

**TEXTOS E CONTEXTOS
CURRICULARES**



Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Reitor

Luiz Mario Silveira Spinelli

Pró-Reitora de Ensino

Rosane Vontobel Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação

Giovani Palma Bastos

Pró-Reitor de Administração

Clóvis Quadros Hempel

Câmpus de Frederico Westphalen

Diretor Geral

César Luís Pinheiro

Diretora Acadêmica

Silvia Regina Canan

Diretor Administrativo

Nestor Henrique De Cesaro

Câmpus de Erechim

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

Câmpus de Santo Ângelo

Diretor Geral

Maurílio Miguel Tiecker

Diretora Acadêmica

Neusa Maria John Scheid

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

Câmpus de Santiago

Diretor Geral

Francisco de Assis Górski

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

Câmpus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

Sonia Regina Bressan Vieira

Câmpus de Cerro Largo

Diretor Geral

Edson Bolzan



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Denise Almeida Silva (URI)

Conselho Editorial

Adriana Rotoli (URI)

Alexandre Marino da Costa (UFSC)

Antonio Carlos Moreira (UNOESC/URI)

Breno Antonio Sponchiado (URI)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Claudir Miguel Zuchi (URI)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI)

Elisete Tomazetti (UFSM)

Gelson Pelegrini (URI)

José Alberto Correa (Universidade do Porto, Portugal)

Leonor Scliar-Cabral Professor Emeritus (UFSC)

Liliana Locatelli (URI)

Luis Pedro Hillesheim (URI)

Maria Teresa Cauduro (URI)

Marilia dos Santos Lima (PUC-RS)

Nestor Henrique De César (URI)

Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS/FW)

Vagner Felipe Kuhn (URI)

Edite Maria Sudbrack
Ana Maria Carvalho Metzler
(Org.)

TEXTOS E CONTEXTOS CURRICULARES

Série Pesquisa em Ciências Humanas, v. 8



Frederico Westphalen

2013



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Edite Maria Sudbrack, Ana Maria Carvalho Metzler

Revisão Linguística: Patrícia Simone Grandó

Revisão metodológica: Tani Gobbi dos Reis

Capa/Arte: Taiane Boligon

Diagramação: Tani Gobbi dos Reis

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catlogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

P969 Textos e Contextos Curriculares [recurso eletrônico] /
Organizadoras: Edite Maria Sudbrack, Ana Maria Carvalho
Metzler. – Frederico Westphalen: URI – Frederico Westph,
2013.

86 p. – (Série Pesquisa em Ciências Humanas; v. 8)

ISBN 978-85-7796-114-6

1. Ciências Humanas. 2. Educação. I. Sudbrack, Edite Maria.
II. Metzler, Ana Maria Carvalho. III. Título. IV. Série

CDU 37



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 8, Sala 108
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265
E-mail: editorauri@yahoo.com.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
EDUCAÇÃO E MODELOS DE DESENVOLVIMENTO NO BRASIL PÓS-1930.....	8
Rita de Cássia Krieger Gattiboni	
O COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS HUMANAS ENTRE OS DESAFIOS DO PROJOVEM URBANO	21
Patrícia Oliveira da Silva, José Luiz Terceros Sirotheau	
SER PROFESSOR: UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DOS seus SABERES E O TRABALHO COLABORATIVO.....	33
Carla Spagnolo, Bettina Steren Santos, Sirlei Tedesco	
O PROFESSOR DIRETOR DE TURMA COMO AGENTE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA CEARENSE	49
Gilmar Dantas da Silva	
DIÁRIOS DE AULA: INSTRUMENTOS DE PESQUISA, INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO.	65
Priscila Verdum	
EVENTUALES ALCANCES DEL MODELO EXPLICATIVO PIAGETIANO.....	78
Zenobio M. Saldivia	

APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas do século XX predominam os discursos de que estamos na era da informação e do conhecimento, no qual a educação assume papel estratégico para promover o desenvolvimento das nações. Sob nosso ponto de vista, a partir daí, aumentam as investigações sobre a educação por pesquisadores oriundos de diferentes áreas do conhecimento.

Neste volume apresentamos os pontos de vista de geógrafos, historiadores, psicólogos, cientistas e pedagogos provenientes de estudos sobre a educação e seus componentes curriculares.

Gattiboni, em “*Educação e modelos de desenvolvimento no Brasil pós-1930*”, parte do viés histórico para relacionar o direito à educação aos modelos de desenvolvimento construídos nos discursos políticos brasileiros desde os anos 1930 até a década de 1980 destacando o papel que a educação assume após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

O direito à educação para todos também é referendado por Oliveira da Silva e Sirotheau para tratar do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), criado pelo Governo Federal em 2005. Interessa aos autores investigar sobre o conteúdo de Ciências Humanas proposto no PROJOVEM e sua implementação no município paraense de Santa Izabel.

As escolas municipais também são objeto de pesquisa de Spagnolo, Santos e Tedesco para tratar sobre os saberes e ações docentes. Os autores analisam a formação de professores e o planejamento colaborativo através dos saberes de um grupo de professores de uma unidade escolar pública do município de Fagundes Varela, no Rio Grande do Sul.

A formação docente e o planejamento seguem como tema nas investigações de Verdum que, inspirada nos discursos culturais, discute os significados que o professor atribui à prática pedagógica e ao planejamento a partir de um Diário de Aula de uma aluna, em situação de estágio curricular, no Curso de Pedagogia.

Silva analisa o docente na função de gestor curricular destacando que a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), inspirada no modelo português, implantou a partir de 2008 a figura de professor diretor de turma com a função de coordenar as atividades do grupo de professores que nela atuam. Neste contexto o autor pretende discutir a apropriação da função de professor diretor de turma no âmbito das escolas da rede pública

estadual de ensino do Ceará.

Saldivia M., por outro lado, preocupa-se em investigar a apreensão do conhecimento e para tanto, se volta para o estudo da epistemologia piagetiana sugerindo a reflexão sobre a projeção e vigência deste paradigma para o currículo latino-americano.

Analisando estágios precedentes da história do país os autores tratam do conhecimento, de políticas públicas, curriculares e de formação de professores que integram diferentes modalidades e níveis de ensino, instigando o leitor a dialogar com os textos e contextos curriculares aqui apresentados.

Edite Maria Sudbrack
Ana Maria Carvalho Metzler
(Org.)

EDUCAÇÃO E MODELOS DE DESENVOLVIMENTO NO BRASIL PÓS-1930

Educación y Desarrollo de Modelos en Brasil Post-1930

Rita de Cássia Krieger Gattiboni¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo relacionar o direito à educação aos modelos de desenvolvimento que embasaram as políticas públicas no Brasil a partir de 1930, com o intuito de situar o lugar da educação nesse período, bem como discutir a importância que a educação assumia tanto no campo teórico, quanto no político na sociedade brasileira. Para isso, apresenta os principais modelos de desenvolvimento, entre eles o Cosmopolitismo e o Nacionalismo. Como contraponto a esses modelos que entendiam que o subdesenvolvimento era uma fase anterior ao desenvolvimento, apresenta a concepção do subdesenvolvimento como um modelo do capitalismo se efetivar nos países periféricos, o que não representava uma possível evolução para o desenvolvimento. Igualmente faz referência à globalização e aos seus vieses, bem como às possibilidades que o conceito de regionalização permite e o lugar que a educação assume nessa discussão e no Brasil após a Constituição de 1988.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Educação. Políticas Públicas.

O Brasil pós-Getúlio Vargas foi marcado por debates que traziam posições divergentes acerca do desenvolvimento do país. Os debates no campo teórico resultaram numa práxis política. Anota-se que as ideias que ancoravam os modelos de desenvolvimento partiam de um posicionamento relativo à economia brasileira no período colonial e a atenção dada à educação, que não deve ser desmerecida sob nenhum aspecto, foi uma atenção essencialmente estatal, que passava ao largo dos debates acerca dos modelos de desenvolvimento.

Frisa-se que neste período foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça, foi também neste momento que os alicerces da educação brasileira foram estabelecidos. Nas leituras empreendidas, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apresentado em 1932 por um grupo de intelectuais encabeçados por Anísio Teixeira, não aparece como referencial para o desenvolvimento.

A grande polêmica teórica que pautou as discussões no século 20, principalmente na sua segunda metade, sobre a estratégia brasileira para o desenvolvimento e, também, o seu conceito, foi o Modo de Produção do Brasil Colonial, argumentava-se acerca da infraestrutura econômica desse período, se feudal, capitalista ou escravista. Todas elas, todavia,

¹ Auditora Pública Externa do Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul. Doutora em Desenvolvimento Regional pela UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: rd.gattiboni@gmail.com.

concordavam em um aspecto: o desenvolvimento brasileiro passava pela hegemonização das relações capitalistas e, para isso, era fundamental a industrialização do Brasil.

Quando se trata de relacionar os modelos de desenvolvimento com o Período Colonial, constata-se que o foco dos modelos era a industrialização, que tinha como norte espriar as relações capitalistas pelo Brasil.

Nesse sentido, a tese de Raimundo Faoro (2001, p. 155-157), apresenta outro viés para a interpretação do Período Colonial brasileiro:

Para evitar o risco das inúteis repetições, sem pretender solucionar a polêmica, definitivamente instaurada na historiografia brasileira, a tese mais convincente em nossa história repele o chamado feudalismo brasileiro. A empresa de plantação teve nítido cunho capitalista – dentro do capitalismo mercantil e politicamente orientado do século XVI português. As relações entre os capitães-governadores e o rei e entre os potentados rurais e o governo tiveram, de outro lado, acentuado cunho patrimonial, pré-moderno. [...]. Opõe-se ao feudalismo a própria natureza dos favores concedidos aos donatários, favores de estímulo a uma empresa que o rei engordava para colher benefícios futuros – é o capitalismo politicamente orientado em ação. O rei delimitou as vantagens da colonização, reservando para si o dízimo das colheitas e do pescado, o monopólio do comércio do pau-brasil, das especiarias e das drogas, o quinto das pedras e metais preciosos. [...]. A propriedade rural brasileira tomou fôlego e se expandiu para a exploração de artigos exportáveis, ligados ao mercado mundial, pela via de Lisboa. [...]. Não havia, no sistema brasileiro, nem o feudo nem o vínculo de vassalagem, triturados ambos pela economia mercantil, derretidos pelo açúcar.

A afirmação de Faoro (2001) acerca do Período Colonial possibilita trazer para a reflexão sobre os modelos de desenvolvimento, questões que não se restringiam ao aspecto econômico, como a relativa ao estado patrimonial, isto é, a forma como a Monarquia portuguesa ocupava e usufruía a colônia brasileira. Assim, diante de uma sociedade civil inexistente, o Estado português atuava sem controle nenhum sobre suas ações, tornando-o um típico Estado patrimonial; situação pouco alterada até o final do século 19 com a Proclamação da República.

O Brasil de 1500-1822 foi colônia portuguesa, o antigo sistema colonial, calcado na monocultura, latifúndio e escravidão foi, por três séculos, exportador de matéria-prima. Enquanto os países europeus entravam na segunda Revolução Industrial, o Brasil adentrava o século 19 com a maioria da sua população analfabeta. O advento da Independência e da República, neste mesmo século, não mudou a condição dos milhões de analfabetos. No projeto da Independência e da República, a consolidação do Estado Nacional ficou restrita à elite latifundiária, que, por sua vez, excluía toda a massa de escravos e depois ex-escravos.

