

O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO PARA O ENSINO E PESQUISA

RELATOS



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA ÁREA DE SAÚDE NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI: A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

PINELLI, Ayres José Gonçalves (UNOESTE); BAPTISTA, Celeste C.T. (UNOESTE); MARUSHI, Larissa (UNOESTE); GALVÃO, Silvana Marins Arruda (PUC/São Paulo); CARDOSO, Sonia Maria Vicente (UNOESTE); SCHEIDE, Tereza de Jesus Ferreira (UNOESTE)

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui relatada pertence à Linha 2 - Contexto Escolar e Trabalho Docente, do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente, SP (UNOESTE) - e está vinculada ao Núcleo Pedagógico do Curso de Medicina desta Universidade. O trabalho teve como eixo norteador o seguinte problema: a pesquisa é utilizada como princípio pedagógico e recurso metodológico na formação dos futuros profissionais de medicina? Este questionamento permeou a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e de toda a sua análise.

Para obter respostas, buscamos em teóricos, fundamentos que nos ajudassem a refletir sobre a formação necessária para um profissional deste século e também que apresentassem a pesquisa como recurso metodológico para esta formação. O objetivo não era aprofundamento da teoria, mas sim uma aproximação dos autores, que vêm tematizando a questão de modo a permitir o melhor entendimento da formação do profissional da medicina, pela pesquisa como princípio pedagógico e o quanto esta estratégia auxiliaria nesta formação.

A partir da modernidade, vimos como tendência dominante, sobretudo no mundo acadêmico, embora não apenas nele, nos limitando a uma compreensão cientificista, racionalista e mecanicista da realidade. Na medicina, como em outras áreas da saúde, a maioria dos professores é especialista, as disciplinas são dadas umas independentes das outras, e o estudante passa a ter uma visão fragmentada do paciente, com dificuldades em lidar com a complexidade do ser humano.

Por meio de nossa pesquisa é possível afirmar que o perfil recomendado para o profissional de medicina não deve ser unicamente o do especialista, mas do profissional generalista, com formação humanística e ética. Isto nos leva a crer que este profissional precisa ter uma sensibilidade social, necessitando ser capaz de interagir com a sociedade. Para tanto, precisa desenvolver entre outras qualidades, a participação, a criatividade, o senso-crítico, o trabalho em equipe, a capacidade de tomar decisões e o sentir-se desafiado a transformar a sociedade e a construir um mundo mais sensível às necessidades de todos os seres humanos.

Estas habilidades precisam ser trabalhadas com os alunos e a utilização da pesquisa como princípio pedagógico pode ser um meio. A prática da pesquisa é fundamental para a sua

formação, dotada de espírito crítico e capacitada para resolver problemas. Santos Neto (2002) nos lembra que é salutar a iniciação em pesquisa, exercitada com problemas concretos da realidade, para que possamos abrir a possibilidade de maior comunicação entre a Universidade e a comunidade local, ampliando a visão da realidade na qual o aluno vive levando-o a uma atitude problematizadora sobre esta realidade. Esta estratégia pode ser uma maneira de se articular as atividades básicas da Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

No estudo realizado com o Curso de Medicina, descobrimos que mesmo o docente acreditando ser esta uma estratégia válida como auxílio na formação do profissional, ela é pouco utilizada na formação dos futuros médicos. Isto se deve ao difícil desprendimento de hábitos antigos. O processo de ensino-aprendizagem continua centrado principalmente no professor e o aluno acostumado a receber o conteúdo pronto, não tem o hábito de questionar e formular com autonomia suas próprias reflexões. A preferência é dada à educação bancária, levando-nos a crer que não cabe à Universidade apenas o papel de profissionalizar o aluno, mas também a recuperação das precariedades trazidas dos cursos anteriores e fazê-lo trabalhar com a elaboração própria.

O caminho percorrido.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho optamos pela pesquisa qualitativa e mais especificamente pelo estudo de caso numa abordagem fenomenológica.

Na coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e aplicados questionários divididos em três partes: o médico do século XXI, a pesquisa como princípio pedagógico e a participação nas Jornadas de Iniciação Científica.

Os questionários foram distribuídos individualmente, quando foi dada explicação dos objetivos da pesquisa, dos critérios de escolha dos sujeitos e do caráter voluntário da participação. Todas as pessoas procuradas, tanto docentes, como egressos e alunos, aceitaram participar da pesquisa. Para as entrevistas de aprofundamento foram selecionados dois docentes, dois egressos e dois alunos, que já haviam participado do questionário, levando-se em consideração alguns critérios:

- Docentes: aquele que tivesse o maior e o menor tempo de docência. Foi dada a atenção a área de mestrado, sendo escolhido um que tivesse optado pela Saúde Coletiva e o outro pela Educação, considerando-se que ambos estariam preocupados com o tipo de formação dada a seus alunos: ambos lecionam somente na universidade investigada, não levando comparações entre diferentes faculdades, que não é o objetivo desta pesquisa; tiveram sua formação em universidades diferentes, sendo 4 na pública.

- Egressos – foram selecionados os dois egressos que tivessem mais anos de formados, pois assim já teriam passado por várias experiências na profissão, mas não teriam se formado na mesma turma; um deles já havia feito cursos de especialização e o outro não, sendo um do sexo masculino e outro feminino.

- Alunos: foram selecionados alunos dos diferentes semestres, um do quarto semestre do curso básico e o outro do internato, sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino.

Os dados coletados através dos questionários foram examinados tendo como referência os princípios e os pressupostos da Análise de Conteúdo. Essa metodologia, segundo Bardin (1979, p.42), pode ser resumida como:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Para a realização da pesquisa foram selecionados oito professores da universidade pesquisada que lecionam na formação específica, sendo todos médicos, especialistas em sua disciplina. Das características dos docentes pesquisados podemos dizer que 29% foram do sexo feminino e 71% do sexo masculino. A idade está entre 35 e 50 anos e estão na docência entre 5 e 21 anos, de onde podemos concluir que já possuem certa experiência com a formação de futuros médicos, e muitos que hoje estão no mercado foram seus alunos. Quanto à titulação, além da especialidade todos cursaram ou ainda cursam mestrado ou doutorado. Sete docentes têm outras atividades ligadas à profissão além da faculdade, e somente um se dedica apenas à docência, sendo que este leciona em outra universidade além da pesquisada.

Quanto aos oito egressos pesquisados, seis são do sexo feminino, representando 75%, e dois são do sexo masculino, representando 25%. A idade dos egressos está entre 30 e 35 anos. Os egressos têm no máximo quatro anos de formados, facilitando, assim a pesquisa quanto ao curso, pois teriam poucos anos de profissão e mais facilmente poderiam lembrar de sua formação. Todos egressos conseguiram iniciar logo após a formatura sua profissão, confirmando a qualificação em que foram mais bem preparados.

As características dos alunos de graduação, sujeitos desta pesquisa são as seguintes: dos oito alunos que fizeram parte desta pesquisa, cinco são do sexo feminino, representando 62% e três são do sexo masculino, representando 38%. Dos alunos escolhidos para a pesquisa 50% estão no quarto ano e 50% no internato, pois desejávamos alunos que já estivessem terminando o curso, e assim já teriam tido ou estariam tendo as disciplinas clínicas e poderiam com mais precisão responder ao questionário aplicado.

Análise do Conteúdo das Respostas aos Questionários e das Entrevistas

Apresentamos aqui a análise do conteúdo dos questionários aplicados aos docentes, egressos e alunos de graduação do curso de medicina da universidade pesquisada, tentando fazer uma aproximação dos posicionamentos destes com fundamentos que apontam soluções para o problema da pesquisa.

O MÉDICO DO SÉCULO XXI

Quanto à formação do profissional, do cidadão competente Martins (2001) afirma que a cidadania começa na escola, desde os primeiros anos da educação infantil e se estende à educação superior, nas universidades. Começa, segundo ele, com o fim do medo de perguntar, de inquirir o professor, de cogitar outras possibilidades do fazer, enfim, quando o aluno aprende a fazer fazendo, a construir espaço de sua utopia e criar um clima de paz e bem-estar social, político e econômico no meio social.

Em relação ao profissional competente, é pela pesquisa que o aluno se habitua a ter iniciativa, em termos de procurar livros, textos, novas informações, superando a regra comum de receber conteúdos prontos através de aulas copiadas e dos métodos tradicionais da reprodução de textos, que decora para as provas. Estaríamos, assim, como nos apresenta Freire (1996), dando passos significativos para construir a “educação libertadora” no lugar da educação bancária.

A Pesquisa como Princípio Pedagógico

Não podemos esquecer que, para que aconteça uma educação pela pesquisa, é condição fundamental que o professor seja pesquisador, não um profissional da pesquisa, mas um pesquisador como profissional da educação sendo necessário, então, um questionamento dos professores.

“A pesquisa, na universidade, faz parte da profissionalização também, não sendo, pois, apenas opção ou vocação, mas componente crucial do processo de formação e recuperação da competência é, por isso, a maneira decisiva de substituir treinamento por educação ou seja, o mero fazer, pelo saber fazer e sempre refazer; tratando-se de formação da competência, o aspecto formativo deve predominar sobre o transmissivo. (DEMO, 1998, p.87)”.

A pesquisa motiva os alunos a participarem mais de sua formação, e a se envolverem mais em seu processo educacional. Trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência, como afirma Morin (2000b). Podemos, assim, formar o cidadão competente e profissional competente.

As entrevistas de aprofundamento feitas com os alunos foi importante para ressaltar que eles não estão acostumados a tomar decisões quando chegam à Universidade e, acostumados a receber tudo pronto, continuam esperando de seus professores as “formulas” prontas, em vez de buscarem soluções diferentes para os problemas que aparecem. Os egressos também mostraram sentir dificuldades quando têm de tomar alguma decisão e se vêem sozinhos em seus consultórios.

Os egressos ressaltaram nas entrevistas que não eram eles que tomavam decisões nas clínicas, mas não podemos nos esquecer que, por estarem atendendo pacientes, os professores são responsáveis por todos os acontecimentos ocorridos, e sendo assim, como

acompanhar todos os passos dos alunos, muitas vezes até intervindo, para que o trabalho seja completado. Isto, freqüentemente, impede o aluno de tomar decisões, pois alguns tratamentos, uma vez feitos errados, não teriam mais soluções. Mas os professores, nas entrevistas, apontam que estão tentando trabalhar esta qualificação em suas disciplinas de diferentes maneiras.

Trabalhar a pesquisa como princípio pedagógico, segundo Demo (1991) pode ser uma maneira de estar colaborando para desenvolver no aluno a capacidade de tomar decisão, pois não adianta somente o professor transmitir conhecimento, ele deve estimular o aluno, não só a buscar conhecimento (atualização constante), mas também a produzi-lo, ou seja, pesquisar.

Nas entrevistas de aprofundamento feitas com os docentes pudemos constatar que a pesquisa fez parte de sua formação, não na graduação, mas nos cursos de pós-graduação. Pudemos verificar que a pesquisa não era valorizada, mas que agora esses docentes já a vêem de maneira diferente, e só não trabalham mais a pesquisa por falta de incentivo da própria universidade, pouca carga horária, e até mesmo a resistência por parte de alguns alunos.

Apesar de alguns docentes afirmarem que raramente utilizam a pesquisa como princípio pedagógico, constatamos que os alunos e egressos identificam que esta estratégia participou ou ainda participa de sua formação.

Participação nas jornadas de iniciação científica

Quanto às Jornadas Científicas pudemos observar que é de muito pouco interesse, vindo ao encontro de alunos e egressos que chegaram a dizer que estas atividades não lhes proporcionaram nenhum incentivo. Nos alunos e egressos que responderam que já participaram algum ano de Jornada, pudemos constatar que muitos deles apresentam trabalhos, mas não se sentem interessados nestes eventos. Em contrapartida, nos questionários os docentes afirmam que às vezes tentam incentivar seus alunos a participar da Jornada de Iniciação Científica, mas apontam dificuldades que precisariam ser vencidas para que esta participação aumentasse.

Nas respostas aos questionamentos feitos aos alunos e egressos percebemos que o professor precisa resgatar nos seus alunos o ser humano como todo. O homem é razão, mas também é alma. Torna-se um desafio aos professores orientar seus alunos, que são seres complexos, para a construção de uma sociedade mais feliz e solidária.

Morin (1998) vem nos propor a reformar o pensamento, e combater o reducionismo instalado em nossa sociedade valorizando o complexo. No paradigma da complexidade temos de levar em conta o todo e as partes. É uma nova ciência, com consciência de sua complexidade. Precisamos trabalhar a condição humana. O ser humano foi fragmentado ao longo destes anos nos cursos universitários. Estuda-se o corpo humano, esquece-se do psíquico, do espiritual. Torna-se, também, necessário ensinar a compreensão humana e a solidariedade:

“A educação do futuro deverá ser primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele (MORIN, 1999, p.47)”.

No reconhecimento de crise planetária, Morin (1999) apresenta a educação como possibilidade de religar os saberes de acordo com as exigências da humanidade e romper com a oposição entre natureza e cultura. É necessário que o homem saiba reconhecer-se como ser complexo que é, e conhecer o outro como também complexo, respeitando a condição humana dentro da diversidade cultural, religiosa, étnica, e outras.

Morin (2000) nos mostra que precisamos evoluir da informação para o conhecimento, e do conhecimento para a sapiência, passando este conhecimento a se vincular à existência do indivíduo. Desta maneira a Educação estaria formando o profissional e o cidadão competente. Um profissional competente em sua profissão, e também capaz de interferir, com esse saber, na sociedade em que vive no sentido de construí-la como uma sociedade capaz de solidariedade.

O ensino e a prática dos profissionais da saúde foram acompanhando o desenvolvimento ocorrido nas demais áreas do conhecimento. Houve um grande desenvolvimento técnico-científico, mas tornaram-se cada vez mais fragmentados, proporcionando uma grande valorização das especialidades em detrimento da visão da totalidade do paciente.

Tendo conhecimento como educadores, da complexidade humana e das suas contradições, nós professores precisamos auxiliar os nossos estudantes a orientarem toda esta complexidade para a construção de um mundo mais humano, mais solidário. Nossos alunos, além do conhecimento técnico-científico, inquestionavelmente necessário, também precisam de uma formação humanista que considere a inteireza do ser humano e que o comprometa com a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos por tudo que pudemos avaliar que a pesquisa como princípio pedagógico seja uma estratégia que possa colaborar para a formação do profissional da medicina do século XXI como profissional e cidadão competente. Neste sentido, a formação continuada se apresenta como importante recurso para que estes tenham a oportunidade de refletir e questionar suas práticas docentes.

Cristóvão Buarque (2003: p.23) deixa um apelo aos professores:

[...] Por favor, aceitem o risco de ser professores num tempo em que o conhecimento muda a cada instante, exigindo dedicação para acompanhar as mudanças contínuas. Aceitem com audácia esse desafio, e sigam rumo à criação de novas maneiras de conhecer, por mais efêmeras que sejam.

