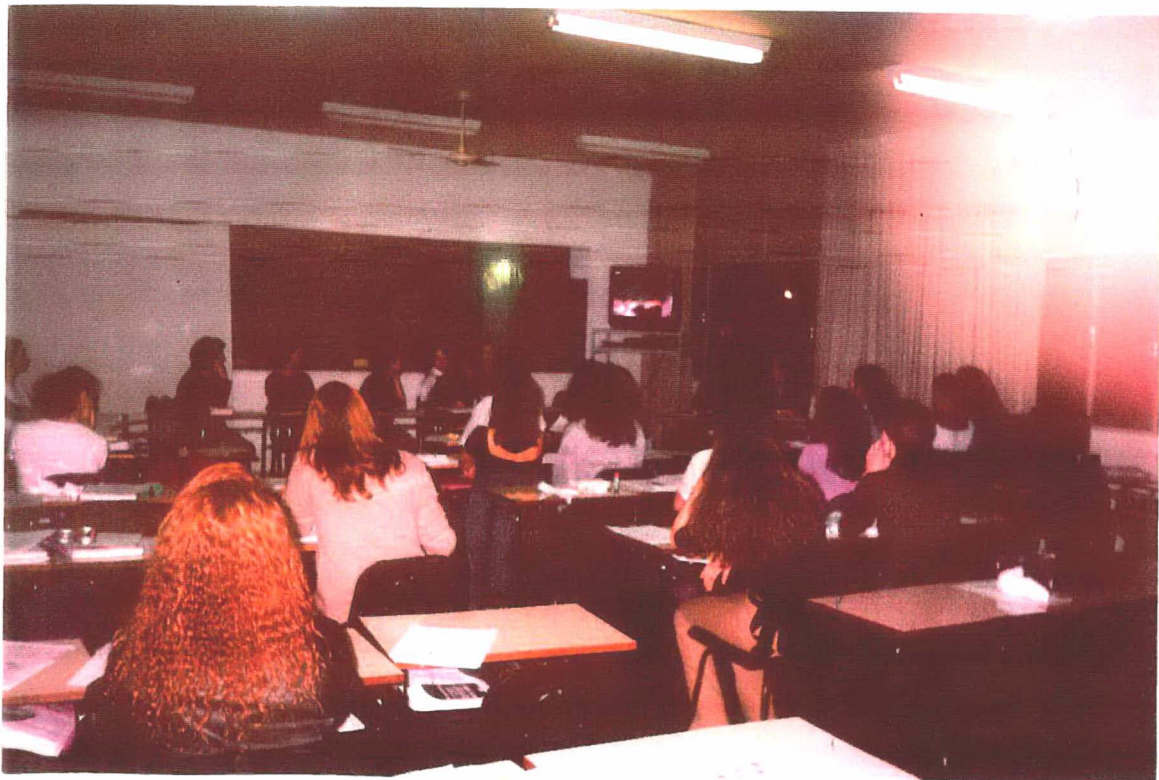
Foto 30 – Apresentação de fita de vídeo com o tema “Partos”

27



28





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Maria Célia de, Masetto, Marcos T. **O Professor Universitário Em Aula**, 10 ed. São Paulo MG Ed. Associados, 1990.
- ANASTASIOU, Léa Das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior, Da Prática Docente a Uma Possível Teoria Pedagógica** Curitiba, IBPEX Autores Associados, 1998.
- ASSMANN. Hugo. **Reencantar a Educação. Rumo à uma sociedade aprendente.** Petrópolis Vozes, 1998.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor. O cotidiano da Escola.** 5 ed, Petrópolis, Rj.Vozes, 1997.
- DELORS, Jacques, **EDUCAÇÃO Um tesouro a descobrir.** Relatório Para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para O século XXI. 4ª ed. São Paulo:Cortez; Brasília, DF:MEC,2000
- LÉVY. Pierre. **As Tecnologias da Inteligência. O futuro do Pensamento na Era da Informática.**, Rio de Janeiro Ed. 34, 1993.
- _____ **A Inteligência Coletiva.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- MACHADO, José Nilson. **Epistemologia e Didática. As concepções de Conhecimento e Inteligência e a prática Docente.** 3 ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- MEIRIEU, Philippe, **Aprender... Sim, Mas Como?** Porto alegre, ARTEMED, 1998
- MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo, A Produção do Conhecimento Em Aula.** Rio de Janeiro, DP&A, 1999.
- NÓVOA, Antonio (org.) **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote,1995.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. trd. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