A República Federativa iniciada em 1889 – federativa em oposição ao centralismo do Império – e a 1ª Constituição republicana em 1891, permaneceram até 1930 e favoreceram as

oligarquias regionais, principalmente as de Minas Gerais e São Paulo. As vozes dissonantes e críticas ao modelo instaurado em 1889 eram inicialmente secundárias, até tomarem corpo com o Movimento Tenentista em 1922. O Movimento reivindicava o fim da República Café com Leite, a industrialização e a formação e ascensão da classe média.

Em 1930 ascende ao poder central Getúlio Vargas, representante da Aliança Liberal. O intuito, entre outros, era terminar com o poder paralelo das oligarquias regionais e consolidar o Estado Nacional bem como modernizar o país, mas será a partir de 1945, com a criação do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Social Democrata (PSD) e União Democrática Nacional (UDN), que ficará mais clara a diferença entre concepções de desenvolvimento (BODEA, 1992). Entre as posições relativas ao modelo de desenvolvimento que demarcaram o período de 1945-1964 está o cosmopolitismo, que “atribuía ao capital estrangeiro a mais alta participação e assinava-lhe a maior cota de responsabilidade e iniciativa no crescimento e no aumento de produtividade da economia nacional” (SKIDMORE, 1976, p. 436-438).

Outra posição era a nacionalista, que afirmava que “o desenvolvimento brasileiro por escasso que seja o capital nacional, terá de ser por ele promovido” (SKIDMORE, 1976, p. 436-438).

O cosmopolitismo era subdividido em ala liberal e ala desenvolvimentista, e a posição nacionalista era dividida em ala socializante e ala desenvolvimentista. Getúlio Vargas, representante da ala nacionalista e desenvolvimentista, em sua mensagem anual ao Congresso em 1953, esboçava os alicerces para sua mudança na estratégia política para o desenvolvimento:

O Brasil possui hoje uma economia em vias de propiciar à população níveis de consumo equiparáveis aos vigentes nos países desenvolvidos. Carece, entretanto, para atingir este objetivo em tempo útil, de vencer certas insuficiências, de remover certos obstáculos de transformar-se de modo mais acelerado e dirigido, através da ação deliberada do governo, fundada no assentimento da opinião nacional. A composição deste assentimento, em bases democráticas, é precisamente o problema político dos nossos dias e sua resolução implica o compromisso das forças representativas do País com os objetivos da superação do subdesenvolvimento nacional (SKIDMORE, 1976, p. 436-438).

Conforme o ex-ministro Bresser Pereira (ministro da Fazenda, no período de abril a dezembro de 1987, no mandato do ex-presidente José Sarney; ministro da Reforma do Estado no 1º mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso; ministro da Ciência e Tecnologia nos 6 meses iniciais do 2º mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso), o Brasil somente teve um projeto desenvolvimentista com Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. Apesar de o Brasil ter uma identidade cultural forte, nem sempre teve

correspondentemente uma identidade nacional, o que somente teria ocorrido entre 1930-1960. A crítica feita por Bresser Pereira é que, na década 80 do século 20, o Brasil não teve identidade nacional. Na sua visão, na década de 70 surgiram os países subdesenvolvidos industrializados – Brasil, México, Taiwan, Coreia, Cingapura – que ameaçaram os países desenvolvidos e depois a globalização, que possibilitou uma tentativa de desconstituição dos Estados nacionais como se estes não fossem mais necessários (RODA VIVA, 2005).

Bresser Pereira reafirma o pensamento do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que editou os Cadernos do Nosso Tempo entre 1953 e 1956, isto é, sem ideologia desenvolvimentista não existe desenvolvimento. Para ele, diante da globalização os Estados nacionais tornaram-se mais relevantes e estratégicos e o globalismo é uma versão do neoliberalismo que surge nos anos 70. O economista também retoma o fio das posições brasileiras acerca do desenvolvimento desde o ISEB e a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), passando pela Teoria da Dependência e pelas posições teóricas dos intelectuais do porte de Rui Marini e Theotônio dos Santos, que defenderam a revolução socialista; de Fernando Henrique Cardoso, que lutou pelo capitalismo associado; e de Celso Furtado e Hélio Jaguaribe juntamente com o próprio Bresser Pereira, que afirmaram a ambiguidade de ora sermos nacionais ora sermos dependentes.

Assim, Bresser Pereira afirmou ter sido instituída no Brasil, a partir da redemocratização na década de 80 do século 20, uma política assistencialista que permitiu a queda do analfabetismo e da taxa de mortalidade devido às políticas públicas de rendas mínimas, que, todavia, estavam esgotadas no sentido de possibilitar o desenvolvimento. O ex-ministro conceitua desenvolvimento como o aumento da renda per capita juntamente com a transformação estrutural na economia, que implica melhoria das condições de vida das pessoas. Os intelectuais no momento atual, no entanto, não apresentariam uma visão do Brasil que pautasse o desenvolvimento (RODA VIVA, 2005).

A fundamentação teórica do modelo de desenvolvimento Cosmopolita e a Teoria da Dependência influenciaram sobremaneira os intelectuais, porém em ambas as teorias a educação não apareceu como aliada ao desenvolvimento, no sentido de que não foi nos debates relativos aos modelos de desenvolvimento que se destacou a importância da educação.

O marco institucional do ensino brasileiro somente começou a mudar meio século após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Nesse período, o Brasil se tornou uma sociedade urbana, com comunicações interligando o país e com um setor industrial grande. Apesar disso, a educação parecia menos importante nas décadas de 50 e 60 do que em

décadas anteriores, pois na década de 30 havia a ideia de que a educação seria capaz de mudar a mentalidade das pessoas, sendo o caminho para o progresso. Posteriormente outras questões assumiram a primazia – o crescimento econômico, as questões sociais e a política – e a educação, de primordial, passou a ser decorrência. No governo Juscelino Kubitschek somente havia uma meta ligada à educação: o ensino técnico, com menos de 4% do orçamento de investimentos. Nesse mesmo período, com o apoio da Unesco, foi fundado, no Rio de Janeiro, o Centro Nacional de Pesquisas Educacionais vinculado ao Inep, que desenvolveu diversas pesquisas sobre urbanização, estratificação e mobilidade social, mas pouca pesquisa acerca de educação (SCHWARTZMAN, 2010).

Conclui-se que a educação, em nenhuma das correntes desenvolvimentistas, aparece como tema central, ou, pelo menos, de relevante importância. Isso significa que quando os intelectuais e administradores desse período pós-Getúlio Vargas pensaram no desenvolvimento, não trataram a educação como item primordial, o que pode ter influência no fato de o Brasil ainda ter milhões de analfabetos funcionais, que cedo abandonam o Ensino Fundamental.

Pode-se afirmar que foi somente após a Constituição de 1988 que a educação passou a ser pensada como algo necessário para o desenvolvimento do país e, mesmo ainda depois da criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), problemas básicos, como reprovação e evasão escolar, não estão resolvidos.

O sociólogo Francisco de Oliveira (RODA VIVA, 2003) afirmou que o subdesenvolvimento foi a maneira como o capitalismo se estruturou no Brasil. Como se denota, nessa estruturação a educação recebeu pouca atenção, os próprios índices de analfabetismo comprovam esta afirmação. Do mesmo modo, explica porque o Brasil é um país desigual, o setor financeiro é altamente lucrativo e concentrado, sem disposição de investir em ciência e tecnologia. O crescimento não pode ser sustentado internamente porque a 3ª Revolução Industrial (ocorrida nos países centrais capitalistas) impôs um nível de acumulação além da capacidade técnica das economias periféricas. Logo, a 3ª Revolução Industrial absorve as economias periféricas sem essas possuírem o mesmo nível de desenvolvimento científico e tecnológico das economias centrais capitalistas.

Continuando com sua tese, Oliveira (RODA VIVA, 2003) afirma que o subdesenvolvimento supunha um mundo em que havia uma porta, que era a expansão da fronteira, que incorporaria a terra e que corrigiria a desigualdade gerada pelo crescimento. Esta porta fechou-se. Dessa forma o sistema se retroalimenta. Por isso, para ele, a possibilidade de superar o subdesenvolvimento já ocorreu e não há mais nada a ser superado.

A única forma de fazer o desenvolvimento seria a redistribuição de renda e o investimento maciço na ciência e na tecnologia e em pesquisa para participar da 3ª Revolução Industrial. Programas como o *Fome Zero* não teriam o condão de transformação, pois são programas de funcionalização da miséria, que sustentam contingentes de desempregados até quando o emprego voltar.

A ação do Estado no período de 1930-1964 foi duramente criticada pelos sociólogos da esquerda, principalmente pela tradição sociológica da USP, que confundiu o conceito de populismo com o de fascismo, principalmente porque se encontrava logo após a 2ª Guerra Mundial. Populismo naquele período, no entanto, foi o modo de incorporação da classe trabalhadora via Estado de uma forma autoritária e passiva. Francisco Oliveira (RODA VIVA, 2003) continua na sua análise sobre desenvolvimento afirmando que atualmente, sim, corre-se o risco de um populismo de direita, no sentido de políticas postas pelo Estado que funcionalizam a pobreza.

Essa discussão mostra que o paradigma moderno calcado na racionalidade e na lógica guiada pela metodologia de abordagem do positivismo pautou que o desenvolvimento poderia ser realizado de cima para baixo, o que acabou por resultar em um único modelo de desenvolvimento.

Este pensamento teve uma grande influência nos países periféricos do mundo capitalista. No Brasil, a partir da década de 30 do século 20, os planos de desenvolvimento foram construídos sem considerar as diversidades, pois, tinham em vista a condição econômica brasileira em relação aos países do centro capitalista. Pensava-se que um dia poderia se chegar ao nível desses países. Tal conjuntura resultou em planos de desenvolvimento voltados para satisfazer a necessidade de expansão do capitalismo.

Diante disso, os planejadores perderam as realidades internas e executaram um padrão de repetição que possibilitou, mesmo com planos de desenvolvimento, a manutenção das estruturas arcaicas brasileiras, exemplificadas pela alta concentração da renda e da propriedade e a permanente exclusão de uma parcela significativa da população brasileira (KAPLAN, 2005, p. 77).

Percebe-se que Francisco de Oliveira (RODA VIVA, 2003), na sua crítica, enfatiza que a única forma de se fazer o desenvolvimento é por meio de investimento maciço em ciência e tecnologia. Tal posicionamento corrobora o fato de que os modelos de desenvolvimentos praticados por um longo período da República brasileira centralizaram a atuação na industrialização, confundindo o conceito de desenvolvimento e de crescimento e não combinando ambos os conceitos. Pode-se inferir, do posicionamento de Francisco de

Oliveira, que o Brasil cresceu, mas não se desenvolveu. Cresceu, mas continuou subdesenvolvido. E a forma sugerida pelo sociólogo para superar essa condição é o investimento em ciência e tecnologia, ou seja, em última instância em educação.

Atualmente, diante da globalização, também a educação parece não ter adquirido importância central nas discussões que delimitam o que é primordial fazer ante à relevância do capital financeiro no mundo ocidental. Mesmo que o espaço mundial pareça ser um único espaço, o Brasil apenas recente e muito precariamente tem trazido à pauta que a educação é necessária diante de tantas transformações.

Desde o momento em que a humanidade sedentarizou-se, o espaço mundial começou a ser construído. Percebe-se, no que diz respeito à técnica, que mesmo os diferentes grupamentos humanos, sem terem contato, tinham mais ou menos o mesmo desenvolvimento técnico.

Nos séculos 20 e 21, no entanto, a situação é completamente diferente. Vive-se numa conjuntura marcada pelo entrelaçamento da técnica com a ciência. Este entrelaçamento já vinha sendo preparado desde o século 18 e resultou na sociedade da informação. A base do fenômeno da globalização e das transformações atuais do espaço geográfico está na unicidade do tempo e na unicidade do motor da vida econômica e social, diferente da história social do planeta, quando existiam “tantos sistemas técnicos quantos eram os lugares e os grupos humanos” (SANTOS, 1996, p. 151).