Finalmente, acreditamos também, como Morin (1995) ser necessário que o professor tenha amor à matéria que ensina, assim para com os alunos a quem ensina. E acima de tudo, o professor precisa sentir-se comprometido com os profissionais que está formando.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BUARQUE, Cristóvão. A universidade numa encruzilhada. Brasília: UNESCO, 2003.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio educativo, 2ª ed. São Paulo: Ed. Cortez Autores Associados, 1991.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996
- MARTINS, Vicente. Decálogo do bom professor. In Profissão Mestre. Curitiba: nov.2001.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- MORIN, Edgar MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2000.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro.: Bertrand Brasil, 2000b
- SANTOS NETO, Eydio. Educação e Complexidade: pensando com Dom Bosco e Edgar Morin. 1ª ed. São Paulo: Salesianas, 2002.

A PESQUISA DO PROFESSOR EM ANÁLISE

LÜDKE, Hermengarda; LÜDKE, Menga, CRUZ, Giseli Barreto da;
BOING, Luiz Alberto(PUC/Rio)

O problema da relação do professor da educação básica com a pesquisa surgiu durante nossas investigações sobre a socialização profissional de professores (Lüdke, 1996). Chamou-nos atenção a fraca presença da pesquisa na prática docente e na formação de futuros professores, apesar da importância dada à autoria como característica marcante do perfil dos professores, tal como pensado recentemente, a partir das novas exigências da sociedade da informação, e discutido pela literatura da área. Iniciamos, então, uma pesquisa que acabou se dividindo em três etapas distintas, mas intimamente entrelaçadas.

Numa primeira fase, fomos ouvir professores da escola básica em quatro instituições públicas do Rio de Janeiro, que apresentavam condições favoráveis à realização de pesquisa, por destinação de carga horária específica para tal, ou por remuneração adicional para cada projeto de pesquisa realizado. Mesmo nessas condições privilegiadas, foram poucos os professores que desenvolviam algum tipo de pesquisa. O problema estaria na formação? Por isso, numa segunda etapa, nos concentramos em professores formadores nos cursos de licenciatura de duas universidades públicas da cidade. O estudo mostrou um quadro complexo sobre as mais diversas concepções de pesquisa, especialmente sobre aquela própria dos professores da escola básica. Por isso, numa terceira fase, buscamos saber o que a comunidade científica, na área educacional, considera como pesquisa. Essa última etapa é objeto desta comunicação, de modo especial uma estratégia desenvolvida com um grupo de pesquisadores, podendo representar uma iniciativa inovadora no campo da metodologia de pesquisa.

Já na primeira etapa percebemos a polissemia da noção de pesquisa. Um dos autores que nos guiaram, no meio de tantas e tão variadas concepções de pesquisa encontradas junto aos entrevistados, foi Beillerot (2001). Mais do que critérios de validação, ele propõe determinadas condições necessárias à realização de uma pesquisa. Colocando a necessidade de produção de conhecimentos novos, através de procedimentos metodológicos rigorosos e da comunicação dos resultados, o autor estabelece sutis diferenças entre estar em pesquisa e fazer pesquisa e entre fazer pesquisa e ser pesquisador. Suas considerações foram muito importantes para o nosso trabalho, pois permitiram perceber diferenças entre pesquisas realizadas pelos professores da escola básica e pelos pesquisadores das universidades sem, no entanto, estabelecer hierarquização entre elas. De fato, reconhecer que existe uma pesquisa própria do professor não significa dizer que tal pesquisa seja inferior àquela de tipo mais acadêmico.

São inúmeros os autores que tratam da pesquisa do professor, tanto no Brasil como no exterior. Os que nos acompanharam ao longo do estudo, entre outros, foram: Geraldi et

al (1998), Maldaner (2004), Anderson e Herr (1999), Cochran-Smith e Lytle (1999), Lagemann e Shulmann (1999), André (2001), Zeichner e Noffke (2002), Diniz-Pereira e Zeichner (2002) e Fiorentini (2004). Todos buscam caracterizar a pesquisa feita pelo professor e, ao fazê-lo, evidenciam que ela talvez seja mais voltada para a prática. Reconhecemos a importância da prática na pesquisa do professor, mas as informações que temos recolhido ao longo de nossos estudos não nos permitem afirmar que ao professor caiba somente um tipo de pesquisa voltado para a prática (Lüdke, coord., 2001 e 2003). Inclusive, temos o cuidado de não reduzir a pesquisa do professor à pesquisa-ação, como facilmente pode ocorrer, pela grande aceitação desse tipo de pesquisa junto à escola básica. A pesquisa-ação, a nosso ver, representa um grande passo rumo ao desenvolvimento profissional do professor e à construção de sua autonomia, mas não é a única forma de pesquisa do professor e nem a hegemônica.

Não é apenas a relação entre a teoria e a prática que diferencia a pesquisa do professor da pesquisa acadêmica. Acreditamos que o próprio problema de pesquisa talvez se coloque de modo diferente num e noutro lugar e que todo o processo de pesquisa possa envolver saberes distintos, mas não desvinculados, denotando certa circularidade entre os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores acadêmicos e pelos professores da educação básica.

Étévé (2002) considera três mundos no domínio da educação e da formação: o dos práticos, o dos pesquisadores e o dos gestores. São realidades complexas que têm as suas próprias lógicas dominantes. Por isso uma mesma questão pode ser vista de forma tão distinta em cada um desses mundos, que parece não estarmos falando de um mesmo problema. Ao mesmo tempo, existe uma conexão entre os diferentes grupos, pela tênue comunicação que os liga, que permite perceber indícios de que uma mesma problemática está sendo discutida. Para a autora, a problematização em um dos mundos é desproblematizada e reproblematicada em outro. Essa perspectiva ainda enfrenta alguns desafios, entre os quais a autora destaca a necessidade de fortalecimento das parcerias na dinâmica “pro-des-re”, cabendo à universidade formar para a problematização pelo contato com a prática da pesquisa. Segundo ela, parceria supõe interação entre pesquisadores e práticos, aceitação de certo relativismo e uma simetria de percepções. Além disso, afirma que a comunicação da pesquisa não pode ser entendida como mera transferência de saberes, mas como ciclos de saberes simultâneos.

Parece certo que pesquisadores acadêmicos e professores pertençam a dois mundos distintos. Concordamos também com Étévé que a cosmovisão de uns e de outros resulte em olhares diferenciados sobre o que importa saber. Assim, afastamos de nossas abordagens quaisquer dicotomias que tentem contrapor teoria e prática, mesmo que no campo acadêmico predomine a teoria e na escola básica a lógica da prática. Dito de outra forma, em se tratando de pesquisa de professores, não descartamos a construção de novos conhecimentos teóricos.

Existe uma circularidade entre saberes da academia e da escola básica. A revista Recherche et Formation dedicou o seu nº 40, de 2002, inteiramente ao problema dos saberes entre prática, formação e pesquisa na educação. No editorial, Gonnin-Bolo e Derouet (2002) deixam claro que uma questão central na formação dos professores é a relação entre saberes científicos

e saberes da ação. Ainda no editorial do mesmo número, falam da superação da idéia de transposição didática, pois representa um movimento numa única direção, da universidade produtora dos conhecimentos científicos para os professores, meros aplicadores dos conhecimentos desenvolvidos pelos pesquisadores. O número reúne análises de diferentes pesquisadores do INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), durante os últimos quinze anos, aonde a relação entre pesquisa em educação e ensino é amplamente problematizada.

Uma perspectiva de superação do abismo tradicionalmente encontrado entre pesquisadores e professores é dada pela idéia da circularidade de saberes, termo que parece ter sido batizado por Jean-Louis Martinand, como vem sugerido na entrevista que cedeu a Évelyne Burguière no nº 40 de Recherche et Formation (2002). A circularidade quer representar a idéia de que todos os espaços educativos são, ao seu tempo, lugares de produção e mediação de saberes, não cabendo qualquer forma de hierarquização entre eles, embora mantendo as diferenças reais em cada processo de circulação. Sem deixar de ser a referência de inúmeros conhecimentos, a universidade estaria reconhecendo, pela admissão da circularidade dos saberes, que tem algo a aprender com os professores da escola básica, movimento na mão contrária à que vem transitando nos dias de hoje.

Enfrentada a tentação de hierarquização entre os saberes produzidos pela pesquisa dos professores e os avanços alcançados pela pesquisa acadêmica, surgiu-nos o problema sobre a quem compete decidir ou definir esse conhecimento novo, como André, provocativamente, também já havia posto em questão (André, 2001). Esta questão foi o eixo da terceira etapa de nossa pesquisa. Através do estudo proposto, objetivamos levantar, junto a membros de comitês julgadores, quais os elementos que levam em conta ao aprovarem trabalhos de pesquisa de professores para receberem financiamento, ou para serem aceitos para publicação em periódicos e apresentação em encontros científicos. Também pretendíamos obter junto a esses juízes qual a sua concepção de pesquisa de modo geral e em relação à pesquisa feita pelo professor da educação básica e qual o papel da pesquisa no trabalho desse professor. Esperávamos assim, a partir dos elementos indicados pelos juízes investigados, contribuir para a discussão de critérios amplos que possam abranger os vários tipos de pesquisas realizadas na área de educação, em todos os níveis de ensino.

Para tanto, procuramos localizar e selecionar exemplos de pesquisas realizadas por professores da educação básica, buscando obter o maior número possível de informações sobre eles, de modo especial sua proposta e seu relatório. Concomitantemente ao processo de localizar trabalhos de professores, procuramos contatar juízes que pudessem compartilhar conosco seu processo de julgamento a respeito dessas pesquisas. Almejávamos discutir este objeto de estudo com colegas que têm longa experiência de pesquisa e preocupação com o tema, tendo participado de comitês assessores de instituições científicas ou financiadoras de projetos como INEP, CNPq, CAPES, FAPERJ, FAPESP, FINEP, entre outras. Também com colegas que fazem parte de conselhos científicos de periódicos e de encontros científicos, como a ANPED, o ENDIPE, a ANPOCs, a SBF (Sociedade Brasileira de Física), o ENPEF (Encontro de

Pesquisa do Ensino de Física), o SNEF (Simpósio Nacional de Ensino de Física), a SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática), o ENEM (Encontro Nacional de Educação Matemática), a ABRAPEC (Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências), a SBQ (Sociedade Brasileira de Química), a SBEB (Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia), entre outras.

Nossas buscas de pesquisas de professores foram mais frutíferas junto ao XII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), realizado em Curitiba em 2004 e ao II SIPEM (Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática), que aconteceu em Santos em 2003. O processo de análise dos trabalhos gerou, inicialmente, um acervo de, aproximadamente, 60 do ENDIPE e 20 do SIPEM. Esse conjunto de 80 trabalhos passou por uma série de avaliações realizadas pelos integrantes do GEProf (Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente), até chegar aos quatro trabalhos finais, dois de cada evento científico, que, depois de eliminados os traços que pudessem identificar seus autores, foram enviados aos juízes.

Não nos interessava reunir muitos trabalhos, pois isto tornaria mais complexo o processo de análise dos juízes. Interessava-nos, isto sim, reunir alguns textos que fossem representativos do trabalho de pesquisa do professor. Tal opção fez com que a seleção dos textos ocupasse boa parte das atividades do grupo durante o ano de 2005.

Nesse processo, assumimos a necessidade de observar certas condições, como a clareza da exposição, a coerência geral do texto, a relação entre sua proposta inicial e suas conclusões, a indicação de uma discussão teórica, ainda que incipiente e de uma articulação metodológica mínima. Tal necessidade se justificava pela perspectiva que nos guiava, qual seja, reunir trabalhos significativos, que merecessem o investimento de nossos juízes, a despeito do risco de um pré-julgamento comprometido com padrões, valores, expectativas e exigências que fazem parte da cultura de pesquisa na qual estamos envolvidos.

Tão logo concluímos o difícil processo de seleção dos trabalhos de professores e montamos o quadro de juízes que aceitaram participar da pesquisa, encaminhamos os trabalhos para que cada juiz examinasse e emitisse o seu parecer, explicitando o que levou em conta para chegar até ele. Para tentar divisar o que é considerado importante na avaliação de uma pesquisa em educação, nada melhor do que consultar quem exerce essa avaliação, em diferentes instâncias, em comitês científicos, como assessores ad hoc, em comissões julgadoras, por serem reconhecidos como pesquisadores experientes e qualificados em seus respectivos domínios de interesse.

Assim, nossos avaliadores tinham que pertencer ao seleto grupo dos que se encontram no topo da carreira universitária, com reconhecida reputação, comprovada experiência de pesquisa e familiaridade com o sistema de avaliação empregado pelas principais fontes de financiamento, mas ao mesmo tempo deveriam irradiar uma abertura em relação a critérios fixos e pré-estabelecidos, ou, pelo menos, à discussão sobre eles. Nossa correspondência introdutória deixava isso bem claro: queríamos o parecer de cada juiz, sobre cada um dos textos enviados, a partir de seu próprio julgamento, sem necessariamente recorrer, ou menos ainda se subordinar a

critérios usados pelas várias agências que decidem sobre trabalhos de pesquisa. O que não queria dizer que esses critérios deveriam ser ignorados. Ficava, portanto, o juiz livre para julgar conforme seus próprios valores, expectativas, exigências, perspectivas de trabalho e, no fundo, a própria concepção de pesquisa.

Nosso grupo de juízes é formado por 12 profissionais muito bem preparados em suas respectivas áreas de formação, com doutorado e pós-doutorado em quase todos os casos. Todos têm vasta experiência de pesquisa e intensa produção em termos de publicações, nas quais se verifica plena confirmação sobre seu interesse e sensibilidade em relação às questões da formação de professores, inclusive no que se refere à dimensão da pesquisa. A escolha dos 12 juizes também procurou cobrir, dentro do possível, um pouco da variedade de objetos de estudo, ou campos de interesse da pesquisa em educação hoje entre nós.

Nossa proposta de estudo se voltou, portanto, para esse novo sujeito, o juiz, encarregado de orientar o destino do que o professor apresenta como sua pesquisa. Do julgamento desse juiz, ou juízes, depende a história imediata dessa proposta, ou desse relatório, que receberá ou não o recurso, será ou não divulgado, enfim, terá ou não aumentadas suas chances de cumprir o destino a que se propôs. Independentemente de como conceba o juiz o que seja ou não pesquisa, é muito importante conhecer sobre que bases toma ele suas decisões a respeito da peça em questão. Em meio à falta de definição clara de critérios, própria do período de construção (e desconstrução) que vivemos, como bem mostram Lagemann e Shulman (1999), é bom saber quais os itens, as características, os elementos levados em conta por quem julga, quem decide se o trabalho merece ou não ser contemplado com o título de pesquisa e o que lhe for atribuível.

PONTOS DE CHEGADA

As duas grandes fontes de dados para as nossas indagações centrais foram, portanto, os trabalhos de pesquisa efetuados por professores da educação básica e as avaliações desses trabalhos por parte de pesquisadores qualificados e experientes, habituados a emitir julgamentos sobre propostas de pesquisa, relatos ou artigos a elas referentes, para fim de obtenção de financiamento, aprovação para publicação em periódicos ou apresentação em eventos científicos. Enfrentamos os trabalhos de acesso a essas duas fontes paralelamente, isto é, procuramos localizar os textos dos professores, ao mesmo tempo em que buscávamos entrar em contato com os pesquisadores que viriam a compor o nosso corpo de jurados.