ARTIGOS:

De LÁZARI, Joana Sueli. *Ação Docente e Orientação de Pesquisa Acadêmica* – Anais III° Seminário Pesquisa em Educação/Região Sul. UFRGS/PPGEDU/Fórum Sul de Coordenadores de PG-ANPED, Porto Alegre 2000.

De LÁZARI, Joana S. *O CHÃO DA SALA DE AULA* - FOLHA do Mestrado em Educação - Universidade Regional de Blumenau / Junho de 2000

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

BORDENAVE, Juan Días, PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias De Ensino – Aprendizagem*. 16 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

_____. **PIAGET. *Experiências Básicas para Utilização pelo Professor***. Petrópolis RJ. Vozes, 1993.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da Ação Comunicativa. Uma Leitura de Habermas*, Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1999.

CASTORINA, José. FERRERO, Emilia. LERNER Delia, OLIVEIRA, Marta Kohl de. **PIAGET – VYGOTSKY - Novas Contribuições para o debate**. São Paulo: Ática 2000

JANTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI, Lucídio (orgs.) *Interdisciplinaridade, Para Além Da filosofia Do Sujeito*, Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

ABRAMOVICH, Fanny. *Que Raio de Professor Sou Eu?* São Paulo, Scipione, 1996.

ALVES, Rubem. *Entre a Ciência e a Sapiência. O Dilema da Educação*, São Paulo, Edições Loyola, 1999.

CIMADON, Aristides. *Ensino e Aprendizagem Na Universidade. Um Roteiro de Estudos*, Joaçaba, S.C. IRAE/UNOESC, 1998.

COLL, César, et alii – *Desenvolvimento Psicológico e educação*- Vols: 1 e 2 Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GOULART, Iris Barbosa. **Educação na Perspectiva Construtivista. Reflexões de uma equipe interdisciplinar.** Petrópolis, Vozes, 1995.

_____. **PIAGET. Experiências Básicas para utilização pelo Professor.** Petrópolis RJ. Vozes, 1993.

KESSELRING, Thomas. **JEAN PIAGET.** Petrópolis, RJ. Vozes, 1993.

LÉVY. Piérre **Cibercultura** Trd. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia Pedagogos Para Quê?** São Paulo, Cortez 1998.

LIMA, Lauro de Oliveira. **PIAGET. Sugestões aos educadores.** Petrópolis, Vozes, 1999.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia do ensino-aprendizagem,** São Paulo, Atlas, 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipioni, 1997.

PALANGANA. Isilda Campaner **Desenvolvimento e Aprendizagem e m Piaget e Vygostsky. (A relevância do Social.)** São Paulo, Plexus , 1994.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. (coordenação) **Pedagogia, Ciência da Educação?** 2 ed. São Paulo, Cortez, 1998.

RAPPAPORT, Clara R. **Psicología do Desenvolvimento,** São Paulo: EPU 1981. Vols: 1,2,3 e 4

SACRISTÁN, J. Gimeno. e GÓMEZ, I.. Pérez. **Comprender e Transformar o Ensino,** Porto Alegre ARTEMED, 1998.

_____. **PODERES INSTÁVEIS EM EDUCAÇÃO,** Porto Alegre; Artes Médicas Sul Ltda. 1999.

SCHNITMAN, Dora Fried. (org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade,** Porto Alegre, Artes Medicas 1996