Assim, conforme Milton Santos (2003), a lista das causas do subdesenvolvimento só estará completa quando incluirmos o planejamento, pois foi por meio dele que o grande capital foi introduzido nos países subdesenvolvidos.

Para que o planejamento tivesse sucesso foi necessário inventar o Terceiro Mundo, e até os teóricos e profissionais do desenvolvimento acreditaram que a pobreza dos países periféricos era decorrente de não sermos desenvolvidos como os países europeus centrais e como os EUA. Esta forma de compreensão impossibilitou que a riqueza das diversidades emergisse e as regiões como particularidades foram desconsideradas.

Diante da expansão do capitalismo internacional, o espaço mundial passa a ser integrado por sociedades a-espaciais, onde a particularidade não deixa de existir, mas é negada. A configuração que o capitalismo internacional impõe ao espaço mundial, portanto, impede que processos de desenvolvimento endógenos venham à tona.

Na tensão entre o global e o local, a região assume um papel de resistência à globalização excludente e aos planejamentos impostos de fora sem causar uma ruptura na coesão do Estado Soberano Nacional, pois o conceito de região é relacional a um Estado

Nacional e por isso tem o significado de particularidade e não de especificidade, porque especificidade é uma concepção fechada em si mesma que poderia lembrar ou caracterizar a Idade Média. O contraponto à generalização globalizante é a regionalização.

Coloca-se essa questão porque a forma como a educação está organizada no espaço brasileiro, faz com que a educação fundamental ocorra nos municípios. São os municípios os entes responsáveis pelo ensino fundamental. No entanto, o município não delimita por si só o que deve ser o mínimo aprendido e o que deve ser aprendido pelo aluno. Ele deverá ter como referência as políticas educacionais fixadas pela União e pelo estado membro da federação.

Assim, um modelo de desenvolvimento que pensa a educação necessita ter como norte questões nacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais), questões do estado membro e questões do próprio município. Nas questões do estado membro entram as questões da região, não da região paisagem ou natural, mas da região como particularidade, como exemplo: o que é importante incluir na educação fundamental que contribua para o desenvolvimento da região, além do conhecimento contido nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Tendo como norte um modelo de desenvolvimento que se paute na educação e em processos endógenos.

O Brasil é uma República Federativa, ou seja, é formado pela União, os Estados Federados, Distrito Federal e municípios. Os municípios são lugares e as Regiões são as associações de municípios (são particularidades), os municípios são considerados especificidades, únicos. A cultura, então, passa a ter uma importância fundamental; não somente como motor da história (WEBER, 1982), mas como subjetividade a ser pontuada em qualquer processo.

A Constituição de 1988 instituiu, em seu artigo 6º, a educação entre os direitos sociais, ao lado da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância e da assistência aos desamparados. Tais direitos são considerados de segunda geração e impõem ao poder público, satisfação de um dever de prestação positiva, exigindo condições objetivas que propiciem aos titulares seu atendimento.

Também, em 1988 foi introduzido não apenas o ensino obrigatório, mas a sua gratuidade nos estabelecimentos oficiais, firmado pela primeira vez numa extensão até então não vista nas constituições brasileiras.

A educação é posta como direito humano de segunda dimensão, que pressupõe uma ação positiva do Estado brasileiro na sua efetivação. A educação consta no artigo 6º da Carta Magna de 1988 e é tida como direito humano fundamental que, a princípio, prescindiria da ação do indivíduo para obtê-la, porque prevista na Constituição como direito inalienável.

Diferente da saúde que é organizada na federação brasileira por meio do Sistema Único de Saúde, a educação possui sistemas concorrentes, o federal, distrital, estadual e municipal, os quais, por mandamento constitucional, devem estar articulados sob o comando da União.

Independente da distinção adotada pela doutrina, o fato relevante é que os direitos fundamentais configuram-se na tradução da ideia de essencialidade e importância, possuem um caráter estruturante e alicerçam os demais temas constitucionais. Além disso, por serem direitos inerentes à própria condição humana, consideram várias categorias axiológicas, todas relacionadas à dignidade da pessoa humana (GARCIA, 2004).

Para Garcia (2004, p. 150-152), são considerados direitos fundamentais os inerentes à própria condição humana e que trazem consigo atributos, tais como a universalidade, imprescritibilidade, irrenunciabilidade e inalienabilidade, e sua legitimação é encontrada não em textos legais, mas na sua própria evolução histórica. Neste contexto, os direitos fundamentais sociais inserem-se nos direitos que exigem uma ação positiva do Estado, de modo que o detentor desses direitos (a pessoa) tenha melhorado a sua condição de vida e diminuído a sua situação relacionada à desigualdade social.

Os direitos fundamentais sociais somente podem subsistir nos domínios do Estado Social de Direito,² dado que este contém intrinsecamente a ideia de que é detentor de um mandato de ação voltado à satisfação daqueles direitos, decorrente principalmente do alargamento acerca do entendimento do que sejam direitos fundamentais, e da revitalização do princípio da dignidade da pessoa humana aliado ao surgimento de novos paradigmas sociais, tais como, a melhoria nas condições de vida e de justiça social na busca das igualdades sociais (e não somente das liberdades). Isto gerou, em consequência, a necessidade de o Estado tomar para si a execução de novas tarefas, visando à proteção de grupos sociais e de setores marginalizados (GARCIA, 2004).

Os direitos sociais formam também o núcleo estrutural da democracia, haja vista que o pleno exercício da cidadania passa pelo atendimento ao princípio da igualdade não somente do ponto de vista formal (expresso na Constituição), mas do ponto de vista material, por meio do efetivo exercício destes direitos por intermédio das ações estatais com a elaboração e execução de programas sociais.

² Importante a referência de que o Estado de Direito surge, inicialmente, como Estado Liberal e suas características basilares eram a submissão à lei, a divisão dos poderes e o respeito aos direitos e liberdades fundamentais.

No Brasil, a Constituição Federal traz a previsão dos direitos sociais no Capítulo II, artigos 6º e 11º³, os quais estão inseridos no Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais). Mesmo assim, a unanimidade acerca do caráter de fundamentalidade dos direitos sociais está longe de ser alcançada.

Com base nas palavras de Garcia (2004), pode-se afirmar que em um Estado Democrático o direito à educação configura-se como um exercício da cidadania, haja vista que a educação prepara e desenvolve o indivíduo nos seus aspectos moral e político, e promove a conscientização de seus direitos e deveres, além da compreensão dos problemas sociais, econômicos e culturais da sociedade em que está inserida.

No entendimento de Garcia (2004), a educação – pressuposto essencial para o crescimento de um Estado – abre as portas para o pleno desenvolvimento da pessoa e concretiza a cidadania, dado que o mesmo passa a conhecer suas liberdades, a forma de exercer seus direitos e a importância do cumprimento de seus deveres.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 firmou o direito à educação no *rol* dos direitos fundamentais previstos no artigo 6º. Mesmo com a novidade – em termos de inserção no *rol* dos direitos fundamentais – o direito à educação está previsto nas Constituições Brasileiras desde a época do Império, sempre com prevalência à educação primária (hoje Ensino Fundamental) de forma gratuita nos estabelecimentos oficiais (escolas públicas).

Na legislação ordinária, com a criação de políticas públicas de forma mais efetiva em relação ao direito à educação, tem-se: sob a égide da Constituição de 1946, a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) datada de 20 de dezembro de 1961 (Lei nº. 4.024); a Emenda Constitucional nº 1/69 que previa percentual obrigatório de aplicação da receita anual dos municípios em educação (20% e posteriormente alterado para 13% a cargo da União e 25% para Estados e municípios, pela EC 24/83 (GARCIA, 2004). O percentual da União foi alterado para 18% pela Constituição de 1988). E mais, sob a égide da vigente Constituição, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (FERREIRA, 2004). A Constituição brasileira de 1988 trata do direito à educação nos artigos 205 a 214.

Em termos gerais, cada ente federativo (União, Estados e municípios) deve contribuir com percentual mínimo para a manutenção e desenvolvimento do ensino, cabendo ao município priorizar o Ensino Fundamental e aos Estados e União o Ensino Fundamental e Médio.

³ Com ênfase maior, no presente artigo, ao disposto no artigo 6º, que prevê como direitos sociais saúde, educação, trabalho, moradia, previdência social, dentre outros.

Especificamente quanto ao *dever do Estado* em garantir o direito à educação, a previsão está estabelecida no artigo 208 da Constituição de 1988. Para Garcia (2004), tal dever consubstancia-se num direito subjetivo da pessoa humana do acesso à educação, obrigando a sua ampla e irrestrita efetividade. A redação da norma constitucional em referência revela um caráter nitidamente diferenciado dado pelo constituinte quanto à obrigatoriedade do Ensino Fundamental gratuito.

Além disso, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990, que estabelece em seu artigo 58 o direito da criança ao ensino obrigatório e gratuito e no artigo 208 e seguintes prevê a possibilidade de ações judiciais tendentes a assegurar o exercício deste direito. Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regulamenta o direito de qualquer cidadão ou organização de exigir do Estado, pela via judicial, a garantia do acesso à educação.⁴

Garcia (2004) conclui que, tendo sido consagrada a prioridade do direito à educação, fica suprimido qualquer caráter de discricionariedade por parte do poder público com o fito de sopesar o direito à educação com outros direitos. A exceção seria apenas no caso de conflitos entre o direito à educação e o direito à vida.

O Estado brasileiro como Estado Democrático de Direito recém adquiriu a sua maioria, mas isto não o exime de seguir em direção ao desenvolvimento, alicerçado nas bases sólidas dos direitos fundamentais. Para tanto, a ação conjunta de seus três poderes é de especial importância, assim como a mútua fiscalização de suas ações.

Concluindo esse artigo, considera-se, que neste momento social, político e econômico do país, primordialmente pós a Constituição de 1988, a educação foi incorporada ao arcabouço jurídico nacional a partir do pressuposto da sua fundamentalidade, no viés dos direitos humanos fundamentais da 2ª geração, direitos sociais, que exigem uma prestação positiva por parte do estado, calcados na dogmática constitucional emancipatória.

Infere-se que nos modelos de desenvolvimento pós-1930 até 1964, e 1964 até a abertura política (1979/1980), consagrada com a promulgação da Carta Constitucional de 1988, os modelos de desenvolvimento oscilaram entre modelo desenvolvimentista nacionalista, que dispensava o capital externo, e modelo desenvolvimentista cosmopolita, associado ao capital externo. Ambos consideravam que era a industrialização que levaria ao

⁴ Lei nº 9.394-96, artigo 5º: O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

desenvolvimento, pouca atenção foi dada à educação. Nesse período temporal, o Estado foi marcado pela persistência de uma dominação burocrático-estamental de natureza patrimonial.

Pós a Constituição de 1998, ficou delimitado o perfil do estado brasileiro, um Estado Social de Direito, onde a educação aparece com destaque na Carta Magna e como direito social elencado no artigo 6º. Dentro dessa concepção os direitos fundamentais inserem-se nos direitos que exigem uma ação positiva do Estado, de modo que o detentor desses direitos tenha melhorada a sua condição de vida e diminuída a sua situação relacionada à desigualdade social. Portanto, a educação exerce um papel significativo no desenvolvimento de um povo, logo na superação do subdesenvolvimento.