Depois de uma longa caminhada em busca do que é considerado como pesquisa, no campo da educação, quando se trata de trabalhos efetuados por professores da educação básica, chegamos a alguns pontos básicos. Partimos da intenção de ver concretamente manifestada essa consideração, em função de instâncias reais de julgamento, e não apenas de ponderações ou reflexões sobre o que deve ou não deve ser uma pesquisa. E queríamos que essa manifestação proviesse de fontes de autoridade e autenticidade indiscutíveis. Investimos muito esforço (e tempo) na busca dessas instâncias concretas de julgamento, constituídas pelos

trabalhos de pesquisa propostos por professores, para apresentação em eventos científicos e que passaram a representar os objetos sobre os quais se projetaram as avaliações de julgadores abalizados. A escolha e a adesão desses julgadores demandaram um esforço menor, mas, por certo, um tempo muito maior, que remonta, em vários casos, a 20 ou 30 anos de convivência profissional e confiança mútua...

Reunimos, assim, um importante acervo de informações, que se originaram de uma ampla rede de informantes, de sólida qualificação, vasta experiência de pesquisa e interesse temático diversificado, composta pelos nossos juizes. Esse acervo encontrou, por sua vez, franca acolhida no grupo de pesquisa, o GEProf, que, apesar da diversidade de sua composição, com estudantes de graduação, de mestrado, de doutorado e de pós-doutorado, abraçou o que poderia ser considerado quase como uma bandeira, como é vista por muitos estudiosos a questão da pesquisa do professor da educação básica. Não é uma questão à qual se costuma permanecer indiferente, sendo mesmo assumida por pesquisadores americanos como um verdadeiro “movimento”, como é apontado pelas autoras Cochran-Smith e Lytle, já citadas (1999). Nosso grupo entrou nessa corrente com entusiasmo e uma surpreendente afinidade de visões, todas encarando como positivo um movimento que impulsione o professor para a prática da pesquisa, e sua preparação para ela. Sem, entretanto, perder de vista a perspectiva do nosso estudo, de oferecer elementos que contribuam para esclarecer o que conta como pesquisa, em nosso caso com um esforço específico de trazer opiniões de um júri muito qualificado e bastante representativo de nossa comunidade de pesquisadores em educação.

As informações recebidas de nossos pareceristas foram, portanto, sempre analisadas e consideradas como peças-chave de nossa investigação e foram sendo confrontadas com idéias constantemente recolhidas junto a autores interessados em nosso tema, tanto no âmbito nacional, quanto no internacional, alguns destes tendo nos brindado com sua presença dentro do grupo, como foram os casos de Claude Carpentier, da Universidade de Amiens, André Robert da Universidade de Lyon, Raymond Bourdoncle da Universidade de Lille, Bernard Charlot, de Paris VIII e agora também da Universidade Federal de Sergipe, como professor visitante e Maria do Céu Roldão, da Universidade de Aveiro.

Apresentamos em uma seção específica do relatório final (Lüdke, coord. 2006) as avaliações dos nossos pareceristas, focalizando cada um dos quatro trabalhos examinados, tal como pudemos depreendê-las. Tivemos grande cuidado de nos mantermos o mais fielmente possível próximos dessa tarefa, que consideramos central para o nosso estudo: a de reunir um conjunto de afirmações de cunho avaliativo, feitas por estudiosos, sobre exemplos de pesquisas realizadas por professores. Lembramos que esse era o objetivo principal de nossa proposta de investigação e esperamos tê-lo cumprido, com a composição de um quadro rico de informações, que apontam em várias direções, nem sempre guardando estrita coerência, mesmo entre as emanadas de um mesmo juiz, mas sempre revelando grande interesse e preocupação pelo desenvolvimento profissional dos professores da educação básica por meio da pesquisa. Aqui reside, a nosso ver, a maior riqueza do acervo que conseguimos reunir. Ele ficará à disposição

dos estudiosos que queiram, como nós, procurar desvelar o que vem sendo levado em conta por pessoas encarregadas da difícil incumbência de decidir se um trabalho merece ou não ser qualificado como de pesquisa. O que constitui preocupação dessas pessoas, quais as suas inquietações e dúvidas, quais as discussões que levantam durante o processo de julgamento e, finalmente, o que orienta suas decisões? Um pouco de tudo isso está presente, ou pelo menos sugerido, no nosso acervo e os primeiros estudiosos que procuramos ouvir foram os nossos caros juizes, fornecedores das suas peças-chave pelo que ficamos ainda mais agradecidos do que já estávamos pela colaboração que já nos haviam prestado.

Terminado o relatório da pesquisa, resolvemos enviá-lo a cada um dos juizes. Tivemos uma longa discussão no grupo sobre as implicações éticas desse retorno, tendo o cuidado de consultar cada juiz sobre sua concordância ou não com a distribuição dos resultados entre os seus pares, visto que sempre poderia haver a possibilidade de reconhecimento de uns pelos outros. As respostas dos juizes foram todas favoráveis à circulação do material entre todos os envolvidos na pesquisa e muitos manifestaram o desejo de se encontrarem com os demais, para poderem discutir mais o assunto. Aceitamos o desafio e, com o apoio da FAPERJ, realizamos uma jornada com 8 dos 12 avaliadores, no dia 1º de dezembro de 2006.

Não podemos trazer aqui todo o rico conjunto de informações oferecidas pelos nossos juizes, que pode ser consultado no relatório final da pesquisa (Lüdke, coord. 2006), e tem sido discutido em algumas apresentações de membros do GEProf (Boing e Cruz, 2007; Lüdke, Boing e Cruz, 2007). Vamos apenas apresentar uma breve síntese das principais idéias reunidas por nós, a partir daquelas constatações, que, a nosso ver, constituem uma indicação do que é esperado, em geral, de uma pesquisa realizada na área da educação, sem distinção em relação ao nível de ensino em que atue seu realizador.

De maneira bem sintética, aqui estão os principais itens apontados: 1- aspectos formais e de apresentação da pesquisa, com atenção especial à articulação entre o problema proposto e o desenvolvimento do estudo, até suas conclusões; 2- a correspondência entre o estudo realizado e seu relato, ponto pouco lembrado nos cursos de formação para a pesquisa; 3- componentes específicos do âmbito da metodologia do trabalho científico; 4- a importância da discussão teórica e do cuidado que merece, aspecto particularmente crítico a respeito da pesquisa em educação em geral; 5- questões ligadas à discussão aberta sobre diferentes modos e tipos de pesquisa, em função de pesquisadores de diferentes níveis de ensino; 6- exigências relativas à preparação do professor para exercer atividades de pesquisa, especialmente nos cursos de formação inicial; 7- a complexa questão da construção de conhecimento como componente essencial de todo trabalho de pesquisa; 8- a flexibilidade e abertura com que deve ser tratada a questão da pesquisa do professor, e o foi pelos nossos juizes.

Queremos finalizar esta rápida apresentação de nossa pesquisa voltando-nos para a jornada, na qual foram discutidos seus resultados pelos avaliadores que colaboraram conosco de maneira tão fundamental. É este o aspecto que gostaríamos de ressaltar de modo especial neste trabalho. Numa inusitada estratégia metodológica procuramos confrontar dois pólos de

atuação: o dos professores da educação básica, através de seus trabalhos de pesquisa, e o dos pesquisadores acadêmicos através de seus julgamentos.

Conseguimos um importante resultado, a partir da aproximação entre esses dois campos de produção de conhecimentos e durante as discussões da jornada ficou patente o empenho, o entusiasmo, o interesse da comunidade de pesquisadores em educação, representada pelos nossos juízes, na formação e na prática da pesquisa, como componente essencial do desenvolvimento profissional de professores, de todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, G. L.; HERR, K. The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?, *Educational Researcher*, v 28, n 5, 40, 1999. (12-21)

ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001.

BEILLEROT, J. La recherche: essai d'analyse. *Recherche et formation*, INRP, n. 9, abr. 1991. (17-31). Tradução in ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001. (71-90)

BURGUIÈRE, Évelyne. Entretien avec Jean-Louis Martinand. Paris: INRP, *Recherche et Formation*, nº 40, 2002.

BOING, L.A., CRUZ, G.B. A Pesquisa do Professor em Julgamento. Trabalho aprovado para apresentação na 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, v 28, n 7, 1999. (15-25)

DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K. M. (orgs.). A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2002.

ÉTEVÉ, Christiane. Autour de mot "pro-de-re". Paris: INRP, *Recherche et Formation*, nº 40, 2002.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C. e ARAÚJO, J. L. (orgs.). Pesquisa qualitativa em educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (47-76)

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GONNIN-BOLO, Annette e DEROUET, Jean-Louis. Les saviors entre pratique, formation et recherché (editorial). Paris: INRP, *Recherche et Formation*, nº 40, 2002.

LAGEMANN, E. C, SHULMAN, L. Issues in education research: problems and possibilities. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n 125, v 35, 2005. (8 LÜDKE, M.; CRUZ, G. B, BOING, L.A. Pesquisa de professor na visão de quem decide sobre ela. Trabalho apresentado na reunião da ANPEd região sudeste, 2007.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. In: Cadernos de Pesquisas. São Paulo, n. 99, nov. 1996. (pp. 5-15).

LÜDKE, M. (coord.). O professor e a pesquisa. Campinas: Papirus, 2001.

_____. A pesquisa e o professor da escola básica na visão de professores da universidade. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio, 2003. (Relatório de Pesquisa).

LÜDKE, M. (coord.) O que conta como Pesquisa? Relatório de pesquisa, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2006 (200p.).

MALDANER, O. A. Ciências naturais na escola: Aprendizagem e desenvolvimento. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.). XII ENDIPE - Conhecimento local e conhecimento universal: A aula e os campos do conhecimento. Curitiba: Champagnat, 2004. v 3. (133-146)

ZEICHNER, K.; NOFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (org.). Handbook of Research on Teaching. 4ed. Washington D.C.: AERA, 2002.

ZEICHNER, K; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. Cadernos de Pesquisa, n 125, v 35, 2005. (63-80)

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: “TEMÁTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR”

FALSARELLA, Ana Maria; HASHIZUME, Cristina Miyuki; BARONE, Rosa Elisa M. (Uniban/SP)

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata experiência na formação de pedagogos de uma universidade privada – Uniban-SP (Universidade Bandeirante de São Paulo) –, em que, por meio de duas disciplinas conjugadas – Temáticas do Cotidiano Escolar e Projetos de Temáticas Transdisciplinares – se busca associar:

- a pesquisa acadêmica (de campo e bibliográfica) à prática pedagógica, promovendo estudos e reflexões sobre a problemática sócio-econômica contemporânea e suas implicações na postura, no posicionamento e na atuação profissional e ética do educador, especialmente, do que atua na escola pública;
- esses estudos e reflexões à análise de práticas escolares observadas e à elaboração de propostas simuladas de intervenção.

SITUANDO A QUESTÃO

Desde a estruturação dos cursos de Pedagogia no Brasil, em 1939, algumas dicotomias (bacharel versus licenciado, professor versus especialista) se fazem presentes no que tange à especificidade dos estudos pedagógicos proporcionada por sua matriz curricular. Essas dicotomias têm origem na própria indefinição sobre a identidade profissional que os estudos pedagógicos delineiam (formar o especialista ou o generalista?). Como consequência, os currículos dos cursos de Pedagogia se encontram em permanente reformulação, sem encontrar um firme eixo norteador.

A Lei 5692/71 alavancou a oferta dos cursos de Pedagogia, principalmente por entidades particulares, com a legitimação das novas habilitações que possibilitam ao pedagogo, além do magistério, exercer funções de “especialistas de educação” (administração escolar, supervisão, orientação educacional e outras). As divergências logo se mostraram: é legítimo dividir o trabalho na escola entre “os que pensam e os que executam”? Com a nova LDB (Lei 9394/96) novas divergências surgem, tendo agora por foco a proposta de criação do Curso Normal Superior para formação específica de professores: e se quiserem “seguir carreira”, como farão sem a devida habilitação?

A Resolução n.1 do MEC (04/04/2006), que aprova novas diretrizes curriculares

para os cursos de pedagogia, tentando solucionar o problema, colocou mais “lenha na fogueira”. Associando a formação para a docência das séries iniciais ao preparo para funções técnicas decreta, na prática, o fim do Curso Normal Superior. A polêmica continua posta. Para uns, a formação mais ampla do educador sugerida pelas novas diretrizes pode contribuir para a melhoria do ensino nas escolas. Para outros, o perigo é de aligeiramento dos conteúdos de formação profissional, com repercussões nefastas para o ensino, sendo que as diretrizes curriculares não podem resolver problemas estruturais de cursos oferecidos por muitas instituições de ensino superior. Além do mais, a qualidade do trabalho do professor depende apenas em parte de sua formação inicial, frente a outros tantos fatores intervenientes. E ainda, agora é preciso formar o pedagogo não só para o trabalho em instituições formais de ensino, mas também para um amplo leque de outros espaços e instituições onde a educação não formal acontece.

Para além de qualquer polêmica, um fato é indiscutível: hoje, os cursos oferecidos por entidades privadas são os responsáveis pela formação da maior parte dos pedagogos que, por sua vez, trabalharão majoritariamente no ensino básico público. Dessa forma, estão envolvidas, queiram ou não, com políticas públicas educacionais das quais a formação de professores e de outros educadores faz parte.

AS CONDIÇÕES

Na Uniban, o curso Pedagogia foi instituído em 1989. A partir de então, sua estrutura curricular tem passado por reformulações tentando acompanhar as mudanças sociais e econômicas, do mercado de trabalho, da legislação e das políticas educacionais.

Como macro-instituição, com vários campi espalhados pela Grande São Paulo, nela prevalece a organização empresarial, o que não significa que não haja preocupação em oferecer bons cursos à clientela, obviamente dentro dos limites de suas condições de vida e de escolarização. As classes têm, em média, 80 a 90 alunos, que estudam majoritariamente à noite, com idades, formações, interesses e motivações diversas, e vivem às voltas com o cansaço e dificuldades de toda ordem.

Quanto à composição curricular, algumas questões não são postas em discussão. A organização curricular por disciplinas é uma delas.

Neste cenário, os professores, juntamente com os coordenadores de curso, gozam de relativa autonomia na elaboração dos programas das disciplinas, que abrange a seleção de temas, conteúdos, estratégias de ensino e bibliografia. Cada professor também tem liberdade para realizar as avaliações docentes semestrais da forma de julgar mais conveniente.

Uma vez “fechada” a ementa, no entanto, alterações somente poderão ser realizadas no ano letivo seguinte e o controle do desenvolvimento da programação é exercido por meio da aplicação de provas unificadas para todos os campi. Os professores que, porventura, sejam contratados após o processo de planejamento devem aderir ao programa já instituído.

Contextualizadas estas situações – busca de identidade do curso de Pedagogia e

condições de trabalho na Universidade – podemos agora descrever como surgiram e se instalaram as duas disciplinas a que nos referimos na introdução.

OS TEMAS DO COTIDIANO

No ano de 2003 a Uniban passava por um processo de reformulação da grade curricular do curso de Pedagogia. Duas preocupações se faziam presentes. A primeira dizia respeito ao empenho em formar educadores com uma visão mais crítica, mais sensível e mais comprometida com a realidade dos alunos das escolas públicas e com suas condições de vida. A segunda consistia na urgência em associar os estudos teóricos, considerados básicos para a fundamentação dos futuros educadores, com as práticas pedagógicas observadas nas escolas, de forma a que os egressos do curso de Pedagogia não alimentassem a sensação de que “uma coisa nada tem a ver com a outra” ou de que “na prática, a teoria é outra”.

Da discussão entre coordenadores e professores então em exercício surgiu a idéia de criar uma disciplina que contemplasse os problemas do cotidiano escolar, muitas vezes relegados a segundo plano face à primazia dos estudos acadêmicos, como abordá-los, que postura tomar e quais os limites de atuação do educador frente a eles, enfim, uma disciplina que permitisse a análise mais aprofundada dessas questões, dentro de uma visão abrangente que estabelecesse a relação entre questões escolares com questões sociais. A disciplina, que faria uma espécie de integração dos conteúdos trabalhados nas outras disciplinas, quebrando “em parte” a fragmentação e a descontextualização do conhecimento, foi batizada como “Temáticas do Cotidiano Escolar” e passou a compor o currículo do curso de Pedagogia da Uniban a partir de 2004.

O primeiro ano serviu como laboratório, no sentido de observar repercussões junto aos alunos, que foram bastante positivas. Nos anos de 2005 e 2006, temas, procedimentos e bibliografia foram sendo refinados. Já em 2006, no entanto, para adequar-se às novas Diretrizes Curriculares, há nova reformulação da grade. “Temáticas do Cotidiano Escolar” ganha status de “disciplina-mãe”, agregando-se a ela uma nova disciplina, com enfoque transdisciplinar e prevendo a elaboração de projetos por parte dos alunos: “Projetos de Temáticas Transdisciplinares”. Ambas são desenvolvidas a partir de 2007, sempre pelo mesmo professor. Em “Temáticas” desenvolve-se o aporte teórico. Em “Projetos”, os alunos pesquisam a realidade, aprofundam os estudos em determinada questão que lhes despertem o interesse e propõem possíveis intervenções. Os projetos ainda são simulados na maior parte dos campi, uma vez que, infelizmente, pouco se conseguiu relacionar a disciplina aos estágios obrigatórios.

A CONSTITUIÇÃO DAS DISCIPLINAS:

OBJETIVOS, FUNDAMENTOS, TEMAS, ESTRATÉGIAS

O objetivo maior é que as duas disciplinas, integradamente, promovam estudos e reflexões sobre as problemáticas socioeconômica e educacional contemporâneas e suas

implicações na postura ética, no posicionamento político e na atuação profissional do educador, especialmente, do que atua na escola pública. Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos para o curso de Pedagogia:

- Favorecer a reflexão dos alunos sobre as demandas postas, na sociedade contemporânea, ao cotidiano escolar.
- Incentivar os alunos na identificação e na análise de temas que influenciam a prática educativa no cotidiano escolar.
- Verificar as implicações e desdobramentos das questões identificadas nos processos educativos no âmbito da escola e do processo de ensino-aprendizagem.
- Propiciar a análise sobre o papel e os limites de atuação da escola e do professor na sociedade contemporânea.
- Promover leituras e debates que contribuam para a construção de uma reflexão crítica frente aos temas e problemas identificados.
- Possibilitar a associação entre a prática educativa observada no cotidiano das escolas e os estudos acadêmicos desenvolvidos em classe;
- Propor a elaboração de projetos que contemplem proposta de intervenção a partir de diagnóstico de determinada situação.

Os estudos teóricos propostos encontram-se, basicamente, na intersecção da Sociologia Educacional com a Psicologia Social (Bourdieu, Sawaia, Giddens, Charlot, Patto, dentre outros). Há também o incentivo à leitura rotineira de revistas (educacionais ou não) e de jornais em circulação no país, pois eles acompanham de perto o que acontece na educação e na sociedade, logicamente buscando-se a análise crítica destes periódicos. A pesquisa bibliográfica autônoma e adequada aos temas selecionados, evidentemente com suporte dos professores, faz parte dos estudos para elaboração do diagnóstico e da proposta de intervenção.

O binômio inclusão-exclusão atravessa todas as discussões. Partindo-se de estudos sobre a exclusão social, é estabelecida sua relação com a exclusão escolar. As questões que direcionam todos os estudos é: Quando a escola é inclusiva? Quando a escola é excludente? Procura-se quebrar o “círculo vicioso” de acusações mútuas e da procura de culpados que ocorre com relação ao fracasso escolar para instalar um “círculo virtuoso” de busca de soluções conjuntas.

Assim, ambas as disciplinas, integradamente, se ocupam dos temas presentes no cotidiano escolar e que têm implicações na ação educativa dos diferentes atores da comunidade escolar. Abordam as relações entre esses atores e seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem.

São privilegiados os seguintes temas: situação da educação no Brasil e sua relação com a situação socioeconômica da população; educação como direito básico de cidadania; os conselhos de garantia de direitos de crianças e adolescentes; relação da escola com as famílias dos alunos; a escola e a criança com modelos alternativos de famílias; relação da escola com adolescentes e jovens; alfabetização de adultos; a escola e o aluno adulto trabalhador; a escola e o trabalho infantil; violência na escola e violência da escola (ou simbólica); bullying; disciplina e

indisciplina na escola; a escola e a criança vítima de violência doméstica; a escola e a criança vítima de exploração sexual; orientação sexual na escola; escola e gravidez precoce; preconceito e discriminação na escola – as várias faces: negros, mulheres, pobres, homossexuais, nordestinos; inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: cegos, surdos, deficientes físicos ou mentais; escola e mídia; escola e inclusão digital; drogas na escola; escola e a formação continuada de professores.

Um procedimento bastante utilizado pelos professores é a proposta de situações-problema para discussão em grupo, sendo que os grupos são orientados a posicionar-se tendo por base a fundamentação teórica sobre o assunto em debate (e não o “achismo”).

Aliás, todos os trabalhos são realizados em grupos. Há um grande investimento nessa forma de trabalho, pois acreditamos que aí se encontram as possíveis raízes de um trabalho docente menos fragmentado e mais cooperativo. Sem dúvida, conflitos quanto a divisão de trabalho, liderança, integração grupal e outros surgem a todo momento. Eles fazem parte da aprendizagem relacional e os alunos sabem disso. A avaliação dos projetos não é feita apenas pelo professor, mas também pelo grupo (auto-avaliação grupal), dentro de critérios estabelecidos.

Os alunos também são estimulados a valer-se das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) para a realização e apresentação de suas pesquisas, pois o domínio de tecnologias avançadas é fundamental na formação e no trabalho do educador.

CONHECIMENTOS E HABILIDADES SUBJACENTES

O que não foi esclarecido ainda é que, a par das discussões sobre esses temas, os alunos são introduzidos na pesquisa em educação, particularmente na pesquisa sobre a escola e seu contexto, e na elaboração de projetos. Pretende-se assim formar um educador que planeje seu trabalho com base no estudo da realidade e que entenda que pesquisas sobre a educação não podem se limitar ao âmbito interno da escola, mas devem estabelecer relações com o contexto externo.

Nesse sentido, os alunos recebem orientação sobre as possibilidades de pesquisa (bibliográfica, de campo, documental), os tipos de abordagem (pesquisa quantitativa, qualitativa, pluralista), os instrumentos que podem ser utilizados e sua adequação (entrevistas, questionários, observações, buscas em sites, análise de documentos, dentre outros), as fases de uma pesquisa (estudo exploratório, delimitação do problema, estabelecimento de hipótese preliminar, delimitação do estudo, pesquisa bibliográfica, coleta de informações em campo, organização das informações coletadas, análise dos dados “à luz” dos textos lidos, organização das referências bibliográficas e, finalmente, elaboração do relatório). Logicamente, o padrão de exigência toma como referência que se trata de alunos de graduação, 2º ano de Pedagogia.

As orientações sobre pesquisa estão associadas às orientações sobre projetos, destacando-se a elaboração de projetos como uma característica verdadeiramente humana, no sentido de planejar o futuro valendo-se das lições do passado e tendo por base a análise do

presente. Projetos não são meros instrumentos técnicos, pois envolvem compromisso com a ação. Eles podem ser encontrados no mundo do trabalho, nas empresas ou no universo acadêmico-escolar. Diferem, no entanto, quanto aos objetivos. Na educação, por exemplo, elaborar um projeto acadêmico é diferente de pensar coletivamente um projeto de escola ou de se utilizar a metodologia de trabalho por projetos como forma de organizar as atividades de ensino.

No universo educacional espera-se que a idéia sirva para enfatizar a importância do planejamento das atividades, de forma participativa, para alcançar metas previamente demarcadas, da valorização do trabalho em grupo e do desenvolvimento do hábito de avaliar o desempenho (dos alunos e da equipe escolar) em função das metas estabelecidas.

Entende-se que, para superar o domínio do individualismo na educação, há necessidade de as pessoas participarem de projetos abrangentes, que transcendam seus limites pessoais e marquem suas ações com um significado político-social.

Por fim, cabe destacar que esse processo acontece dentro de uma postura transdisciplinar, o que implica em reconhecer a complexidade dos fenômenos que ocorrem na escola, a necessidade de superar o senso comum para pensar novas formas de dar-lhes sentido e para integrar os diversos saberes que compõem o repertório do educador. Isso significa criticar a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Na verdade, a realidade é complexa e os saberes são transitórios. Não há como analisá-la sem considerar a teia de relações entre seus diferentes e contraditórios aspectos. O que se tenta é, em última análise, conseguir uma visão menos fragmentada do conhecimento e mais abrangente do cotidiano.

Ao final de cada período letivo, mediante um cronograma de apresentação, cada grupo apresenta para a classe a síntese das pesquisas que realizou (no primeiro semestre: diagnóstico ou pré-projeto; no segundo semestre: projeto ou proposta de intervenção). Essas apresentações provocam grande envolvimento dos grupos, que procuram superar-se, valendo-se de recursos diversos (slides em power-point, filmes, músicas etc) para “passar o seu recado”.

RESULTADOS

Como resultados de curto e médio prazo, podemos destacar:

- o grande empenho, envolvimento e participação dos alunos nos procedimentos propostos e na realização de pesquisas e projetos, o “sofrimento” que experimentam na coleta, organização e análise dos resultados, e a satisfação final por terem a oportunidade de se aprofundar em assunto do próprio interesse, por aprendizagens conquistadas de forma autônoma, por terem resolvido um “problema”;
- o excelente nível dos trabalhos produzidos, sendo que muitas apresentações realizadas pelos alunos estão disponíveis em CD-ROMS, mas não temos como inseri-las neste texto.

Assim, os alunos aprendem o ofício de professor (preparar aula, dividir tarefas,

superar conflitos, interessar a classe, expressar idéias em público) ao mesmo tempo em que desenvolvem a autonomia intelectual, o que aponta para uma sedimentação dos conhecimentos adquiridos. Não temos como avaliar as repercussões a longo prazo, quer dizer, no futuro desempenho profissional de nossos alunos.

Como pontos ainda não resolvidos, podemos destacar dificuldades de duas ordens. A primeira é de ordem institucional, uma vez que há uma contradição básica a ser superada na própria universidade: de um lado, a perspectiva globalizada do conhecimento que é proposta, de outro, a prática fragmentada em disciplinas que pouco dialogam entre si. Duas são de ordem pedagógica, a saber:

a) Como cada grupo de alunos se aprofunda em determinado tema, não há como partilhar o mesmo nível de profundidade entre o grupo-pesquisador e os demais alunos que ouvem as apresentações.

a) Ainda não se conseguiu, a não ser de forma pontual, integração com outras disciplinas do curso nem com as escolas onde os alunos realizam seus estágios.

BIBLIOGRAFIA

ANTONIO, Severino. Educação e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ARAÚJO, Ulisses F. Temas transversais e a estratégia de projetos. São Paulo: Moderna, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2002

CASSIANO, Carolina. O que era normal ficou superior? São Paulo: Educação, n. 117, jan.2007, pp. 32-37.

CHARLOT, Bernard. As várias faces da violência escolar (conferência Centro Cultural Itaú). São Paulo: Cenpec, 1999.

GIDDENS, Anthony. Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Carla K.M.de. Pedagogia em crise de identidade. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, n. 71, set.out.2006, pp.39-43.

PATTO, Maria Helena S. (org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

SAWAYA, Bader (org.). As artimanhas da exclusão- análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo (FFC/Unesp/Marília)

Atualmente, podemos vivenciar um aumento significativo do interesse e produções teóricas a respeito da prática da pesquisa na discussão dos problemas de formação de professores, valorizando a pesquisa e estimulando a sua prática nas atividades docentes. Visando corroborar com essa perspectiva, esse estudo será dividido em três momentos: inicialmente, propõe a reflexão a respeito da importância que a pesquisa exerce na formação de professores, as influências da pesquisa pedagógica na formação e prática de professores pesquisadores compreende o segundo momento e, conjugando esses dois momentos, um relato de experiência finaliza a discussão desse estudo.

Entre os autores brasileiros que discutem a relevância da pesquisa na formação do professor podemos destacar: Demo (1991 e 1994), André (2004), Menga Lüdke (2001); Fazenda (1999) entre outros.

No campo internacional, podemos destacar Giroux (1990, Elliot (1990 e 1993) e Zeichner (1993, 1995 e 1997) que segundo Ludke (2001, p. 103) apresentam uma posição que aparentemente se direciona para uma conversão da pesquisa convencional para as escolas. Na Década de 1970 STENHOUSE apresenta-nos a ideia de professor-pesquisador e de uma ciência educacional em que “[...] cada classe é um laboratório, cada professor um membro da comunidade científica.” (Stenhouse, 1975, p. 142 apud LUDKE, 2001, p. 103). Nessa temática, Schön (1983) também contribui com a temática, já que estimulou a valorização da reflexão para o desenvolvimento do trabalho do professor, permitindo uma relação entre reflexão e pesquisa.

Segundo André (2000) a pesquisa em educação a partir de uma abordagem qualitativa vem sendo discutida e realizada desde a década de 70, quando se compreendeu que os suportes da pesquisa de cunho positivista não conseguiam mais atender às necessidades e especificidades da educação, principalmente na análise de um objetivo singular nas diversas condições, principalmente em relação a escola. Entretanto, se faz necessário uma abordagem qualitativa para se pensar a pesquisa em educação.

Frente a essa problemática Ludke e André (1986), discutem as abordagens qualitativas de pesquisa, elucidando a natureza dessa abordagem qualitativa que é naturalística. Essa conclusão é alcançada pelas autoras com base no pensamento de Bogdan e Biklen (1982) que apontam a correspondência entre pesquisa qualitativa e naturalística uma vez que ambas consideram que os problemas devem ser estudados no próprio contexto em que eles ocorrem, sem a manipulação intencional do pesquisador. Outras características também são apontadas

como relevantes, por exemplo: os dados coletados são descritivos, a preocupação com o processo é maior do que com o produto, o significado que as pessoas conferem as coisas e a vida são focos de atenção especial, a análise dos dados tendem a seguir um processo indutivo, ou seja, não há hipóteses ou questões específicas à priori, mas têm-se um quadro teórico que norteia a coleta e a análise dos dados.

Fazenda (1999) valoriza o conhecimento do senso comum como algo importante, já que é a partir de nossa prática cotidiana, de nossas experiências que conseguimos compreender e dar sentido à nossas vidas, permite, pois enriquecer a relação com o outro e com o próprio mundo. Portanto, pensar na perspectiva de uma atividade interdisciplinar, implica pensar que não há uma ação de ensinar e aprender e sim de viver e exercer. Uma prática que requer o desenvolvimento de uma responsabilidade individual que cada pessoa deve estabelecer envolvendo-se com a atividade, as pessoas e participantes.