Ademais, no momento posterior à Constituição de 1988, marcado pela globalização, a Constituição permite por meio de seus dispositivos, que as regiões influenciem na formulação pedagógica e curricular dos sistemas de ensino estaduais e municipais, respeitando o núcleo comum dos conteúdos fixados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa possibilidade facilita um processo de desenvolvimento educacional endógeno. Contrapondo a globalização homogênea e desintegradora. Assim, após a Constituição de 1988 a educação apresenta uma centralidade maior em relação ao momento anterior, considerando a necessidade premente e urgente de ciência e tecnologia, pois, a centralização nos modelos de desenvolvimento calcados na industrialização permitiu o crescimento econômico, mas não foi traduzido na diminuição da desigualdade social, pois, políticas públicas com viés universal (como a educação) não eram centrais para o desenvolvimento em decorrência da persistência de políticas com nuances patrimonialistas, isto é, políticas voltadas para grupos articulados com o poder político.

Logo, os modelos de desenvolvimento, tanto o cosmopolita como o nacionalista entendiam o Estado como o indutor do desenvolvimento, no primeiro momento temporal, como frisado acima, por meio da industrialização e no segundo momento temporal, após a Carta Magna de 1988, o Estado se consolidada como um Estado Social de Direito, também indutor do desenvolvimento, sendo a educação considerada direito humano fundamental. Nesse segundo momento a educação assume uma outra importância, inclusive com garantias orçamentárias previstas nos investimentos obrigatórios em educação.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo vincular el derecho a la educación a los Modelos de Desarrollo que dieron la base para las políticas públicas en Brasil a partir de 1930, con el fin de situar el lugar de la educación en este período, así como la importancia que asumía tanto en el campo teórico como políticamente. Por esta razón, se presentan los principales Modelos de Desarrollo, incluyendo entre ellos el Cosmopolitismo y el Nacionalismo. Como

contrapunto a estos modelos que entendían que el subdesarrollo era una etapa previa al desarrollo, introduce el concepto de subdesarrollo como un Modelo del capitalismo entrar en vigor em los países periféricos, lo que no representaba una posible evolución hacia el desarrollo. También hace referencia a la globalización y sus sesgos, bien como a las posibilidades de que el concepto de regionalización permite y el lugar que la educación asumeen esta discusiónen Brasil después de la Constitución de 1988.

Palabras-claves: Desarrollo. Educación. Políticas Públicas.

Referências

BODEA, Miguel. **Trabalhismo e Populismo no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1992.

COHN, Gabriel (Org.). **Max Weber: sociologia**. São Paulo: Àtica, 1979.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. Sal Paulo: Globo, 2001. p. 155-157.

FERREIRA, Fernando Galvão de Andréa. Democracia e educação. In: GARCIA, Emerson (Coord.). **A efetividade dos direitos sociais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004. p. 142-143.

GARCIA, Emerson. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. In: _____ (Coord.). **A efetividade dos direitos sociais**. Rio de Janeiro: Lúmen Iuris, 2004. p. 164-166.

KAPLAN, Allan. **O processo social e o profissional de desenvolvimento**. Artistas do Invisível. Tradução: Ana Paula Pacheco Chaves Giogi. São Paulo: Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social. Editorial Fundação Petrópolis, 2005. p. 77.

RODA VIVA: O Brasil passa por aqui. Francisco de Oliveira. Produção de **Cultura, Fundação Padre Anchieta**. São Paulo: **Cultura Marcas**, 2003. 1 DVD.

RODA VIVA: O Brasil passa por aqui. Bresser Pereira. Produção de **Cultura, Fundação Padre Anchieta**. São Paulo: **Cultura Marcas**, 2005. 1 DVD.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 151.

_____. **Planejando o subdesenvolvimento e a pobreza**. In: _____. Economia Espacial. São Paulo: Edusp, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. [S.l.: s.n.], 2010. p. 18
Disponível em:
<http://www.oie.es/reformaseducativas/desafios_educacion_brasil_schwartzman.pdf>.
Acesso em: 27 set. 2010.

SKIDMORE, Thomaz. **Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 436-438.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982.

O COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS HUMANAS ENTRE OS DESAFIOS DO PROJovem URBANO

The component of humanities curriculum between the challenges of Urban Projovem

Patrícia Oliveira da Silva¹
José Luiz Terceros Sirotheau²

Resumo: o presente artigo disserta acerca da composição do conteúdo de ciências humanas inserido na proposta curricular integradora do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJovem), bem como analisa a sua implementação no município de Santa Isabel do Pará, precisamente no núcleo Antonio Lemos, ressaltando alguns desafios desta implementação. Neste sentido, realizou-se num primeiro momento a apresentação do programa e sua organização, em seguida a análise acerca da inserção do referido programa no município de Santa Isabel. Já no terceiro momento destacou-se a composição do conteúdo curricular de Ciências Humanas e os desafios da efetivação da proposta metodológica, seguido das considerações finais.

Palavras-chave: Currículo. Ciências Humanas. Desafios. Projovem Urbano.

Introdução

Partindo do princípio de que a escolaridade é essencial para democratização e desenvolvimento do país em sentido amplo, tornando-se uma exigência em nível internacional, têm-se países, como o Brasil, voltados à criação de políticas públicas destinadas à educação, priorizando, entre outros, a reinserção de uma parcela significativa da população que se encontra afastada da escola. Dentre estas políticas educacionais destaca-se o Programa Nacional de Inserção de Jovens (PROJovem).

Este programa insere-se em uma Política Nacional da Juventude apresentada pelo Governo Federal Nacional em 2005, que sofreu reformulações em 2007 por meio da medida provisória 411/07, a qual dentre outras medidas, ampliou o programa em quatro modalidades: Projovem Urbano, Projovem Campo – Saberes da Terra, Projovem Trabalhador e Projovem Adolescente, sendo especialmente objeto de estudo neste artigo o Projovem Urbano (PJU).

O referido programa consiste no desenvolvimento de uma formação integral dos jovens, por meio de uma efetiva associação entre formação básica, focando na conclusão do ensino fundamental; a qualificação profissional, com certificação de formação inicial; e a participação cidadã com atuação social na comunidade. O PJU prioriza um segmento juvenil

¹ Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Pará. E-mail: oliveira.pati@hotmail.com.

² Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Pará. E-mail: jlsirotheau@yahoo.com.br.

com faixa etária de 18 a 29 anos, que não havia concluído o nono ano do ensino fundamental e que também não apresentavam vínculos formais de trabalho.

O PJU foi implementado na maioria dos estados brasileiros e, inclusive, no estado do Pará. Neste estado, o programa versão 2009-2010, esteve organizado em três pólos, o pólo Metropolitano e Marajó. O polo Tocantins e o polo Guamá-Caetés o qual abrangeu seis municípios, Castanhal, Vigia, Capanema, Bragança, Salinópolis e Santa Isabel, este último, configurou-se enquanto enfoque empírico desse estudo.

Neste sentido, a partir de uma experiência singular de atuação no PJU enquanto educadora de Ciências Humanas, o presente artigo emerge de uma questão norteadora: quais as tendências do componente curricular de Ciências Humanas, bem como os desafios da implementação da proposta curricular do PJU, especificamente, no núcleo Antonio Lemos?

Com base neste questionamento, objetivou-se sobremaneira, analisar o desenvolvimento desta proposta no núcleo Antonio Lemos, pela ótica da área das Ciências Humanas, buscando perceber os avanços, assim como os desafios, que ocorreram ao longo deste processo de implementação. Para tal análise, realizou-se levantamento bibliográfico, documental, e, por conseguinte sua sistematização e interpretação.

1 A INSERÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTA ISABEL NO PROGRAMA PROJOVEM URBANO

A seleção, tanto do município de Santa Isabel, como dos outros municípios paraenses para participarem do PJU, perpassou pela análise de alguns índices de desenvolvimento, a saber, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), parâmetros importantes, porém não exclusivos, para verificar o desenvolvimento da população em termos de melhorias na educação (matrícula, evasão, aprovação, reprovação), renda, longevidade, entre outros.

O IDH reflete as condições de educação por uma combinação da taxa de alfabetização de adultos e a taxa combinada de matrícula nos ensinos fundamental, médio e superior; a situação da saúde, medida pela esperança de vida ao nascer; e também da renda, verificada pelo poder de compra da população, baseado no Produto Interno Bruto (PIB) e na renda por pessoa, ajustado ao custo de vida local. Já o IDEB é um indicador específico da qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados como a Prova Brasil, obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) com informações sobre o rendimento escolar dos

alunos.

Na tabela a seguir (ver tabela 1), são expostos os três últimos índices de IDH, bem como os resultados mais recentes do IDEB para Santa Isabel, os quais demonstraram um avanço nos resultados, porém com os referenciais expostos, ainda distantes dos valores ideais. Estes índices apresentados pelo município de Santa Isabel, não destoam dos resultados tidos por outros municípios paraenses.

Tabela 1: IDEB e IDH observados no município de Santa Isabel do Pará

IDEB ¹ observado em Santa Isabel			IDH ² observado em Santa Isabel		
2005	2007	2009	1980	1991	2000
2,5	2,8	3,6	0,544	0,569	0,721

¹ IDEB: Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 26 abr. 2011

² IDH: Estatísticas Municipais – Santa Isabel - Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças – SEPOF, 2011.

A expectativa é de que estes índices possam crescer mais, com o objetivo de atingir os valores ideais, que seria de um para o IDH (o qual varia de zero a um, sendo os valores mais baixos correlacionados a pior condição de vida humana) e para o IDEB valor seis com meta para alcance no ano de 2022, que seria o valor de referência para uma educação básica de qualidade definido pelo Ministério da Educação – MEC (2011).

Neste sentido, o referido município por apresentar uma demanda significativa da população, incluindo a juventude que não havia concluído o ensino fundamental, bem como índices de desenvolvimento como o IDH e IDEB que necessitam ser elevados, o mesmo foi inserido no programa para atender a este segmento da sociedade, por meio da oferta em duas escolas do município: a Escola Estadual Antonio Lemos e a Escola Estadual Albertina Leitão. Tais escolas passaram, a partir de 2009, quando do início da implantação do programa, a serem referências no que se refere à inserção do município no PJU.

Desta forma, o município de Santa Isabel, precisamente o núcleo Antonio Lemos, constituiu-se no referencial empírico deste artigo, como exposto a seguir, devido nossa inserção, na condição de educadora de Ciências Humanas, desde o início do programa no município (abril/ 2009), o qual teve duração de dezoito meses, sendo finalizado em dezembro de 2010 com a segunda chamada do Exame Final Nacional Externo – EFNE para os alunos.

2 APONTAMENTOS ACERCA DO CONTEÚDO DE CIÊNCIAS HUMANAS E OS DESAFIOS DO PROJOVEM URBANO NO NÚCLEO ANTONIO LEMOS

O material didático do PJU está sistematizado em seis guias de estudo multidisciplinares. Estes guias de estudo foram concebidos a partir de eixos estruturantes, que direcionam os estudos a partir dos conteúdos das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências humanas, ciências da natureza, língua inglesa, qualificação profissional e participação cidadã. Estes eixos norteadores são: 1) Unidade Formativa I - Juventude e Cultura; 2) Unidade Formativa II- Juventude e Cidade; 3) Unidade Formativa III- Juventude e Trabalho; 4) Unidade Formativa IV - Juventude e Comunicação; 5) Unidade Formativa V - Juventude e Tecnologia; 6) Unidade Formativa VI - Juventude e Cidadania.

Contudo, para que as dimensões fundamentais do currículo integrado do PJU sejam desenvolvidas, faz-se necessária a criação de condições favoráveis de aprendizagem voltados aos princípios do programa. Neste sentido apontamos a seguir alguns fatores que de certa forma limitaram a implementação plena do PJU em Santa Isabel, fatores estes que se configuram, enquanto desafios, a serem revisados e superados por todos os envolvidos direta e indiretamente nesta proposta de formação da juventude.

A concepção de transformação social por meio da inserção do aluno no ambiente escolar, presente no conteúdo do programa, necessita ser construído em sala de aula e entre as ferramentas essenciais que irão subsidiar o fazer pedagógico está o conteúdo do material didático, especificamente dos guias de estudo. Em geral o conteúdo proposto deve fornecer conhecimentos essenciais para suscitar a reflexão crítica do aluno sobre as especialidades historicamente construídas.

Neste sentido objetivou-se, neste tópico, analisar acerca da composição do componente curricular de Ciências Humanas, o qual foi concebido com o propósito de enfocar conteúdos de disciplinas específicas, como a História, Geografia e da Sociologia. Conteúdos estes entendidos, neste artigo, enquanto imprescindíveis à formação crítica do sujeito histórico, assim como, os desafios referentes à efetivação da proposta metodológica do PJU no núcleo Antonio Lemos, com destaque para a ausência de laboratório de informática e a constatação de alunos com dificuldades de leitura e escrita que precisariam ser inseridos em outros programas educacionais centrados na alfabetização.

No que tange aos conteúdos, principalmente de Ciências Humanas, com o qual se teve maior proximidade como educadora, foi possível observar que o componente de Ciências Humanas, apesar de ter o compromisso, a nosso ver, de englobar aspectos fundamentais tanto da disciplina História, quanto da Geografia e Sociologia, não enfocou estas disciplinas de forma equilibrada, o que se observou foi um enfoque maior de umas em detrimento das outras disciplinas, como se pode constatar no quadro a seguir.

Quadro 1: Tópicos do componente Ciências Humanas referente as ações curriculares

Unidade Formativa	Tópicos do componente curricular Ciências Humanas	Disciplinas
UF I Juventude e Cultura	1) Quem sou eu? Quem somos nós? 2) O que é ser jovem para você? E para seu grupo? 3) Juventude ou juventudes? 4) Por que estudar e aprender História? 5) A Geografia e seu cotidiano; 6) Os jovens como produtores de cultura; 7) Cultura, culturas; 8) A cultura e a relação dos seres humanos com a natureza; 9) Os jovens e o meio ambiente: presente e futuro; 10) Patrimônio cultural e juventude: O que temos a ver com isso?	1) História 2) Sociologia 3) Sociologia 4) História 5) Geografia 6) Sociologia 7) Sociologia 8) Sociologia 9) Geografia 10) História
UF II Juventude e Cidade	1) Os jovens no espaço urbano; 2) Por que moramos na cidade; 3) Onde moramos na cidade? 4) Diferentes paisagens urbanas; 5) Para que tanta pressa? O cotidiano nas cidades; 6) A qualidade de vida nas cidades; 7) Os jovens e a violência Urbana; 8) Como mudar o mapa da violência urbana? 9) Cidade, Cidadão, Cidadania; 10) O futuro das cidades.	1) Geografia 2) Geografia 3) Geografia 4) Geografia 5) Sociologia 6) Geografia 7) Sociologia 8) Sociologia 9) Sociologia 10) Geografia
UF III Juventude e Trabalho	1) Os significados do trabalho para a juventude; 2) O trabalho e as transformações do espaço geográfico; 3) As mudanças nas relações de trabalho no Brasil; 4) O trabalho livre e assalariado; 5) Emprego, Subemprego e Desemprego; 6) Economia Solidária; 7) Trabalho, cidadania e condições de vida; 8) Lutas e conquistas no mundo do trabalho; 9) A educação, os novos desafios e a juventude; 10) Trabalho, lazer e tempo livre.	1) Sociologia 2) Geografia 3) História 4) História 5) Sociologia 6) Sociologia 7) Sociologia 8) História 9) Sociologia 10) Sociologia
UF IV Juventude e Comunicação	1) A comunicação na vida do jovem; 2) Globalização: tempo, espaço e fluxos; 3) As várias faces da globalização; 4) O conhecimento e a representação do mundo; 5) Como os mapas são feitos? 6) Compreendendo os mapas; 7) Diferentes formas de viver o tempo; 8) Diferentes formas de representar o tempo; 9) Admirável mundo novo – Os meios de comunicação de massa; 10) A juventude e o acesso aos meios de comunicação.	1) Sociologia 2) Geografia 3) Geografia 4) Geografia 5) Geografia 6) Geografia 7) Sociologia 8) História 9) Geografia 10) Sociologia
UF V Juventude e Tecnologia	1) As novas tecnologias no cotidiano dos jovens; 2) Espaço geográfico, desenvolvimento técnico e tecnológico; 3) A tecnologia no mundo: Países com diferentes graus de desenvolvimento; 4) A produção da tecnologia e os países subdesenvolvidos; 5) Educação, tecnologia e os novos centros industriais; 6) O desenvolvimento tecnológico, a sociedade e a natureza; 7) Histórias do desenvolvimento das tecnologias; 8) As tecnologias e o trabalho; 9) Consumo, tecnologias e juventude; 10) Tecnologias em benefício de todos	1) Geografia 2) Geografia 3) Geografia 4) Geografia 5) Geografia 6) Geografia 7) História 8) Geografia 9) Sociologia 10) Sociologia

UF VI Juventude e Cidadania	1) Significados de cidadania e política para os jovens; 2) Ideologia e poder; 3) Democracia e Estado; 4) O território brasileiro: unidade e diversidade; 5) As diferentes regiões brasileiras; 6) A população brasileira; 7) Mundos paralelos: problemas e desafios de jovens brasileiros; 8) Problemas e desafios da população jovem no mundo globalizado; 9) Os jovens e a participação em movimentos políticos; 10) Os jovens como sujeitos – idéias, grupos, ações: e você?	1) Sociologia 2) Sociologia 3) Sociologia 4) Geografia 5) Geografia 6) Geografia 7) Geografia 8) Geografia 9) História 10) Sociologia
-----------------------------------	---	--

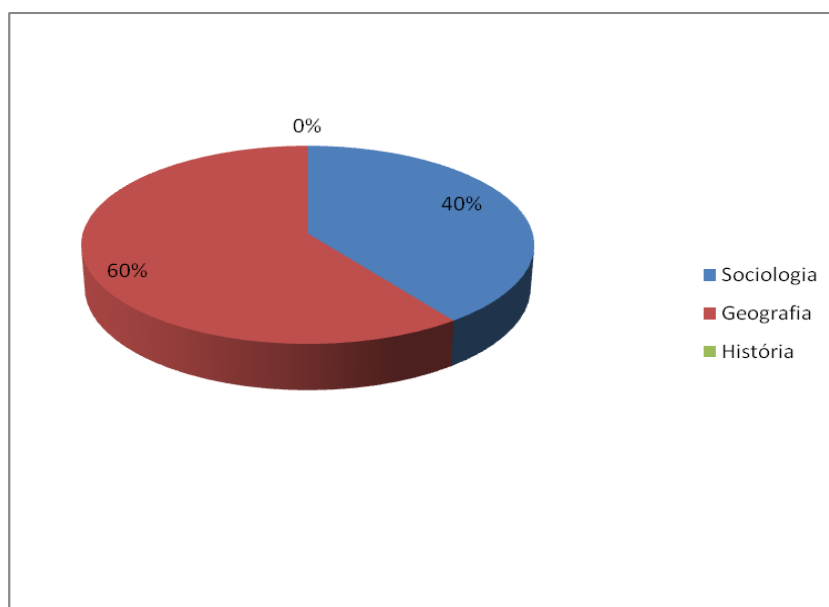
Fonte: Elaborado pela autora, adaptado dos Guias de Estudo do PJU (BRASIL, 2008a).

No exercício de relacionar os tópicos de Ciências Humanas de cada unidade formativa com as disciplinas específicas predominantes nas abordagens, buscou-se enfocar menos um determinismo disciplinar e mais a distribuição dos conteúdos, visto que o número maior de uma disciplina em detrimento de outra, pode influenciar significativamente na formação, bem como no desenvolvimento do aluno. Desta forma, conforme o quadro elaborado percebe-se uma tendência nas unidades formativas em geral, na ênfase da Geografia e da Sociologia, em detrimento da História.

Na unidade formativa I, tem-se no primeiro tópico a ênfase no processo histórico com a correlação dos jovens com a sua História e no quarto tópico são introduzidos alguns elementos conceituais relacionados à História. Entretanto, a identidade juvenil, tema que perpassa toda esta unidade formativa, a saber, Juventude e Cultura, é enfatizado muito mais a partir de sua dimensão social e antropológica.

Já na unidade formativa II, o que se avalia é predominância da disciplina Geografia na compreensão de, praticamente, todos os tópicos aludidos nesta unidade, os quais tinham como recorte espacial a cidade, bem como o espaço urbano, com a desconsideração da dimensão histórica. Isso fica nítido no gráfico seguinte.

Gráfico 1: Distribuição das disciplinas na Unidade Formativa II



Fonte: Adaptado do Guia de Estudo da Unidade Formativa II (BRASIL, 2008a)

O esforço de analisar o conteúdo de Ciências Humanas, distribuídos entre a Sociologia, a História e a Geografia resultou também nesta forma gráfica, na qual se priorizou a unidade formativa II, cujo eixo estruturante é Juventude e Cidade, nesta como o eixo sugere, o tema é a cidade, contudo, conforme o gráfico apresenta, o percentual de cada disciplina conforme o enfoque de cada tópico, o tema cidade e espaço urbano não se configuram enquanto objeto de uma proposta interdisciplinar, como propõe a proposta curricular do programa, uma vez que a cidade não é enfatizada a partir de sua construção histórica nas sociedades, como é sob a ótica da Geografia e da Sociologia.

Já o conteúdo da disciplina de História na Unidade Formativa III recebe mais atenção, sendo o processo histórico considerado para explicar as mudanças nas relações de trabalho. Contudo deve ser ressaltado que a construção histórica não deve ser entendida de forma linear, cronológica, pois as transformações foram latentes nas relações de trabalho, contudo é possível observar a coexistência de diferenciadas relações de trabalho.

Conforme os tópicos de Ciências Humanas no que diz respeito à Unidade Formativa IV, percebem-se uma abordagem predominantemente geográfica do eixo estruturante Juventude e Comunicação, na qual se privilegiou a temática da comunicação visual por meio da cartografia, ou seja, da representação do espaço através, principalmente, dos mapas, mas também frisando as maquetes e as plantas.

O que também desperta atenção nesta unidade formativa é a semelhança do enfoque do sétimo tópico com o quinto tópico da Unidade Formativa II, em ambas o objetivo é “identificar diferentes formas de viver o tempo”. Foi utilizado como recurso, dentre outros, a análise do mesmo texto “Sobre Grilos e relógios”, comparando-o com a música “Sinal

Fechado” do compositor Paulinho da Viola (BRASIL, 2008a, p. 54).

Nas unidades formativas V e VI, mais uma vez a dimensão histórica dos acontecimentos foi secundarizada, pois na primeira unidade tem-se o enfoque histórico, por excelência, dado somente ao sétimo tópico, no qual é discutido o desenvolvimento histórico das tecnologias, e na unidade formativa VI, de forma resumida, precisamente no penúltimo tópico, no momento em que se privilegiam dois acontecimentos históricos no Brasil, em que a juventude se mobiliza em movimentos políticos (Diretas Já e Caras Pintadas).