Todavia, pensar um projeto com essas características significa abrir mão de posturas conservadoras, tradicionalistas e de acomodações para uma atividade ousada de busca pela pesquisa, despertando a cada dia o desejo de inovar, criar, construir e permitir a passagem da subjetividade para a intersubjetividade, o que implica no reconhecimento do diálogo, uma vez que é através dele que se aprende a aceitar o pensamento do outro.

Em “O trabalho como síntese interdisciplinar”, Fazenda (1999) apresenta uma pesquisa desenvolvida por ela com o intuito de investigar a prática docente através das memórias dos educadores e compreender quais eram as implicações científicas que deram a essa trajetória uma especificidade própria. A partir dessa proposta, desenvolve um projeto com um grupo de alunos interessados em compreender as implicações teóricas e práticas das atividades pedagógicas interdisciplinares. Inicia-se então um trabalho de observação e discussão do fenômeno pedagógico, tal como ele tem se apresentado a cada um em sala de aula.

À medida que os alunos iniciam suas atividades de descrição dos fatos vivenciados, foi possível perceber que suas influências em relação aos fatos aumentavam, assim como a sua compreensão e, a medida que a descrição começava a se aprimorar, o aluno gradativamente passava a ter condições de estabelecer um constante diálogo com a teoria estudada. Já no processo de análise e interpretação dos fatos, coube uma reflexão sobre as implicações de pensar o real historicamente, já que ele abrange diferentes totalidades.

Ao repensar sua prática docente, os alunos puderam perceber que o fazer pedagógico se diferenciava ao longo das etapas, a partir das contradições que eram reveladas. O resultado desse trabalho, resultou em uma coletânea de textos que visam contribuir para o pensar sobre aspectos teóricos-metodológicos sobre interdisciplinaridade.

Muitas são as pesquisas de cunho qualitativo que estão sendo realizadas nas escolas, não somente por especialistas e acadêmicos ligados à educação, mas também por professores que no exercício de suas funções legais analisam e teorizam as observações do seu próprio fazer pedagógico, é o caso do professor pesquisador. Todavia, não está claro ainda o que vem a ser essa pesquisa que os professores tentam desenvolver em suas práticas e, por muitas

vezes, a confundem como planejamento de aula. Nesse sentido, Ludke (2001) em “O professor e a pesquisa” retoma o conceito de professor pesquisador tratado por Demo (1991) e outros autores quando enfatiza o caráter indispensável da pesquisa para o trabalho docente. Para ele, a pesquisa é o princípio científico educativo. Sem a investigação na sala de aula, o trabalho do professor assume um caráter reprodutivista do ensino, repassando aos seus alunos idéias tais quais ele as recebeu de autores (DEMO, 1991 apud LUDKE, 2001, p. 10).

Na mesma perspectiva, Giroux (1997 apud LUDKE, p.13) rejeita a possibilidade de redução do trabalho do professor a meios técnicos, aptos a reproduzir as idéias pensadas por outros. Ainda que pensada a importância da pesquisa para uma atuação docente, Zeichner (1993 apud LUDKE, 2001, p. 14) aponta algumas circunstâncias que envolvem essa preocupação, as limitações e possibilidades que derivam da composição multicultural de estudantes, burocracias da escola, diferentes espaços, entre outros.

A esfera que envolve a pesquisa na sala de aula interpela, a princípio, por um professor prático reflexivo, a fim de melhorar a sua prática. Além disso, a maioria das pesquisas educacionais desenvolvidas por professores ocorre não apenas para o melhor desempenho em sala de aula, mas para trabalhos de cursos de pós-graduação.

Diante dessas questões a pesquisa no âmbito educacional precisa ser de fato uma preocupação e postura adotada pelo professor, assim como se adota uma postura política. A investigação docente em seu contexto de trabalho altera a condição de um simples professor a produtor de conhecimento, tendo em vista que é essa produção de conhecimento que impede que o professor assuma o papel de mero reprodutor de discursos.

O professor pesquisador, crítico, investigativo de sua própria ação denota aos alunos, princípios básicos da construção do conhecimento, como questionar, organizar, sistematizar, produzir, trata-se de oferecer condições para se questionar e pesquisar o mundo que os rodeia, fazendo assim uma classe construtora de conhecimento e não apenas receptora de informações para uma possível reprodução da sociedade.

Os estudos que discutem a observação e interpretação dos fenômenos correntes no espaço escolar contribuem na construção de um novo olhar sobre a educação, uma nova visão a partir de ângulos que nem sempre foram explorados e que após sua exploração trazem relevantes contribuições para a compreensão do objeto escolar, no âmbito social, psicológico, metodológico e pedagógico.

Mediante leituras e práticas de pesquisa desenvolvidas no campo educacional, pode-se perceber que o professor que pesquisa é mais criativo e dinâmico, envolvendo o aluno em suas aulas através de novas atividades e idéias, modificando sua prática educativa.

Segundo Ludke (2001, p. 14) no cotidiano das escolas, principalmente as escolas do ensino básico, é possível que alguns professores pesquisadores analisem suas atividades de pesquisa a partir de uma proposta de estruturação de planos de aulas, metodologias e materiais de ensino das disciplinas que ministram. Foi pensando nessa possibilidade que desperta em Ludke (2001) o interesse em verificar se existem professores que desenvolvem trabalhos de

pesquisa juntamente com suas atividades docentes na educação básica, como tais atividades são desenvolvidas, a partir de que bases, quais princípios norteadores, etc. A partir dessas questões, a autora estabelece a rede pública de educação básica como objeto de sua investigação. A investigação se desenvolve em quatro escolas compreendendo o nível técnico fundamental e médio. A pesquisa do tipo qualitativa deu-se a partir da coleta de dados com diretores e coordenadores. Foi elaborado um roteiro para investigar a atuação desses profissionais como pesquisadores que atuam em seu local de trabalho. Embora houvesse algumas dificuldades, o trabalho foi visto como uma possibilidade de auto-conhecimento, possibilitando resultados que podem evidenciar se, realmente, o professor está cumprindo suas responsabilidades com a pesquisa, mesmo com os possíveis imprevistos durante o processo.

Uma outra proposta de pesquisa, enfocando a criança como sujeito do processo é apresentada por Rabitti (1999) em seu livro “A procura da dimensão perdida: uma Escola da Infância de Reggio Emília” publicado em 1999 onde a autora desenvolve um trabalho de pesquisa qualitativa naturalística em escolas municipais da infância de Reggio Emília, na Itália, descrevendo todo o processo de desenvolvimento de um estudo de caso. Ao tecer algumas abordagens educacionais na escola da infância, a autora apresenta dois pontos dicotômicos em relação as propostas educacionais de crianças de 0 a 6 anos. De um lado, está a questão da socialização da criança no espaço escolar e do outro, o preparar a criança para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à aquisição da leitura e da escrita para as séries iniciais.

Demartini (2005) também propõe investigar as crianças como agentes do processo de alfabetização, partindo de relatos orais para compreender as histórias de educadores e seus processos educacionais.

Nessa busca de investigação da criança, Silva (2005) com o intuito de investigar o cotidiano de crianças que vivem como trabalhadores na região canavieira de Pernambuco, buscando compreender o significado do lúdico em suas vidas através do estudo etnográfico e de observação participante.

Reis (2005) propõe uma investigação das lembranças dos jovens em relação a sua infância, em especial sobre as creches. Para isso, a pesquisadora faz uso de entrevistas para resgatar determinado período de vida e dar voz ao jovem para dialogar a respeito de sua infância na creche.

Essas pesquisas que enfocam a cultura que as crianças estão produzindo, foram reunidas na coletânea “Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças” (2005) organizado pelas autoras Faria, Dematini e Prado, ressaltando a importância da valorização das crianças, da cultura infantil, bem como da pedagogia da escuta. Essas pesquisas nos revelam também a carência de pesquisas em que a criança é considerada como sujeito da pesquisa. É muito comum encontrarmos pesquisas de adultos que falam sobre a criança, ou que resgatam o seu período de infância, o que permite uma análise da infância do ponto de vista do adulto e não do ponto de vista da criança, que percebe sua infância de modo diferente.

Foi pensando nessas questões referentes à função da pesquisa pedagógica no

contexto educacional, à formação do professor enquanto pesquisador e na possibilidade de tornar o aluno agente do processo de pesquisa que me propus a desenvolver um trabalho com os alunos no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, como professora da disciplina Pesquisa Pedagógica no ano de 2006, com o objetivo de despertar o interesse do aluno através de uma prática mais dinâmica não apenas para o desenvolvimento de pesquisas científicas, mas sobretudo, para formar o professor pesquisador, investigativo e reflexivo de sua práxis.

No início da disciplina, é visível a insegurança e, em muitos casos, a resistência pelo termo pesquisa. Isto ocorre devido a uma série de preconceitos e pré-conceitos que permeiam a concepção de pesquisa. Era possível perceber o número reduzido de alunos com interesse em desenvolver projetos de pesquisa e principalmente o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma vez que a elaboração de um projeto de pesquisa e a exposição de um trabalho monográfico para uma banca julgadora representava um sinal de pânico. Era muito comum encontrarmos as seguintes falas:

“ não tenho interesse em fazer pesquisas científicas...”
“... é muito difícil!...”
“...tenho medo!...”
“... dá muito trabalho!...”
“...não vou seguir carreira acadêmica...”

Através de diálogo com as turmas era visível a idéia de que as pesquisas só poderiam ser desenvolvidas se aplicadas no campo científico, pois não conseguiam visualizar as contribuições da pesquisa na formação do professor enquanto investigador de sua prática.

Iniciamos o trabalho apresentando o plano de ensino com os conteúdos, metodologias de trabalho que seriam desenvolvidas nas aulas, os objetivos, e os critérios de avaliação da aprendizagem.

Preocupada em desmistificar esse conceito distorcido sobre a pesquisa, me propus a pensar em uma prática voltada para uma ação participativa, coletiva, dinâmica em que os alunos e eu pudessemos vivenciar, na prática, elementos da pesquisa. Assumir essa proposta foi um grande desafio, fazer com que esses alunos construíssem uma nova visão sobre o fazer investigativo.

A medida que os conteúdos foram sendo apresentados, os alunos puderam ter contato com diversos pesquisadores que desenvolveram diferentes tipos de pesquisas quantitativas/qualitativas a partir de uma abordagem bibliográfica, participativa, estudo de caso, etnográfica e pesquisa-ação. Após a explanação dessas temáticas, o aluno entrava em contato com pesquisadores de tais temáticas que durante as palestras em sala de aula relatavam seus anseios, medos e insegurança no desenvolvimento das pesquisas. Apresentavam as temáticas abordadas, os objetivos, metodologia adotada e resultados alcançados.

Após o conhecimento dos diferentes tipos e abordagens de pesquisas, das formas de coleta de dados e análise de resultados, foi proposto aos alunos o trabalho com algumas

metodologias de pesquisas com crianças, que foram reunidas no livro “Por uma cultura da infância” (2005), já comentado anteriormente.

A proposta consistia em entregar aos alunos a temática a ser desenvolvida e, mediante pesquisa os alunos buscariam outras leituras referentes ao tema e aplicariam as formas de coleta de dados proposta pelos pesquisadores das obras, fazendo uma relação entre os pressupostos teóricos e a prática vivenciada. A apresentação dessas temáticas ocorreriam em forma de seminários, onde os alunos deveriam apresentar o conteúdo das pesquisas que eram discutidas no texto e as atividades que foram desenvolvidas por eles. Cada grupo deveria criar estratégias de apresentação que motivassem a sala à participação. Portanto, o desenvolvimento da criatividade seria necessário à construção de uma atividade interessante e motivadora.

Os temas foram colocados na lousa e, de uma forma sucinta discutidos. Após essa explanação, iniciamos o sorteio dos seis temas:

- À procura da dimensão perdida: uma escola da infância de Régio Emilia;
 - Infância, pesquisa e relatos orais;
 - Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas;
 - Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil;
 - Ela ficava fazendo cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando da infância...;
 - Eventos-Campos: um relato de experiências do fazer investigativo com crianças da Zona da Mata canavieira pernambucana;
 - Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do século XX.
- Para os alunos essa proposta foi também um desafio, pois estavam acostumados a desenvolverem seminário de forma tradicionalista, baseados em metodologias tradicionais. Após o tempo de preparo para essas atividades, iniciamos as apresentações, que foram surpreendentes, tanto no que diz respeito ao envolvimento com o contexto das pesquisas, quanto a criatividade dos grupos.

Os trabalhos foram apresentados através de diferentes tipos de estratégias: aulas expositivas, encenações teatrais, multimídia, retro-projetores; fizeram uso de músicas, fotos, filmagens, textos complementares; trouxeram pessoas em sala de aula para relatarem as suas experiências de vida; resgataram brincadeiras da infância; e, aplicaram dinâmicas com a sala, transformando o ambiente de sala de aula em um contexto lúdico. Sem dúvida, uma experiência muito rica para professor e alunos.

Após essa atividade, iniciamos a construção dos projetos de pesquisa. Os temas já estavam sendo pensados pelos alunos anteriormente e, aos poucos foram sendo desenvolvidos ao longo do curso. Essa atividade resultaria no trabalho final da disciplina de Pesquisa Pedagógica. Todos deveriam participar, inclusive aqueles que não fariam o TCC. A proposta visava a construção dos projetos de pesquisa pelos alunos, ao longo da disciplina Pesquisa Pedagógica. Após a construção dos projetos, marcamos uma data para a apresentação dos temas.

Pensando na possibilidade de iniciação dos alunos na prática de comunicações científicas em eventos, foi sugerido a eles que apresentassem suas temáticas em forma de painéis e de comunicações orais. As apresentações ocorreram simultaneamente. A sala foi dividida em dois grandes grupos e, enquanto um grupo de alunos apresentava suas temáticas o outro circulava pelos painéis, questionando os autores sobre suas respectivas temáticas e vice-versa. Sem dúvida, uma atividade que contribui muito na iniciação desses alunos na pesquisa.

O resultado desse trabalho, desenvolvido ao longo da disciplina Pesquisa Pedagógica, no ano de 2006, culminou em um aumento significativo de matrículas na disciplina TCC, extrapolando o número de vagas abertas a disciplina, tanto que se cogitou a possibilidade de abertura de uma segunda sala.

Muitos daqueles alunos que tinham resistência à pesquisa fizeram suas matrículas e hoje estão desenvolvendo seus trabalhos. Por outro lado, outros, já professores relatam as pesquisas que começaram a aplicar em suas salas de aula, investigando seu próprio trabalho e envolvendo os alunos em atividades significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. ;PRADO, P. D. Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: autores Associados, 2005, p.01-19.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. C. A. (org.) Práticas interdisciplinares na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-18.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D.A. A evolução da pesquisa em educação. In: LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004, p. 11-24.

_____. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor. In: CANDAU, V. M. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 101-14.

_____. (coord.) Introdução. In: LUDKE, M. O professor e a pesquisa. Campinas: Papyrus, 2001, p. 09-23.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. ;PRADO, P. D. Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: autores Associados, 2005, p.93-111.

RABITTI, G. À procura da dimensão perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emília. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REIS, M. Ela ficava fazendo cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando da infância... In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. ;PRADO, P. D. Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: autores Associados, 2005, p.113-130.