A análise acerca da proposta curricular deve ser feita por meio também dos conteúdos que são propostos, haja vista que, para o alcance dos objetivos do PJU, que consiste, sobremaneira, na formação crítica do sujeito. Por essa razão se faz necessário um enfoque maior na dimensão histórica, pois sem o entendimento do processo histórico, a compreensão plena da realidade estará comprometida conforme o próprio guia de estudo da Unidade Formativa I (BRASIL, 2008a, p. 37), exatamente no tópico intitulado “Por que estudar e aprender história” pontua:

[...] a História nos ensina a compreender quem somos, a ter respeito pelas diferenças, pelo outro, pelo grupo. Ajuda-nos a entender o mundo em que vivemos para que, juntos, possamos construir o mundo em que gostaríamos de viver.

Devido ao reconhecimento da História enquanto uma construção essencial para se entender as razões responsáveis pela produção da realidade da qual se faz parte, uma vez que esta é também resultado da ação de diferentes grupos, sujeitos, classes de toda a sociedade e não apenas de alguns, acredita-se ser necessário ceder um espaço maior para esta disciplina na proposta curricular do PJU. Tendo em vista a importância que há em os alunos conhecerem a história da produção das sociedades em seus diferentes tempos históricos, buscando estabelecer relações com os processos contemporâneos.

Ao reconhecer a necessidade de um enfoque histórico dos temas propostos em Ciências Humanas, ressalta-se também a necessidade do currículo do PJU situar a especificidade territorial de onde o mesmo estiver sendo aplicado, visto que as realidades regionais, onde está sendo vivenciado o currículo, não são evidenciadas, e raramente exemplificadas nos conteúdos das unidades formativas em geral, sobretudo, no que se referem à região Norte e Amazônia, onde se localiza o núcleo Antonio Lemos, enfatizado neste estudo.

Além da análise acerca do conteúdo do componente curricular de Ciências Humanas e da identificação de uma percepção limitada acerca dos conteúdos abordados, principalmente

no que se refere à importância de mais tópicos enfocando o processo histórico, enfatizam-se também aspectos estruturais da implantação do PJU no município de Santa Isabel, precisamente no núcleo Antonio Lemos que impediram a execução plena da proposta curricular do programa.

O programa do PJU, além de estar alicerçado no tripé composto pela Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, revela em sua proposição curricular um elemento essencial para o desenvolvimento da juventude, sobretudo quando se considera as transformações de base tecnológica vivenciadas pela sociedade.

Inegavelmente, a existência de um conteúdo, bem como de um horário destinado essencialmente para inserir este jovem na linguagem digital, por meio de aulas de informática, configura-se no esforço de inseri-lo positivamente em um processo de transformações, sobretudo de base tecnológica, pelo qual a sociedade capitalista exige, tal processo refere-se ao atual estágio, o processo de globalização.

Contudo, apesar do projeto político pedagógico (BRASIL, 2008c) mencionar a instalação de computadores para atender o propósito de inclusão digital para estes alunos, a instalação destes equipamentos não foi concretizada no núcleo Antonio Lemos e este, que faz parte da rede municipal de ensino, não apresentava um laboratório de informática para os alunos, situação esta que não destoa da realidade da maioria das escolas da rede pública de ensino do país.

Neste sentido, apesar das inúmeras tentativas por parte da Coordenação Estadual, na obtenção de outro espaço para desenvolvimento das aulas práticas de informática, os alunos e professores não obtiveram um espaço apropriado para a aplicação das aulas de informática. Neste aspecto, foi observado pelos educadores em geral que o currículo formal do PJU apresentou distanciamento do currículo que de fato se realizou.

Outro elemento considerado obstáculo para a implementação da proposta curricular integradora, seria o requisito escolar exigido para a participação do jovem no programa, este requisito que na primeira formulação do PJU correspondia à conclusão da 4ª série, posteriormente, algumas reformulações foram feitas, o programa dispensou esta exigência, e estendeu o acesso a todos os jovens de 18 a 29 anos que soubessem ler e escrever.

Neste sentido, o PJU dispensou o documento que comprova escolaridade, mediante a realização, pelo aluno, de uma prova de proficiência em leitura e escrita. Contudo, observou-se que este procedimento possibilitou o acesso de alunos ao programa que não tinham condições de acompanhar o projeto curricular específico, em decorrência de não apresentarem conhecimentos de leitura e escrita. Isso exigiria o acesso a outros programas que centrassem

na alfabetização dos mesmos.

Houve uma preocupação em torno desta situação, devido à mesma ter sido identificada no desenvolvimento do programa no referido núcleo. Na condição de professora orientadora, foi possível perceber a dificuldade de determinados alunos no acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como na resolução das atividades propostas, em decorrência das dificuldades de leitura e escrita apresentadas.

Considerações Finais

Diante destas situações vivenciadas no núcleo Antonio Lemos, a partir da experiência enquanto educadora do programa e compartilhando com os relatos expostos nas entrevistas concedidas pelos demais educadores do núcleo, no que se refere à importância significativa do programa, bem como de sua proposta curricular inovadora, faz-se também necessário a superação de algumas limitações na transformação da teoria curricular em prática pedagógica.

A partir de uma experiência singular de atuação no PJU como educadora de Ciências Humanas, foi possível perceber que a implementação da proposta curricular do PJU não se deu conforme o seu projeto. A concretização do currículo perpassou por fatores limitantes como a ausência de laboratório de informática, a distribuição desigual de conteúdos de Ciências Humanas com expressiva ênfase nas abordagens geográficas e sociológicas, em detrimento dos enfoques históricos no componente curricular destacado.

Foi percebida também a necessidade de repensar o modelo de ingresso no programa, visto que como citado anteriormente, existem alunos que apresentam limitações quanto ao desenvolvimento da escrita e da leitura, sendo necessário um processo de seleção e de matrícula que disponha de instrumentos que de fato possam ser analisados com o propósito de permitir o ingresso de alunos que estejam habilitados para acompanhar e por sua vez alcançar os objetivos pretendidos pelo programa.

Nesta perspectiva de avaliação do programa, mas também de autoavaliação enquanto educadora, acredita-se que tanto as limitações vivenciadas, quanto as conquistas, o reconhecimento, as críticas construtivas, as atividades planejadas em conjunto com os demais educadores, as formações continuadas, as orientações pedagógicas, o aprendizado adquirido ao longo destes dezoito meses foram imprescindíveis na contribuição de minha formação enquanto professora.

As dificuldades identificadas na implementação da proposta curricular do PJU devem ser entendidas enquanto desafios a serem superados, a partir de uma releitura,

acompanhamento e comprometimento tido por todos os professores, alunos, apoio técnico, coordenação local, coordenação nacional em prol do pleno desenvolvimento do programa.

Conforme o projeto pedagógico do PJU (BRASIL, 2008c), a proposta de uma política pública que integre os diferentes níveis de governo em uma gestão intersetorial, rompe com os modelos de políticas setorializadas e fragmentadas criadas no país. Neste sentido uma proposta de gestão integrada se apresenta enquanto uma tentativa de ruptura de paradigma, o que exigirá um empenho de todos para a realização do programa.

Em síntese, apesar dos desafios identificados, a proposta curricular integrada do PJU alicerçada nas três dimensões (formação básica, qualificação profissional e participação cidadã) apresenta-se enquanto uma proposta reconhecidamente importante e necessária, uma vez que visa à formação plena dos jovens, considerando a elevação do nível de escolaridade, o trabalho em comunidade, assim como a inserção destes no mundo do trabalho, seja tanto por meio da iniciação profissional, quanto através da informática básica.

Abstract: this article lectures about the composition of the contents of humanities inserted into the integrative curriculum of the National Youth Inclusion (PROJOVEM), and analyzes its implementation in Santa Isabel do Pará, precisely in the nucleus Antonio Lemos, highlighting some challenges of implementation. In this sense, there was at first presentation of the program and your organization, then the analysis about the inclusion of the program in Santa Isabel. In the third step we highlight the composition of the curriculum content of Humanities and the challenges of effectiveness of the proposed methodology, followed by concluding remarks.

Keywords: Curriculum. Humanities. Challenges. Urban Projovem.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/>. Acesso em: 05 nov. 2010.

_____. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano. Brasília: [s.n.], 2008a. SALGADO, M. U. C., AMARAL, A. L. (Org.). **Guia de Estudo:** Unidade formativa I, II, III, IV, V, VI.

_____. **Manual do Educador:** Orientações Gerais Org.: SALGADO, M. U. C. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ldb>>. Acesso em: 05 nov. 2010.

_____. **Projeto pedagógico integrado do Projovem Urbano (PPI)**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008c.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 nov. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1>. Acesso em: 05 nov. 2010.

PARÁ. Rede de avaliação e capacitação para implementação dos planos diretores participativos. **Relatório de Avaliação de PDP** - Município de Santa Isabel do Pará. Belém, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E FINANÇAS (SEPOF). **Estatísticas Municipais** – Santa Isabel. Belém: SEPOF, 2011. Disponível em: <www.sepof.pa.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2011.

SER PROFESSOR: UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DOS SEUS SABERES E O TRABALHO COLABORATIVO

Ser Profesor: Una mirada reflexiva sobre sus Saberes y El trabajo Colaborativo

Carla Spagnolo¹
Bettina Steren Santos²
Sirlei Tedesco³

Resumo: Este artigo tem como objetivo tratar dos saberes e ações docentes, partindo das percepções sobre a importância da formação de professores e do planejamento colaborativo, de um grupo de professores de uma escola pública municipal, de Fagundes Varela, no estado do Rio Grande do Sul. Os resultados alcançados, através da metodologia qualitativa, indicam a necessidade da formação de professores para ir ao encontro das necessidades do mundo contemporâneo, à luz de interações com toda a equipe docente através do planejamento colaborativo. A análise emergiu mediante as categorias nominadas como saberes docentes, formação de professores, planejamento e propostas inovadoras em sala de aula e formação e planejamento colaborativo. As evidências nos instigam a elaborar e implantar um movimento permanente onde a formação continuada de professores possam estabelecer conexões no sentido mais amplo com a aprendizagem. No decorrer dos estudos, foi possível perceber a compreensão dos docentes da Escola Caminhos do Aprender quanto à importância de desafiar-se para uma nova proposta curricular aberta a autoria colaborativa e contextualizada e ao mundo real e virtual no qual as crianças estão inseridas, para proporcionar uma aprendizagem mais significativa para todos. A necessidade das trocas de conhecimento e reflexões entre educadores acerca do processo de ensinar e aprender, frente aos desafios educacionais vigentes, ficou evidenciada como um dos pontos fundamentais para melhorar a qualidade do planejamento e repensar as práticas.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação de professores. Ações docentes. Trabalho colaborativo.

Introdução

O que é de grande valor no homem é ele ser uma ponte e não um fim; o que se pode amar no homem é ele ser uma passagem e um ocaso [...]. Amo o que vive para conhecer, e que quer conhecer [...] (NIETZSHE, 1999, p. 27).

¹ Doutoranda em Educação pela PUCRS. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: carla.spagnolo@acad.pucrs.br.

² Pós-doutorado no College of Education, The University of Texas at Austin, EUA, Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação - Universidad de Barcelona. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Processos Motivacionais em Contextos Educativos" Professora do PPGEDU da FACED/PUCRS. E-mail: bettina@pucrs.br.

³ Mestranda em Educação pela PUCRS. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender de Fagundes Varela-RS. E-mail: sirtedesco@hotmail.com.

Tendo como ponto de partida essa citação, evidencia-se uma reflexão acerca da formação e especificidades do saber docente e suas implicações no cotidiano escolar, considerando o desenvolvimento humano com enfoque nos valores e no legado das pessoas diante do seu ser como um dos importantes pontos a ser exposto nesse trabalho.