SILVA, M. R. da. Eventos campos: um relato de experiência do fazer investigativo com crianças da Zona da Mata canavieira pernambucana. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. ;PRADO, P. D. Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: autores Associados, 2005, p. 133-148.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES CENTRADA NA COMPREENSÃO DA TAREFA DOCENTE: PARCERIA UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA ¹

SILVA, Ivaneide Dantas da (Instituto Superior de Educação de São Paulo/Singularidades)

INTRODUÇÃO

Uma das grandes dificuldades da escola brasileira, hoje, é incorporar os seus alunos na comunidade de leitores e produtores de textos orais e escritos. O resultado das avaliações oficiais - Prova Brasil, Saeb, entre outros - apontam uma grande distância entre o aprendizado efetivo e o esperado dos discentes na área de Língua Portuguesa.

Assim, na tentativa de superar este quadro a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME/SP - implantou, em 2006, o Programa “Ler e Escrever – prioridade na escola municipal”, composto por três Projetos: Toda Força ao 1º Ano; Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC; Ler e Escrever em todas as Áreas no Ciclo II.

Conforme a Secretaria Municipal de Educação, a opção por este Programa pautou-se em um diagnóstico feito ao longo de 2005, por equipes da própria Secretaria, e em estudos da Rede Municipal que identificou um número representativo de crianças repetentes ao final do Ciclo I. (São PAULO, 2006).

Neste artigo trataremos da participação de estudantes em formação, em nível superior, para a docência no ensino básico no Projeto Toda Força ao 1º Ano do Ciclo I (TOF), cujo objetivo principal é criar condições adequadas de aprendizagem de leitura e escrita para todas as crianças do 1º ano do Ciclo I, (SÃO PAULO, 2006), para que ao final do ano letivo, estivessem alfabetizadas, evitando, deste modo, comprometer o restante de sua escolaridade caso a alfabetização não ocorra na série inicial.

Para implantar o Projeto a Secretaria Municipal de Educação, por meio de sua a Diretoria de Orientação Técnica (DOT), estabeleceu parcerias com faculdades e universidades, na cidade de São Paulo, para desenvolver projetos pedagógicos conjuntos.

Tal parceria previa a inserção de um estudante de graduação dos cursos de Letras, Pedagogia e Normal Superior, no interior da sala de aula do 1º ano da educação básica no auxílio do professor alfabetizador.

O papel do estudante de graduação, nomeadamente aluno pesquisador (2), nas salas de aula do 1º ano, envolvia a participação na elaboração de diagnósticos pedagógicos, planejamento de atividades complementares de leitura e escrita, bem como a execução de atividades didáticas para indivíduos ou grupo de alunos, de acordo com as necessidades,

supervisionado por um professor orientador da Instituição de Ensino Superior (IES).

De março a outubro de 2006, período da parceria, participaram pelo Curso Normal em questão (3) 40 licenciandos, dos segundos e terceiros anos distribuídos em 25 escolas públicas municipais da cidade de São Paulo, atuando por 4h diárias, com bolsa de iniciação científica subvencionada pelo Projeto, nas salas de aula do 1º ano, junto com o professor titular de classe.

Este artigo tem como objetivo, portanto, apresentar os impactos da formação inicial investigativa dos licenciandos por meio da parceria universidade e escola pública, estabelecida pelo Projeto TOF, cujos objetivos últimos da formação visavam à compreensão da tarefa docente.

A DIMENSÃO REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

PERRENOUD (2002) nos chama a atenção para a importância de na formação inicial se oportunizar a criação de

ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes [...] para o profissional trabalhar sobre si mesmos, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento de sua pessoa, de sua identidade. (PERRENOUD 2002, p. 18).

Desse modo, a parceria construída entre a instituição de ensino superior que forma professores para atuar no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, e o sistema de ensino público, por meio de uma atuação que envolve estágio/pesquisa pode potencializar de maneira significativa a criação desses ambientes na universidade.

No caso do projeto analisado nesse artigo, os espaços de reflexão acerca da atuação dos alunos pesquisadores aconteceram não só no interior das disciplinas cursadas, momento em que os discentes traziam as contribuições da prática vivenciada nas salas de aula, relacionando-as com a teoria estudada, como também nas reuniões coletivas com o professor orientador, semanalmente, organizadas para este fim, ou mesmo nos relatórios produzidos sobre as intervenções realizadas em sala de aula, os quais foram enviados à Secretaria Municipal de Educação.

Para as reflexões de ensino-aprendizagem, apoiou-se na concepção de desenvolvimento e aprendizagem vigotskiana, mais especificamente o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1998), e de linguagem, enquanto discurso, o qual se realiza dentro de uma situação comunicativa concreta e reflete as condições de produção em função das intenções comunicativas (BAKHTIN, 1979), tanto de forma oral quanto escrita.

Para a discussão de linguagem, nesta perspectiva, tomou-se como apoio o material organizado em três volumes (4), pela Secretaria Municipal de Educação, que traz orientações para um trabalho alfabetização que envolva os aprendizes em práticas sociais de leitura, de escrita e de comunicação oral, articulados a análise e reflexão sobre a língua (SÃO PAULO, 2006).

No que se refere aos aspectos relativos à formação inicial, tomou-se como referência o Projeto Institucional (ISESP, 2006, mimeo (a)), em que aponta, como uma de suas premissas básicas, que para os licenciandos aprenderem a ser professores, esta aprendizagem precisa ocorrer por meio da investigação da prática. Trata-se de uma oportunidade para se

trabalhar conteúdos próprios da investigação, tais como os procedimentos de observação, descrição e análise de práticas educativas e de realidades escolares para compreender e atuar em situações contextualizadas. (ISESP, 2006, mimeo, (a)).

A metodologia de trabalho de formação utilizada foi a pesquisa-ação, tal como propõe THIOLENT (2004) - um tipo de pesquisa, em que “os problemas colocados são inicialmente de ordem prática” (p. 53), e que devem ser analisados visando solucioná-los, ou realizar uma possível transformação dentro da situação identificada.

Assim, fizeram partes dos encontros, a discussão dos seguintes aspectos, isto é, como organizar o:

- registro do observado;
- planejamento da intervenção didática – aula /ou seqüência de aulas, de acordo com os pressupostos do Projeto – concepção de ensino-aprendizagem e de linguagem, em função das necessidades de cada sala de aula;
- registro da intervenção planejada e realizada pelo aluno pesquisador, para serem tematizados nos encontros.

Realizaram-se, também, encontros periódicos entre o aluno pesquisador e o professor regente da classe para:

- elaboração de diagnósticos pedagógicos de crianças;
- planejamento conjunto de atividades complementares de leitura e escrita;
- apreciação, por parte do docente, das atividades complementares de leitura e escrita planejadas pelo aluno pesquisador – aulas e seqüências didáticas.
- avaliação das atividades didáticas implementadas pelo aluno pesquisador para crianças ou grupos de crianças.

Como explicitado anteriormente, essa formação deu-se por meio da imersão dos licenciandos na prática pré-profissional contextualizada e, por decorrência, significativa dos aspectos relativos ao exercício da docência que abrange de maneira interdependente, “uma função didática de estruturação e gestão de conteúdos [e] uma função pedagógica de gestão e regulação interativa dos acontecimentos em sala de aula” (ALTET, 2001, p. 27). No caso, aqui, a gestão de conteúdos refere-se, especificamente, a leitura, escrita e linguagem oral.

Ainda, conforme a autora, é

[...] em uma situação contextualizada, complexa e incerta de ensino-aprendizagem, finalizada com alunos específicos, que se realizam as tarefas do professor. Daí a dificuldade de defini-las inteiramente e de tê-las todas previstas antecipadamente. O professor pode planejar,

preparar seu roteiro, mas continua havendo uma parte de 'aventura, ligada aos imprevistos que têm origem nessas ações em andamento e no desconhecido proveniente das reações dos alunos. Isso requer uma grande quantidade de tomadas de decisão, uma mobilização dos conhecimentos dentro da ação e, até mesmo, uma modificação de decisões na ação em sala de aula. (ALTET, 2001, p. 27).

Considerando as idéias de ALTET (2001), fizemos inicialmente um diagnóstico com nossos estudantes, por meio dos relatos iniciais de observação de sala e pudemos constatar que na condição de aprendizes de professor, nossos alunos se defrontaram de maneira intensa com situações semelhantes ao apontado acima. Reconheciam que passar pela experiência de planejar e, especialmente, intervir, era muito difícil, pois segundo eles,

tinham medo de que a concepção de transmissor de informação se sobrepusesse e não desse lugar a um trabalho voltado para a construção do conhecimento e, por decorrência, para o avanço das aprendizagens dos alunos e também em não conseguirem dominar a classe em função da dispersão. (ISESP, 2006, mimeo, (b)).

Já outros, embora achassem extremamente difícil planejar e intervir, o fato de realizar ambos estava contribuindo para que manejassem

com maior segurança aspectos relativos ao planejamento e a gestão de uma aula, no que diz respeito ao controle do tempo, a organização do espaço, dos materiais, do agrupamento, bem como as interações decorrentes da proposta didática. (ISESP, 2006, mimeo, (c)).

Outro aluno pesquisador frente à gestão da sala de aula, explicita:

Professora, não sei como explicar, mas ainda me sinto insegura demais, embora depois deste momento me sinto um pouquinho melhor. Foi muito bom descer com os alunos para a sala de leitura e ver a empolgação deles fazendo a pesquisa proposta por mim. (ISESP, 2006, mimeo, (c)).

Em se tratando do planejamento da intervenção didática, mais especificamente a sequência didática, há de se mencionar que não foi muito fácil para nossos licenciandos, uma vez que o planejamento de um conjunto de situações didáticas articuladas para atingir objetivos pedagógicos (ZABALA, 1998), para quem está em formação inicial, não é evidente.

Diante das dificuldades dos discentes e do desafio em auxiliar as crianças a avançarem em suas aprendizagens, foram elaboradas pautas em conjunto, que permitissem o levantamento de expectativas de aprendizagem, os conteúdos envolvidos, a seqüenciação das atividades, considerando os aspectos envolvidos na gestão (tempo, espaço, materiais, agrupamento), e a elaboração de material didático de acordo com as necessidades educativas de cada agrupamento em que nossos estudantes estavam atuando, conforme demonstrado a seguir:

Pauta para planejamento da intervenção/reflexão após intervenção

Nº de crianças com os quais a intervenção será feita:

Duração:

Parte I - Planejamento da intervenção (antes da realização)

- Objetivo (s) da atividade – Expectativas de aprendizagem
- Conteúdo (s) envolvido (s)
- Seqüência do trabalho
- Organização do espaço
- Materiais usados
- Agrupamento (pequeno grupo/grande grupo)

Parte II - Descrição detalhada da ação, explicitando falas diretas e coletando material produzido (ação)

Parte III – Reflexão e análise do trabalho (após realização)

Avaliar os impactos das ações, considerando expectativas de aprendizagens das crianças. (ISESP, 2006, mimeo, (b)).

A partir daí, os estudantes passaram a produzir, em reuniões específicas e plantões individuais, propostas didáticas de leitura, escrita e comunicação oral a serem realizadas nas salas de aula do 1º ano (5).

Com esses procedimentos presenciais e com a análise das reflexões após a realização do trabalho e dos relatórios produzidos por nossos estudantes foi possível constatar a importância, para cada um deles, de ter participado do Projeto, saindo da condição de observadores da prática do professor - fruto dos estágios de observação realizados até então – para de colaboradores nas ações docentes, levando-os a compreender de maneira contextualizada os aspectos envolvidos na docência, bem como o ambiente escolar, conforme trechos do relatório que destacamos abaixo:

Os avanços foram muitos. O mais significativo foi conquistar a confiabilidade da professora titular da sala e assim desenvolver algumas atividades proposta pelo Projeto, em parceria e ajuda mútua – eu, como aluna pesquisadora e aprendiz, e a professora como titular e responsável pela sala. Aprendi como é importante o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula; como se organiza o espaço; o tempo; os materiais; a importância do trabalho em grupo; como organiza agrupamentos produtivos para a socialização das aprendizagens. Aprendi, também, a escolher atividades significativas que proporcionam avanços nas hipóteses das crianças em processo de alfabetização e a organizar seqüências didáticas e atividades permanentes e quais suas diferenças.

· Aprendi: (a) que é importante que as crianças sejam respeitadas no seu processo de pensamento; (b) a importância de bons agrupamentos; (c) a valorizar o trabalho da professora e o papel que exerce na sala de aula. Ela realmente ensina muitas coisas às crianças; não vê o papel da escola naturalizado e, portanto, tem grande comprometimento com seu trabalho; (d) a pensar em propostas a partir das observações em sala de aula (dos alunos e das práticas da professora) e os efeitos e resultados atrelados aos objetivos das atividades. Estes aspectos referências importantes que aliadas à formação acadêmica, têm guiado as reflexões sobre a minha formação. (ISESP, 2006, mimeo, (d)).

IMPACTOS DO PROJETO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Nossos estudantes em seus estágios de observações, nas salas de aula do ensino fundamental da escola pública municipal, anteriores ao ingresso no Projeto, deparavam-se com questões importantes da docência que não conseguiam compreender, tal como descritas abaixo:

- Por que os alunos não se alfabetizam?, uma vez que encontravam no interior das salas observadas, um número expressivo de crianças que não sabiam ler e escrever.
- Por que os professores não oferecem materiais de leitura e escrita tal como circulam nas práticas sociais?, uma vez que observavam um trabalho focado em famílias silábicas (ba, be, bi...);
- Por que os alunos não acessam a Sala de Leitura da unidade escolar?, uma vez que possuía um excelente acervo de livros;
- Como fazer para diminuir a dispersão e o barulho da sala?, pois presenciavam cenas de alunos correndo, andando pela sala de aula, conversando alto;
- Por que as crianças sentam em fileiras, e não se permite outras formas de agrupar os alunos (duplas, pequenos grupos)? entre tantas outras questões.

Por meio da participação neste Projeto nossos estudantes, de fato, foram gradativamente compreendendo os aspectos escolares envolvidos para o exercício da docência, ajudando-os, inclusive, a responder as questões colocadas acima, são eles:

- necessidade de as propostas didáticas serem diversificadas e com grau de complexidade maior para as crianças que estão avançando;
- capacidade de refletir sobre as questões de ensino-aprendizagem e formas de intervenção junto as crianças;
- importância do planejamento; do gerenciamento do tempo, do espaço, da rotina; da seleção e uso de bons recursos e estratégias didáticas.
- acompanhamento dos avanços significativos nas aprendizagens das crianças com dificuldades e na sala em geral;
- compreensão da diversidade cultural presente na escola e fora dela;
- identificação do perfil e das características das crianças no que se refere às capacidades para aprender e para relacionar-se com os outros e com o conhecimento;
- conhecimento da realidade educacional, incluindo os problemas estruturais;
- desenvolvimento de trabalho em equipe compartilhado com colegas da faculdade;
- respeito, compreensão e diálogo com gestores, docentes e equipe escolar;
- construção de vínculos profissionais e afetivos;
- compreensão da docência como escolha profissional consciente (ISESP, 2006, (d)).

Pode-se constatar, ao longo da participação dos estudantes no projeto uma idéia

de PERRENOUD (2002), de que é importante na formação verificar

em que condições os estudantes universitários podem 'entrar em prática reflexiva', o que pressupõe que eles abandonem sua profissão de aluno para se tornarem 'atores' de sua formação e que aceitem formas de envolvimento, de incerteza, de risco e de complexidade [...] (p. 18).