O fazer e o modo de viver são resultantes da gama de conhecimentos e experiências das pessoas, os quais estão sujeitos a constantes mudanças na gênese das aprendizagens humanas. O conhecimento por sua vez, tem expansão através das práticas de ensinar e dos processos de aprender. Nesse sentido, podemos considerar o ensino como uma atividade que se propõe dirigir as trocas educativas no sentido de orientar e provocar no aluno a vontade de aprender.

Pelo contexto que vivemos atualmente, uma das importantes tarefas da escola e dos envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem é compreender e assumir os desafios da educação, desmistificando conceitos retrógrados e estanques, através de um currículo e de uma pedagogia voltada ao desenvolvimento integral do ser humano. Mesmo com a presença de algumas práticas resistentes a mudanças, as quais perseguem o modelo fordista de educação, é fundamental ações diferenciadas, ações que norteiam à prática do ensino da investigação, da problematização e da inovação, tendo em vista as exigências da sociedade contemporânea.

A escola deve ser um espaço que leve em conta todas as dimensões do ser humano, não apenas o saber (conteúdo), o saber fazer (técnica), mas também o saber ser e o saber conviver, caracterizados já há algum tempo como os pilares da educação e definido por Delors (1998), como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Perspectivas que para o autor devem orientar e inspirar as reformas educacionais sejam na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas. O conhecimento que o professor dispõe sobre o que vai ensinar é essencial, pois demonstra propriedade sobre o assunto a ser tratado, porém há outros fatores a serem considerados: as habilidades pedagógicas e a motivação docente (GIL, 2012).

Para tanto, é indispensável ao educador, pensar em alternativas que perpassam as condições extrínsecas, que muitas vezes restringem o fazer docente. Não cabe a nós julgar fatores que favoreçam a qualificação das ações pedagógicas, porém, entendemos que os investimentos voltados para a formação continuada e a inserção de toda a equipe docente no planejamento das propostas da escola, pressupõe maior engajamento com a própria prática e pertencimento ao ambiente de trabalho. Diante dessas considerações, emergem algumas indagações: qual a necessidade de formação continuada para os professores da Educação

Básica? O que os professores precisam saber para ensinar? Como percebem o planejamento das aulas? De que maneira desenvolvem um planejamento com propostas diferenciadas e inovadoras?

Nesse contexto, o objetivo desse estudo é descrever a percepção dos professores a respeito da formação docente para o uso das tecnologias digitais e a importância do planejamento colaborativo na busca de soluções mais criativas no cotidiano escolar.

A presente pesquisa de caráter qualitativo teve como estudo um grupo de dezoito professores da rede municipal de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental. A coleta de dados deu-se por meio de um questionário envolvendo questões acerca do planejamento das aulas, reuniões pedagógicas, comprometimento com as atividades da escola, projetos, propostas inovadoras e sugestões de formação para o ano subsequente. A análise foi baseada em elementos identificados na revisão de literatura e em categorias emergentes da análise de conteúdo (BARDIN, 1988) identificadas durante o processo investigativo. Tal análise integra um conjunto de técnicas que possibilitam, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e ou recepção de determinada mensagem. Em relação ao processo da análise de conteúdo, Bardin (1988) apresenta três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Assim, a partir das etapas de análise estudadas em Bardin (1988), foram definidas as seguintes categoria de acordo com a exploração de dados captados dos questionários: saberes docentes; formação de professores; propostas inovadoras em sala de aula; trabalho colaborativo dos professores.

1 SABERES DOCENTES

A constituição do saber docente é resultante da articulação dos três eixos (científico, pedagógico e empírico), e seu caráter de provisoriedade e de inacabamento (GRILLO; MATTEI, 2005). O *eixo científico* refere-se ao conhecimento adquirido no período de formação universitária e profissional. O *eixo pedagógico* é o que caracteriza a profissão do professor, pelo estudo das Ciências da Educação, e o *eixo empírico*, refere-se ao saber da experiência do professor. As autoras afirmam ainda que o saber docente é um saber plural, advindo também da identidade do professor que resulta do cruzamento de duas dimensões: social e pessoal. A primeira se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e histórico, a segunda, dimensão pessoal, no sentido que cada professor confere à

sua própria atividade docente, incluindo sua história de vida, valores, percepção de vida (PIMENTA apud GRILLO; MATTEI, 2005), acrescentando o sentimento de pertença e a motivação.

Assim um dos fatores importantes para o aprendizado é a motivação. Os motivos são forças que estimulam a satisfação das necessidades humanas. O ponto de partida da motivação para aprender está no reconhecimento, por parte do estudante, do significado daquilo que está aprendendo. Não se pode rigorosamente afirmar que é o professor que motiva os estudantes a aprender. Mas há uma série de recomendações e alternativas que podem ser realizadas para favorecer a aprendizagem. Um dos fatores citados por Gil (2012), é a variedade e as inovações nas metodologias utilizadas pelos docentes nas suas aulas para torná-las mais interessantes.

A necessidade de romper paradigmas vem mobilizando as reflexões pedagógicas e indicando novas formas de organização dos currículos, de compreensão dos espaços de aprendizagem na sala de aula, nas alterações da relação teoria-prática, do ensino-pesquisa, cultura-ciência para nomear algumas dimensões fundamentais. Para Enricone e Grillo (2005), as mudanças e as inovações exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar. Para Tardiff apud Enricone e Grillo (2005), ensinar é fazer escolhas, em plena interação com os alunos.

A sala de aula, portanto, não é apenas o cenário da docência, ou dos discentes, é sim, o cenário do encontro de múltiplas possibilidades, no qual professores e estudantes transformam em um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. (CUNHA, 2005). As tessituras advindas dessas discussões aproximam-se do pensamento de Moraes (2005), quando afirma que precisamos de novos referenciais teóricos que nos ajudem a ir além dos limites impostos pelo pensamento reducionista e simplificador que nos impede de alçar novos voos em busca de nossa sobrevivência e transcendência. É fundamental fazer com que os professores se apropriem dos seus saberes e os desenvolvam e trabalhem do ponto de vista conceitual, procedimental e atitudinal.

Manifesta-se a preocupação em relacionar os saberes docentes com o fazer pedagógico, na busca por uma integração entre o “eu” profissional e o “eu” pessoa (NÓVOA, 2007), afastando-se de toda fragmentação. As opções que cada um tem como professor perpassa nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, havendo uma relação direta entre as duas. O autor enfatiza suas ideias reafirmando que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos a docência.

O êxito na efetivação dos três eixos pode ser determinado pela formação inicial e continuada dos professores. Acredita-se que a profissão docente ganha sentido quando as funções de ensinar e aprender sejam recíprocas, constantes, permanentes e progressivas, fugindo das concepções de linearidade e estagnação. Na medida em que o conhecimento permite maior reflexão sobre a ação e autonomia para o fazer pedagógico, maior será a necessidade de conhecer o conhecer para encontrar subsídios coerentes para o desenvolvimento de uma educação emancipatória, construtiva imbuída de complexidade⁴. Assim, a formação de professores é inerente a prática de ser educador.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério, um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Entende-se por formação de professores, o processo pelo qual os futuros professores, ou professores em exercício, se preparam para desenvolver a função de docência (CUNHA, 2008). Pode ser considerado ainda como um conjunto de medidas que objetivam auxiliar aos futuros professores o aprender a ensinar, e aos professores em exercício a contínua melhoria da atividade profissional, articulando conhecimentos, tarefas e métodos com o objetivo de promover o desenvolvimento de atitudes e competências. O conceito de formação, para Garcia (1999), está associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo. Pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, “(...) de saber-fazer, ou saber ser (...)” (p. 19), ou como um processo de desenvolvimento de estruturação da pessoa que se realiza com efeito de maturação interna, a partir de novas aprendizagens, através de experiências dos sujeitos. O ponto de vista dos autores, aproximam-se, na medida em que compreendem a formação de professores como uma área de conhecimento e investigação, que focaliza o estudo dos processos dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional.

A preocupação com a formação de professores é, em termos históricos, relativamente recentes, sendo às décadas 60 e 70 o período que favoreceu a discussão pela necessidade de aperfeiçoamento, tendo em vista a massificação escolar. Nesse mesmo período, década de 60 e 70, Nóvoa (2007), aponta alguns estudos que mostram momentos difíceis na carreira

⁴ O significado de complexidade neste trabalho refere-se aos estudos de Morin (2000), advindo da palavra *complexus* que quer dizer tecer juntos.

docente: acusação por reprodução de desigualdades sociais e período de indiferença, professor ignorado. Somente a partir dos anos 90 é que o professor foi irradiado por olhares diferenciados.

Porém, de acordo com Gatti e Barretto (2009), no Brasil foi efetivamente a partir da Lei nº 9.394/96, a LDB, que se editaram novas configurações formativas de docentes, seguindo parâmetros de análises mais profundas para atender a nova demanda do sistema educacional. A LDB estipula em seus art. 62 e 63, exigência de nível superior para os professores da educação básica, estipulando um prazo de dez anos para adequar-se a legislação vigente. Em 2002, instituíram-se as Diretrizes Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores com base nas aprendizagens orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação.

A percepção da capacitação de professores como um dos princípios fundamentais para o exercício do magistério é essencial, na medida em que o principal papel da escola é sanar as necessidades que surgem pela demanda social. Diante disso, a formação inicial dos professores parece não ser suficiente para atingir resultados satisfatórios no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. A formação continuada é um subsídio de abrir novos caminhos de atualização e apropriação de novos conceitos para os educadores. Conceitos alicerçados em conhecimento e aceitação do ser como pessoa detentora de conteúdo, sentimentos e necessidades.

Para trilhar caminhos em busca de profissionais preparados para atender às exigências sociais, a formação continuada é um dos guias que sustenta e oferece alternativas para o fortalecimento e inovação tanto no aspecto profissional, no desenvolvimento de habilidades e capacidades, como no aspecto pessoal na busca do conhecimento de si e na percepção das próprias possibilidades de ser, fazer e conhecer.

Para tanto, a necessidade da formação continuada para professores é emergente principalmente quando lembramos que as tecnologias estão inseridas nas salas de aula, e os alunos que chegam à escola, nascidos nesta era digital, precisam da conectividade das realidades entre escola e cotidiano.

Na pesquisa realizada com os professores de uma instituição pública de Ensino Fundamental, como já mencionado, foi questionado sobre anseios e investimentos de formação para a equipe docente. Como resposta da grande maioria, detectou-se, que os docentes gostariam de cursos destinados a áreas específicas de atuação, e mais especificamente através de formação com oficinas e aulas práticas. Porém dois itens

chamaram bastante atenção, quando alguns professores demonstraram interesse em aprofundar seus conhecimentos com as tecnologias digitais e o aperfeiçoamento para trabalhar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem:

Daria continuidade aos investimentos de formação tecnológica. É necessário o aperfeiçoamento para o uso da lousa digital e Prouca. (Professor 1)

Cursos que nos ajudem a trabalhar com crianças de dificuldades na aprendizagem. (Professor 2)

De um lado parece haver a necessidade de afirmação da prática docente, por exemplos prontos e experiências que estão dando certo, e talvez pelo intuito de aderir mais sugestões de práticas que sejam novas e diferentes, ao mesmo tempo há evidências de desconforto pela autoria e protagonismo de acordo com alguns poucos relatos. Em estudos sobre *Compreender e Ensinar*, Rios (2010), sabiamente contrapõe-se ao formato pronto de aulas, afirmando que aula não é algo que se dá, mas que se faz, no trabalho conjunto de professores e alunos. A aula é espaço privilegiado de comunicação. Nessa mesma direção, Cunha (2008) acrescenta como pressuposto teórico, impactos na formação de professores como: “O professor é um prático reflexivo” (p. 110), ou seja, o professor não se forma à base de receitas prontas, mas à base de uma constante reflexão, de uma avaliação crítica sobre o trabalho que realiza.