E de fato, essa participação acrescida das reflexões sobre sua formação, permitiu que o apontado pelo autor acontecesse, e nossos licenciandos puderam tornar-se "atores" de sua formação" (idem, p.18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, ao longo deste artigo, a participação dos 40 alunos no Projeto foi fundamental para sua formação inicial, pois permitiu colocá-los em contato direto com a realidade educativa escolar e com as questões relativas ao exercício da docência, ajudando-os a compreender a complexidade da tarefa docente, sem contar também com a possibilidade de ajudar a promover as aprendizagens das crianças em leitura, escrita e comunicação oral.

A partir do Projeto verificamos uma legitimação da prática introdutória à regência em salas de aula reais, as quais evidenciaram desafios na resolução de problemas e na construção de competências específicas no que tange à profissão do professor alfabetizador.

A Secretaria Municipal de Educação não publicou oficialmente os indicadores do impacto do Projeto Toda Força ao 1º Ano do Ciclo I, na alfabetização das crianças, cujas salas tiveram o aluno pesquisador. Há de se ressaltar, porém, que em 2006 o Projeto não foi implantado em todas as classes do 1º ano da rede municipal, apenas em 800 delas. Em nota divulgada por RONDINO (2007) assessor de imprensa do município, no Painel do Leitor, do "Jornal F.de São Paulo", em 02/06/2007, corrigindo uma informação dada pelo prefeito da cidade, no dia anterior, a respeito do número de crianças que terminaram o ano letivo alfabetizadas, mostra um percentual de 75%. Ainda segundo a nota o

número revela a melhora no aprendizado com a adoção do Programa Ler e Escrever (76), pois o diagnóstico feito em 2004 indicava que 70% dos alunos chegava à 4ª série sem estar alfabetizados. (RONDINO, 2007).

Há de se ressaltar, que em 2007 o Projeto continua na rede municipal e o número de salas disponíveis para as universidades subiu de 800 para 1700. A IES continua na parceria e no primeiro semestre de 2007 também ampliou o número de participantes – de 40 para 70 estudantes nas salas de aula do 1º ano, indicando, a nosso ver, uma boa aceitação do mesmo por todos os envolvidos: o poder público, as universidades e a comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In M. M. Bakhtin A Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-287.
- IESP – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Projeto Pedagógico Curricular. São Paulo, 2006 (mimeo, (a)). Paginação irregular.
- IESP – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Relatório Circunstanciado de trabalho: Projeto Ler e Escrever – prioridade na escola municipal. Ago., 2006. São Paulo, (2006, mimeo (b)). Paginação irregular.
- IESP – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Relatório Circunstanciado de trabalho: Projeto Ler e Escrever – prioridade na escola municipal. Set. 2006. São Paulo, (2006, mimeo (c)). Paginação irregular.
- IESP – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Relatório Circunstanciado de trabalho: Projeto Ler e Escrever – prioridade na escola municipal. Out., 2006. São Paulo, (2006, mimeo (d)). Paginação irregular.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar In.: Paquaiy, Léopold et al. (Orgs). Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 23-35.
- PERRENOUD, Philippe. Prática Reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002 p. 9-28.
- SÃO PAULO. Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental - Ciclo I/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2006 128 p.
- RONDINO, Sergio. Kassab. Jornal F. de São Paulo. São Paulo, 02 de jun. 2007. Painel do Leitor. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0206200710.htm>>. Acesso em 24 jun. 2007.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa - Ação. São Paulo: Cortez, 2004, 108 p.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In.: Cole, Michael et. al. (Org.). A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. SP: Martins Fontes, 1998. p. 103 -119.
- ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOTAS

- (1) Texto digitado em Word for Windows versão X.P
- (2) Denominação dada pelos idealizadores do Projeto – SME/SP/ DOT.
- (3) O Instituto Superior de Educação de São Paulo/Singularidades, uma instituição que forma professores para atuar na educação básica, foi uma das faculdades parceiras na execução do Projeto Toda Força, nas unidades escolares envolvidas.
- (4) Cada aluno pesquisador recebeu os três volumes.
- (5) Ao longo do Projeto foram produzidos por nossos estudantes três Cadernos de Atividades, nos quais constam 27 seqüências didáticas (Zabala, 1998) de leitura, escrita e linguagem oral, dentro da concepção de linguagem proposta pelo Projeto. Tais cadernos foram apresentados no "Seminário de Avaliação Anual do Programa Ler e Escrever com Instituições de Ensino Superior", organizado por SME/DOT/IES, em 01/12/2006, ocasião em que, também, 05 de nossos estudantes apresentaram, por meio de comunicação oral, o trabalho desenvolvido nas salas de 1º ano.

PRÁTICA DE PESQUISA EM DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA EM CURSOS DE LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

GOYOS, Celso ; ESCOBAL, Giovana; ZULIANI, Giovana (UFSCar)

A Análise do Comportamento tem obtido progressos consideráveis em relação ao ensino de habilidades acadêmicas, que contribuem para a prevenção do fracasso escolar, principalmente através da aplicação de procedimentos e métodos de ensino baseados na perspectiva do paradigma de equivalência de estímulos. Desde que Sidman, em 1971, ensinou comportamentos de leitura e escrita a um jovem com microcefalia, os procedimentos baseados no paradigma de equivalência de estímulos têm subsidiado uma crescente linha de pesquisa e intervenção. Tais procedimentos têm sido amplamente utilizados pelas potenciais interpretações relacionadas ao comportamento humano complexo, principalmente relacionado ao comportamento simbólico, e por suas aplicabilidades no ensino de habilidades acadêmicas (GOYOS, 2000; ZULIANI, 2003).

O ensino de repertórios acadêmicos pode ocorrer através de procedimentos de ensino de discriminações condicionais, em que o estímulo modelo se torna equivalente ao seu estímulo comparação, através da manipulação de contingências de reforçamento, na presença de aspectos específicos do ambiente. Uma discriminação condicional tem sido definida como uma discriminação de segunda ordem, na qual uma resposta para um estímulo discriminativo é reforçada somente se outro estímulo (condicional) está presente (SAUNDERS; SPRADLIN, 1989). Frequentemente, as discriminações condicionais têm sido ensinadas através do procedimento de escolha de acordo com o modelo (matching-to-sample), o qual consiste na apresentação de várias tentativas contendo, cada uma, um estímulo (figura, palavra ditada, ou palavra impressa), denominado modelo, para o qual deverá ser emitida uma resposta. Uma resposta de observação (um toque) para o estímulo-modelo resulta na apresentação de dois ou três estímulos, chamados de comparação, sendo um deles, o correto e os outros dois, incorretos. A escolha do estímulo de comparação correto é seguida de conseqüências e de intervalo intertentativas; enquanto a escolha incorreta de um dos estímulos de comparação é seguida somente de intervalo intertentativas. A ordem de apresentação dos estímulos-modelo varia ao longo das tentativas, bem como a posição de apresentação dos estímulos de comparação na tela do computador (GREEN; SAUNDERS, 1998).

Quando duas ou mais discriminações condicionais são ensinadas (ex.: A-B e A-C), através do procedimento de escolha de acordo com o modelo, elas podem ser também relações de equivalência, a partir das quais novas discriminações condicionais podem emergir. Uma vez ensinadas duas discriminações condicionais, é possível a obtenção de pelo menos quatro relações

emergentes. Na emergência dessas relações é dito que os estímulos em cada um dos conjuntos, A, B, C, são mutuamente substituíveis, ou equivalentes, em que todos os estímulos de um mesmo conjunto mantêm as mesmas relações entre si. No momento em que um estímulo que controla uma resposta pode ser substituído por outro, sem alterar a probabilidade da ocorrência da resposta, diz-se que os dois estímulos são equivalentes, ou seja, têm a mesma função para o organismo (GREEN; SAUNDERS, 1998).

É também possível estender as classes de equivalência já estabelecidas, sem que seja necessária a associação de um novo estímulo a cada membro da classe já formada, bastando para isso treinar a relação com um dos estímulos já pertencentes à classe. Uma importante característica dos procedimentos baseados no paradigma de equivalência de estímulos é, portanto, a economia de ensino que proporciona.

No entanto, segundo Sidman (1990), o comportamento do sujeito mostra somente relações condicionais entre estímulo-modelo e de comparação. Não é possível ver as relações de equivalência, elas somente podem ser inferidas a partir de resultados de testes. Diante disso, Sidman; Rauzi; Lazar; Cunningham; Tailby, e Carrigan (1982) e Sidman e Tailby (1982), embasados na definição matemática que diz que qualquer relação de equivalência deve possuir as propriedades de reflexividade, simetria e transitividade, propuseram testes comportamentais para testar cada uma dessas propriedades. Nos testes de reflexividade, cada estímulo deve relacionar-se consigo mesmo, sem consequência diferencial. Os testes de simetria requerem a reversibilidade funcional dos estímulos-modelo e de comparação, a qual é demonstrada quando o participante, após emparelhar os estímulos do conjunto A com os estímulos do conjunto B, faz a relação contrária, emparelhando os estímulos do conjunto B com os do conjunto A. Os testes de transitividade requerem que três estímulos estejam envolvidos na relação: uma vez estabelecida a relação entre AB e BC, por exemplo, a transitividade é demonstrada ao se estabelecer a relação entre A e C, sem reforçamento diferencial, e o teste de simetria dessa relação, juntamente com os demais, completam os testes para verificar se as relações são equivalentes (GREEN; SAUNDERS, 1998).

Em função da perspectiva promissora que o paradigma de equivalência trouxe para o estudo da cognição, muitos trabalhos foram realizados, tanto no âmbito da pesquisa básica, quanto no da aplicada.

A equivalência de estímulos tem sido alvo de muitas pesquisas básicas e aplicadas nas últimas décadas, as quais têm contribuído para o crescimento de uma tecnologia para ensinar repertórios comportamentais e para estudar comportamento complexo e simbólico em pessoas com deficiência mental, crianças em desenvolvimento e adultos (ELIAS, 2005; GOYOS, 1995; 2000; RIBEIRO, 2007; ROSSIT, 2003; SELLA, 2007; ZULIANI, 2003).

Tais investigações na área de equivalência de estímulos têm como alvo identificar e avaliar aspectos do procedimento de ensino que possam ser manipulados, visando à eficiência na aprendizagem de discriminações condicionais e formação de classes de equivalência, sobretudo na aprendizagem das pessoas com necessidades especiais, em razão das pesquisas mostrarem

que elas apresentam dificuldades nesse processo (SAUNDERS; SPRADLIN, 1989).

Desta forma, este trabalho tem como objetivo principal ilustrar o ensino da aplicação dos procedimentos da equivalência de estímulos em uma situação prática, como a sala de aula, para pessoas leigas. Adicionalmente, verificar resultados da aplicação de tais procedimentos realizada pelos alunos.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram desse estudo 16 alunos dos cursos graduação em Física e Música da UFSCar. Estes participantes eram alunos regularmente matriculados na disciplina Psicologia da Educação e Aprendizagem, que faz parte do currículo de disciplinas de Licenciatura da UFSCar. Os alunos foram previamente treinados, em contexto de sala de aula, para atuarem como experimentadores das pesquisas que realizariam como parte dos requisitos para obtenção dos créditos referentes à disciplina mencionada.

AMBIENTE EXPERIMENTAL E MATERIAL

O docente responsável pela disciplina forneceu o software de pesquisa Mestre^â (GOYOS; ALMEIDA, 1994), possibilitando a montagem do ambiente experimental, em locais diversos selecionados por cada grupo de alunos. Os grupos foram instruídos sobre a montagem do ambiente experimental, que deveria conter um microcomputador com monitor colorido, kit multimídia e o programa computacional Mestre^â, que possibilitaria a programação, condução, registro e arquivo dos dados das sessões. A Tabela 1 fornece a descrição de cada estudo realizado pelos grupos de alunos, com o número de participantes, ambiente experimental e estímulos experimentais.

PROCEDIMENTO GERAL

Os grupos de alunos foram orientados sobre a programação do software Mestre^â, relacionada à inserção dos estímulos visuais e auditivos ao software, escolha dos estímulos de acordo com o tipo de tarefa de ensino, número de tentativas, fornecimento de reforços e intervalo intertentativas. Adicionalmente, os grupos foram instruídos sobre a aplicação dos procedimentos baseados no paradigma de equivalência de estímulos, através da leitura e discussão de artigos e teses relacionadas ao ensino através de tais procedimentos. A descrição da tarefa de matching-to-sample, abaixo, foi apresentada como um modelo que deveria ser seguido pelos grupos para programação e apresentação das tarefas aos participantes.

Tabela 1 - Descrição dos estudos realizados pelos grupos de alunos

Tabela 1 - Descrição dos estudos realizados pelos grupos de alunos

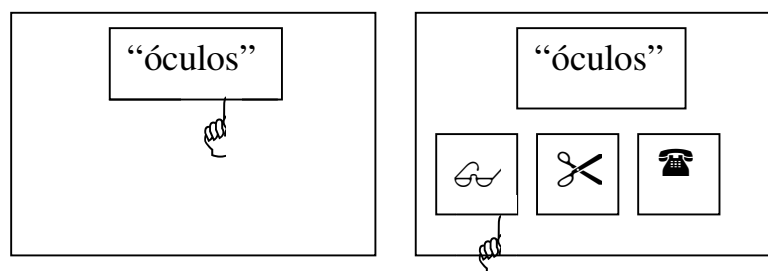
Estudo	Participantes	Ambiente experimental	Estímulos experimentais
1	16 crianças	Escola de educação infantil	Estímulos auditivos: nome do estilo musical (A) e trecho da música (C) e Estímulos visuais: foto representando o estilo musical (B)
2	1 adulto (22 anos)	Sala da casa do participante	Estímulos auditivos: nota falada (A); Estímulos visuais: nota na pauta (B) e posição na flauta (C)
3	2 adultos (49 e 52 anos)	Residência dos participantes	Estímulos auditivos: som dos instrumentos (A); Estímulos visuais: figuras dos instrumentos (C) e nomes por escrito dos instrumentos (B)
4	2 adultos (18 e 21 anos)	Sala de convivência na cidade de Pindorama	Estímulos auditivos: nome do compasso (A) e pulso do compasso (C); Estímulos visuais: símbolo do compasso (B)
5	2 crianças (9 anos)	Residência dos participantes	Estímulos auditivos: nome da nota (A) e som da nota (C); Estímulos visuais: representação gráfica da nota (B) e figura da nota (D)
6	2 crianças (5 e 6 anos)	Laboratório de criação musical do DAC, UFSCar	Estímulos visuais: figuras dos objetos sonoros (A) e nomes dos instrumentos (D); Estímulos auditivos: sons dos instrumentos (C) e nomes dos instrumentos (B)
7	5 crianças (12 e 13 anos)	Sala de aula	Estímulos auditivos: som de aceleração e fenagem (A); Estímulos visuais: definições de movimento retilíneo uniforme (B), acelerado (B) e

8	3 adolescentes (12 anos)	Residência dos participantes	Estímulos visuais: figuras ou nomes escritos dos fenômenos naturais (A), calor (B), eletricidade (C) e magnetismo (D)
9	1 criança	Sala de música na UFSCar	Estímulos visuais: célula rítmica escrita (B), desenhos dos sons (C); Estímulos auditivos: célula rítmica tocada (D)

ESCOLHA DE ACORDO COM O MODELO (MATCHING-TO-SAMPLE).

O procedimento de escolha de acordo com o modelo caracteriza-se pela apresentação de um estímulo, denominado estímulo-modelo, na parte superior central da tela do computador, o qual o participante tocava em resposta à sua observação. Imediatamente após, apresentam-se dois ou três estímulos diferentes, na parte inferior da tela, denominados estímulos de comparação. O requisito é que o participante escolha um deles, tocando-o (Figura 1). Em situação de testes, respostas de escolha corretas ou incorretas devem, sistematicamente, produzirem o intervalo intertentativas. Em situação de treino, escolhas corretas devem ser seguidas da animação da tela do computador e de elogios verbais, e escolhas incorretas devem ser seguidas do escurecimento da tela e do intervalo intertentativas.

Figura 1 - Exemplo de uma tentativa do procedimento de escolha de acordo com o modelo arbitrário apresentada na tela do computador. Na parte superior da tela da esquerda encontra-se o estímulo-modelo. Na parte inferior da tela central os estímulos de comparação. Na tela da direita está representado o contraste figura-fundo que ocorre após a escolha correta.



RESULTADOS

No Estudo 1, durante o levantamento de preferência por item, foi detectado que as crianças preferiram o ritmo da música eletrônica, provavelmente por estar associada ao filme de animação infantil Madagascar.

Também se observou associação entre fotografias de tango e de frevo. No caso do Tango, diversas vezes as crianças associaram à valsa, talvez pela presença de um casal dançando com uma roupa formal ou por ser um ritmo mais próximo de sua realidade que o tango. Houve também certa confusão entre o baião e o samba pela presença da zabumba no baião e do surdo no samba (os dois apareciam nas fotografias de seus respectivos ritmos), que apresentam similaridade em sua forma física e sonoridade, e que faziam com que as crianças não distinguíssem tais ritmos. O treino seguiu as especificações semelhantes às do pré-teste, mas enquanto o segundo objetivava identificar se as crianças conheciam o ritmo, o primeiro teve a função de ensinar conceitos lineares. Exemplo, “Vocês estão ouvindo agora um samba”.

A Tabela 2 apresenta os resultados do ensino das relações.

Tabela 2 - Relações aprendidas e não aprendidas e número de vezes que o ritmo foi testado em cada relação.

Ritmo	Pré-teste	Relação AB	Relação AC	Relação BC
tango	V	XVV	XVV	XVV
samba	X	XXV	XXV	XVV
eletrônica	V	VVV	VVV	VVV
baião	X	XXV	XVV	VVV
baque de maracatu	X	VVV	XVV	VVV
frevo	X	XVV	XVV	XXV
erudito	V	XVV	VVV	XVV
jazz	X	VVV	XVV	XVV
n?	1X	3X	3X	3X

Legenda: Não sabe/Não houve aprendizagem

(“) Houve aprendizagem por conceito relacional ou linear

(Næ%) Número de vezes que o ritmo foi testado em cada relação

No Estudo 2, o grupo observou uma certa dificuldade em relação à disponibilidade das pessoas para participarem de um estudo científico. Em relação ao pré-teste e treinamento dos participantes, P1 demorou cerca de cinquenta minutos para a realização do pré-teste. Foram realizados inicialmente todos os pré-testes necessários, seguidos do treino das relações AB e

AC. A primeira das relações do pré-teste foi a relação AB (nota falada/nota na pauta). P1 obteve média baixa na porcentagem de acertos, o que pode indicar sua falta de conhecimento no assunto. Já no primeiro treinamento, P1 atingiu uma média muito alta de acertos. No segundo treinamento, P1 atingiu o critério de conhecimento adquirido ao obter 100% de acertos. A segunda relação do pré-teste foi AC (nota falada/posição na flauta) que, igualmente, apresentou média baixa na porcentagem de acertos, o que novamente pode confirmar a falta de conhecimento de P1 sobre o assunto. Algo interessante de se observar foi que P1 obteve alta porcentagem de acertos em um dos itens. Talvez isso possa ser explicado pela ordem de disposição das escolhas que pode ter influenciado. Como resultado, P1 atingiu a média elevada de acerto durante a sessão de treinamento de AC e com índice maior se relacionado com o da relação AB. No segundo treinamento, P1 obteve 100% de acertos. Para verificação da existência da aprendizagem emergente, foi testada a relação BC (nota na pauta/posição na flauta) antes e após os treinamentos. Pode-se observar a emergência de conhecimento por parte de P1, ao comparar-se a média baixa de acertos do pré-teste com a totalidade de acertos do teste final. O grupo concluiu que o método pode ser uma eficaz ferramenta na aprendizagem musical de adultos. Foi observada a relação emergente que demonstra a aquisição de conhecimento. O programa Mestre® foi uma ferramenta útil para a aplicação do método.

No Estudo 3, o grupo relata que o pré-teste foi dividido em nove tarefas sendo que os quinze instrumentos utilizados como estímulo-modelo foram divididos aleatoriamente em três grupos de cinco instrumentos e cada tipo de relação (AB; AC, BC) foi testada uma vez para cada um dos grupos. As duas pessoas tiveram resultados parecidos, apresentando um conhecimento prévio com alguns dos instrumentos, talvez por serem mais populares. P1 aprendeu os seguintes instrumentos no primeiro grupo: violão, trompete, saxofone, cravo e piano; no segundo grupo os instrumentos: bateria, guitarra, órgão, trombone e xilofone e no último grupo: violino, flauta, fagote, violoncelo e contrabaixo elétrico. O violão, o saxofone, o piano, a bateria, a guitarra, o violino, a flauta e o contrabaixo foram identificados sem problema. O cravo e o trompete foram identificados por eliminação, pois deduzindo que o som do trompete era de um instrumento de sopro, dentro deste grupo o único que sobraria é o cravo, e foi percebido isto porque P1 teve sucesso ao relacionar o som com a figura (AC), mas ao relacionar o som com o nome do instrumento (AB) disse que não sabia qual era o certo e que iria “chutar” (embora tenha acertado), a figura do órgão foi relacionada com seu nome (BC) e o som também foi relacionado corretamente, mas novamente por dedução e não antes de perguntar: “Onde está a flauta? Ah, não tem flauta, então é órgão”. O grupo argumenta que os resultados do pré-teste se devem ao agrupamento dos instrumentos, que pode ter fornecido algumas deduções, pois os dados parecem demonstrar que no pré-teste P1 aprendeu alguns instrumentos.

P2 teve resultados parecidos. Os grupos de instrumentos foram: trompete, trombone, xilofone, violino e contrabaixo elétrico, como primeiro grupo, como segundo grupo: violão, violoncelo, flauta, órgão e fagote e no terceiro grupo: guitarra, bateria, piano, saxofone e cravo. Como resultado do primeiro teste, P2 não diferenciou trompete de trombone ou mesmo do xilofone,

mas acertou todas as relações quando o estímulo-modelo era contrabaixo elétrico e violino; do segundo teste, percebeu-se que o fagote, o órgão e a flauta foram confundidos e o violoncelo e o violão foram os acertados; no terceiro teste houve acerto em relação a todos os itens.

No Estudo 4, já nos resultados de pré-teste, o grupo pode notar que, provavelmente, os participantes conheciam alguns dos compassos a serem treinados, por conta dos altos índices de acertos dos participantes: 75% para P1 e 100% para P2 na relação AB, e 100% para ambos os participantes na relação AC. No treino, os dois participantes acertaram 100% das tentativas da relação AB e AC. Concluiu-se que o ensino da fórmula do compasso através de tarefas de escolha de acordo com o modelo foi eficaz para o ensino das relações treinadas AB e AC e para a emergência das relações BA, CA, BC e CB, em que ambos os participantes também apresentaram 100% de acertos nas relações. Considerou-se, assim, o procedimento associado ao computador foi uma ferramenta eficiente para os educadores que buscam novas formas de ensinar. Além disso, segundo o grupo, o software estimulou a participação e o interesse das crianças.

No Estudo 5, P1 obteve 100%, 100% e 100%, respectivamente nos treinos AB, AC e BD e 100%, 88,90%, 66,7% nos testes BC, CB e CD, respectivamente. Embora no último e principal teste as crianças tenham cometido alguns erros, as demais relações foram aprendidas com facilidade.

No Estudo 6, realizou-se um pré-teste de forma coletiva e verificou-se que as crianças não tinham domínio do tema a ser abordado. Duas das crianças não terminaram o estudo, realizando-se dessa maneira o estudo com apenas um participante. Esse participante acertou todas as tentativas de todas as relações. Evidenciou-se assim, que o procedimento foi eficaz para ensinar as relações e para que outras relações emergissem. O grupo considerou o software de difícil manipulação, apesar de eficiente. A programação para a inserção de novos estímulos no software, segundo o grupo, requer um conhecimento específico sobre computação, como por exemplo, a manipulação das ferramentas do programa DOS.

No Estudo 7, constatou-se no pré-teste que as crianças não conheciam os conceitos que seriam ensinados, mas entendiam como os movimentos aconteciam. Foram observados conhecimentos suficientes das quatro operações matemáticas fundamentais a fim de se poder demonstrar o conceito de simultaneidade de eventos (espaço/tempo e velocidade/tempo). O índice de acertos foi superior a 90% nas relações. As crianças responderam bem a maneira de transmissão de conhecimento usando modelos anteriormente mencionados. Quando questionado sobre o motivo dos erros, a criança afirmou confusão quanto ao conceito de direções da seta, porém, o responsável pelo ensino dos conceitos afirma ter notado certa dispersão do aluno durante a tentativa. Após a reapresentação da tentativa, a criança acertou. Concluiu-se que o ensino por tarefas de escolha de acordo com o modelo foi eficaz para o ensino das relações treinadas e para a emergência das relações testadas e que o software estimulou a participação e o interesse dos participantes.

No Estudo 8, os treinos foram apresentados até que os participantes obtivessem critério de 90% de acertos. Para P1, aplicou-se foram necessárias duas sessões, para P2 uma

sessão e, para P3, cinco sessões. Nas relações BC, BD, CB, CD, DB e DC, P1 atingiu 100%, 93%, 100%, 93%, 93% e 100% de acertos, respectivamente. P2 obteve 100%, 100%, 93%, 93%, 100% e 100% de acertos e P3, 100% de acerto em todas as relações. Concluiu-se que o método foi satisfatório para a diferenciação dos fenômenos apresentados.

No Estudo 9, a criança obteve 56% de acertos, indicando que não possuía o comportamento testado em seu repertório. As 10 sessões de treinamento foram aplicadas imediatamente após o pré-teste. A criança completou as 10 sessões em 45 minutos. Os resultados obtidos de cada sessão revelam que a criança não emitiu as respostas desejadas de escolha de acordo com o modelo. Ao longo dessas sessões, os acertos variaram de 16% a 41%. Supõe-se que o tempo de treinamento e a quantidade de sessões não foram suficientes para o desenvolvimento das relações entre os conjuntos da classe. Outra hipótese levantada é de que a criança ainda não apresentava, no momento do treino, habilidades suficientes para interpretar símbolos gráficos. O grupo sugere que os símbolos gráficos poderiam ser substituídos por desenhos representativos das células rítmicas, por meio de barras de comprimento proporcional à duração dos sons. Adicionalmente, o grupo sugere que o treino seja realizado pelo ensino de relações entre três conjuntos da classe de equivalência ao invés de dois, como nesse estudo.

DISCUSSÃO

Esses resultados oferecem evidências adicionais que confirmam a robustez do fenômeno de equivalência de estímulos com procedimento de ensino, que se reafirma como um método para a investigação sistemática para o ensino individual (GREEN; SAUNDERS, 1998). Dessa maneira, o ensino por tarefas de escolha de acordo com o modelo demonstrou ser uma alternativa promissora e uma estratégia prática para possível ensino de pequenos grupos em ambientes educacionais. O uso do computador, do programa computacional Mestre®, do ensino informatizado e do procedimento de escolha de acordo com o modelo, mostraram-se eficientes para avaliar e ensinar diversos tipos de repertórios.

Pelos relatórios dos grupos, é possível inferir que os participantes ficaram sob a influência quase estrita do conteúdo da tarefa, pois verificou-se a aquisição de habilidades e a emergência de relações. Os dados corroboram as vantagens do uso do computador como precisão, eficiência e eliminação de variáveis irrelevantes, mencionadas por Dube e McIlvane (1989). O computador pode, também, ser um facilitador da aprendizagem e um atrativo para crianças, sobretudo para aquelas de baixa renda que têm contato restrito ou praticamente ausente com computadores.

Pelos resultados dos estudos conduzidos pelos alunos da disciplina, bem como pelas discussões em sala de aula entre docente e alunos posteriores à aplicação dos estudos, é possível inferir que pessoas leigas podem aprender e aplicar os procedimentos baseados no paradigma de equivalência de estímulos, de uma maneira relativamente fácil, o que pode se constituir em uma alternativa viável para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

- DUBE, W. V.; MCILVANE, W. J. Adapting a microcomputer for behavioral evaluation of mentally retarded individuals. In J. A. MULICK & R. F. ANTONAK (Eds.), *Transitions in Mental Retardation*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co, 1989.
- ELIAS, N. C. Programa Computacional para Ensino de Sinais Manuais Através do Uso de Equivalência de Estímulos e Vídeo Modelo. Exame Geral de Qualificação. Universidade Federal de São Carlos, 2005.
- GOYOS, C., ALMEIDA, J. C. B. Mestre (Versão 1.0). [Computer software]. São Carlos, SP: Mestre Software, 1994.
- GOYOS, C. Equivalence class formation via common reinforcers among preschool children. *The Psychological Record*, 50, 629-654, 2000.
- GREEN, G.; SAUNDERS, R. R. Stimulus Equivalence. In K. A. LATTAL; M. PERONE (Eds.) *Handbook of Research Methods in Human Operant Behavior*. New York: Plenum Press, 1998.
- RIBEIRO, D. M. Aquisição dos operantes verbais de tato e de mando por deficientes mentais através de discriminações condicionais. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil, 2007.
- ROSSIT, R. A. S. Matemática para deficientes mentais: contribuições do paradigma de equivalência de estímulos para o desenvolvimento e avaliação de um currículo. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2003.
- SAUNDERS, K. J.; SPRADLIN, J. E. Conditional discrimination in mentally retarded adults: The effect of training the component simple discriminations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 52, 1-12, 1989.
- SIDMAN, M. Reading and auditory-visual equivalence. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14, 5-13, 1971.
- SIDMAN, M. Equivalence relations: Where do they come from? IN D. E. BLACKMAN; H. LEJEUNE (Eds.). *Behavior Analysis in Theory and Practice: Contributions and Controversies* (pp. 93-114). Hillsdale, NJ: Erlbaum & Associates, 1990.
- SIDMAN, M.; RAUZIN, R.; LAZAR, CUNNINGHAM, S.; TAILBY, W.; CARRIGAN, P. A search for symmetry in the conditional discrimination of rhesus monkeys, baboons, and children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 23-44, 1982.
- SIDMAN, M.; TAILBY, W. Conditional discrimination vs. matching to sample: an expansion of the test paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, (1) 5-22, 1982.
- ZULIANI, G. Treinamento de mãos para aplicação do procedimento de escolha de acordo com o modelo com resposta construída no ensino de cópia e ditado a crianças com deficiência mental. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal São Carlos, 2003.