Por outro lado é compreensível a inquietude dos professores sobre o uso das tecnologias digitais e o processo de ensino e aprendizagem para a diversidade. A busca pela formação para melhor atender as peculiaridades de cada aluno, supera a fragmentação e abrange uma visão de totalidade. Além disso, sabe-se que os professores precisam conhecer e apropriar-se dos conceitos e práticas tecnológicas, aceitando o novo perfil discente, mas principalmente promovendo um ambiente de aprendizagem construtiva, cooperativa e colaborativa. “Para as escolas se adaptarem aos hábitos dos Nativos Digitais e à maneira como eles estão processando as informações, os educadores precisam aceitar que a maneira de aprender está mudando rapidamente” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 268), e que alguém desses saberes, ter a consciência de que cada educando aprende de maneira diferente, de acordo com as próprias especificidades. Quem sabe as tecnologias sejam uma alternativa de negar a homogeneidade e vislumbrar alternativas dinâmicas e criativas que estimulem a autoria, protagonismo e a interação no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem?

Nessa direção, é importante ressaltar a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. A indagação reflexiva pode ser uma estratégia que os

futuros professores podem vir a utilizar no exercício da docência, facilitando uma tomada de consciência dos desafios e perspectivas frente ao trabalho pedagógico (PIMENTA, 2004). Para a qualidade na educação é necessário articular e contemplar as dimensões do intelecto, a consciência e a vontade, ou o saber, a ética e a virtude para fazer do “homem” um sujeito mais autônomo e crítico (LOMBARDI, 2003).

Moraes (2005) veicula a formação docente para o novo milênio com transformações de natureza mais profunda para que os discursos inovadores possam ser incorporados e traduzidos em uma prática mais competente e atualizada, simultaneamente a incorporação de um planejamento com propostas sábias, fundamentadas em teorias que podem iluminar a prática.

3 PROPOSTAS INOVADORAS EM SALA DE AULA

Os professores de certo modo, precisam questionar-se sobre o que ensinam e o modo como ensinam, a forma como influenciam seus alunos para contribuir para o desenvolvimento de cidadãos com caráter ético na sociedade contemporânea. A sala de aula representa um desafio permanente e trazem inquietações, incompletude, insônia, incerteza (FAUSTINI; RAMOS; MORAES, 2005), mas também, possibilita amizade, solidariedade, cooperação e cidadania.

As decisões e escolhas do professor para o desenvolvimento de suas aulas dependem teoricamente de um planejamento prévio, que dê sentido ao processo de ensino e de aprendizagem. Vasconcellos (2007) afirma que planejar é uma atividade que faz parte do ser humano, nas coisas mínimas do dia a dia, estão presentes atos de planejamento. “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal.” (p. 35). No planejamento educacional há implicações mais complexas por estar em pauta a formação do ser humano. Por isso, só terá sentido se o sujeito colocar-se numa perspectiva de mudança.

A educação escolar precisa dar sentido ao mundo que rodeia aos alunos, para ensiná-los a enxergar e interagir com ele para resolver problemas que lhe são apresentados. A solução não deve estar baseada no sentimento de saudades dos tempos passados, de como era a escola e os alunos uma vez, nem com curativos, utilizando novas tecnologias para desenvolver os mesmos currículos. É indispensável um planejamento com vistas em uma estrutura que mude os hábitos da simples transmissão de conteúdos. Monereo e Pozo (2010), falam das mudanças na educação, afirmando que as formas de ensinar e aprender que esta

nova sociedade requer, não respondem aos modismos, são mudanças que vieram não só para ficar como para tornarem-se mesmo cada vez mais radicais. Ou seja, coloca-se em questão o currículo tradicional, as certezas, a veracidade e a credibilidade dos conteúdos a serem ensinados e busca-se uma formação e um planejamento mais flexível, o qual possa enaltecer as ações de pensar, refletir, analisar, criar e dialogar com as incertezas.

Por isso, as concepções que o professor possui, de acordo com sua formação, farão com que o planejamento e a didática de suas aulas evoluam e se apliquem conforme exigências da contemporaneidade, mas essencialmente que acompanhem e atendam as especificidades dos alunos com quem estão trabalhando, disfrutando da gama de tecnologias digitais existentes na atualidade. Para Vasconcellos (2007), o professor precisa resgatar-se como autor, como sujeito, como ser autônomo, e o planejamento podem ser um valioso caminho para isso, pois ajuda a superar o processo de alienação, permitindo sua intervenção para além da sala de aula como na comunidade e na sociedade. Assim, o planejamento é político, pois envolve decisões e é necessário para valorizar e dar sentido às ações educativas.

Vinculando conceitos teóricos com respostas dos professores pesquisados, foi possível abstrair algumas respostas retratando o ponto de vista do grupo escolhido sobre planejamento. A maioria considera o planejamento muito importante. Percebem que o planejamento deve ser pensado para atender as necessidades dos alunos e conduzir para aprendizagem autônoma. Além de haver flexibilidade e dialogicidade entre ação e reflexão. Percebeu-se a concepção dos docentes para o desenvolvimento de conteúdos significativos e proximidade com a realidade da comunidade escolar.

O conteúdo é significativo quando o ocorre à aprendizagem, é quando o conteúdo novo se relaciona com os conhecimentos prévios do indivíduo, permitindo modificações reflexivas do conhecimento. (AUSUBEL, 1988). A aprendizagem significativa é essencial tanto para o aluno quanto para o professor. A docência pelo viés da reflexividade busca as devidas conexões entre a teoria e a prática. Bolzan (2002) acredita que a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber pedagógico coloca em ação um processo em espiral em que conceitos e ideias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente a prática, caracterizando-se por um processo que não tem início nem fim.

E nesta direção, retoma-se a essência do planejamento como prática sensibilizadora de um olhar singular aos educandos e ao mesmo tempo não linear, de fazer amplo e complexo, mas que ao mesmo tempo respeite as individualidades. Por isso, parece fundamental que a finalidade do planejamento, segundo Vasconcellos (2007): resgate a intencionalidade da ação educativa, supere o caráter fragmentário das práticas, ajude a prever e superar as dificuldades,

fortalecer o grupo para enfrentar conflitos e contradições. Mas, antes de tudo, fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola, da sala de aula, relacionando com a realidade social.

Se tratando de realidade social, que realidade é essa? Que sociedade é essa? Quais propostas podem suprimir as necessidades vigentes, de uma sociedade da informação? Essas indagações transparecem respostas duvidosas diante dos enigmas do mundo contemporâneo e das rápidas evoluções das tecnologias. Urge destacar, que os resultados dessas evoluções, causam reflexos na educação, na medida em que as tecnologias digitais tornam-se uma possibilidade de inovações, as quais podem permitir novas alternativas de propostas diferenciadas e atraentes para a sala de aula e para a prática docente. Coll e Monereo (2010), afirmam que as tecnologias da informação e comunicação, devem ser integradas ao mundo humano, devem estar presentes nas escolas, com o discernimento que é necessário assinalar o sentido dessa presença. “Com as TIC seria possível, finalmente, fazer com que o ‘mundo real’ entrasse nas salas de aula e nas escolas e basear a aprendizagem dos alunos na indagação e na criatividade.” (p. 40).

A construção de propostas inovadoras com o uso das tecnologias digitais, como notebooks educacionais e lousas digitais está inserida no ambiente escolar da Escola pesquisada e nas propostas de planejamento e prática pedagógica dos docentes da instituição. As alternativas de novas propostas agregadas ao fazer pedagógico foram caracterizadas pelo uso dos computadores através do PROUCA, onde foram desenvolvidas atividades como pesquisa, jogos educativos, mapas conceituais, além da utilização da lousa digital a qual possibilitou maior interação e novas experiências para discentes e docentes. Não obstante as propostas inovadoras abrangeram atividades envolvendo sustentabilidade, valores, leitura pela instalação de bibliotecas na sala de aula, reciprocidade no processo de ensino e de aprendizagem e conteúdos indissociáveis da realidade, o que resultou em uma metodologia por projetos. Evidencia-se uma maturidade no grupo de professores, que foi sendo desenvolvida através de momentos intensos, mas prazerosos de formação com foco na apropriação tecnológica e planejamento com todo o grupo de professores.

A apropriação das tecnologias digitais proporciona uma excelente oportunidade para saltar em direção a uma educação de mais qualidade, baseados em princípios de solidariedade e igualdade (COLL; MONEREO, 2010). Contudo, esse salto deve ser bem dimensionado e de imenso esforço para clarificar os objetivos, ponderar o que realmente precisamos criar ou inventar para que a educação chegue a ser efetivamente libertadora, universal, reforçando estratégias de cooperação e colaboração.

4 TRABALHO COLABORATIVO DOS PROFESSORES

O professor não se erige em um projeto realizado individualmente. As condutas na totalidade de ser professor acontecem na interação com os pares, com os alunos, com direção, coordenação, com toda a comunidade escolar e com os entornos sociais, influenciados por determinado contexto histórico e político que apregoa tal realidade.

Na vivência social, todos desejam falar e ser escutados. Para escutar, o homem precisar ter, também, espaços para escutar os outros (RODRIGUES, 2009). O crescimento não vem apenas das concordâncias do grupo, mas também dos embates que se criam e das divergências e angústias nele presentes. Encontra-se em Buber (2001) posicionamento sobre o diálogo, quando afirma que é a forma explicativa das relações interpessoais. A reciprocidade é a marca da atualização do fenômeno da relação. Não há um EU em si, independente, EU-TU são polos coexistentes na relação e nela se confirmam mutuamente.

Cabe assinalar a articulação do diálogo com a conceituação e práticas colaborativas. A colaboração para Coll e Monereo (2010) é a contribuição de cada membro do grupo para resolver conjuntamente o problema. A colaboração depende, por isso, do estabelecimento de uma linguagem e de significados comuns no que diz respeito à tarefa, além de uma meta comum para o conjunto dos participantes. Nesse sentido não há como dissociar o diálogo com a efetivação das práticas colaborativas.

Uma formação colaborativa do grupo docente com o compromisso e a responsabilidade coletiva corrobora para um processo comunicativo compartilhado e para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia. Imbernón (2010), afirma que a formação coletiva também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento de conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento de organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve.

Em consonância com os autores citados, os professores do grupo pesquisado ressaltaram a importância do trabalho com colegas, relatando que:

Preparar, planejar em grupo é sempre proveitoso, pois fica mais diversificado e uma ajuda a outra. (Professor 3).

É unânime a opinião dos professores a respeito da qualidade do planejamento em grupo, principalmente com professores de turmas paralelas, bem como os comentários de que o tempo disponibilizado é suficiente e otimizado, para planejar atividades diversificadas.

Nesse sentido, realmente, as instituições de ensino não devem medir esforços para proporcionar as mudanças necessárias para a superação do individualismo e investir nos relacionamentos humanos para fortalecer o espírito de equipe e a prática colaborativa. Os professores, como todo grupo integrado por seres humanos, são um coletivo que trabalham com pessoas e que, portanto, podem criar e potencializar transformações sociais por intermédio da educação de seus alunos (IMBERNÓN, 2010).

A consciência do trabalho colaborativo e da importância da formação continuada para o bom desenvolvimento da prática docente é essencial para a constituição do professor em sua subjetividade e objetividade, e conseqüentemente na integridade do ser pessoa e profissional. As ações colaborativas precisam estar evidenciadas nas atitudes dos educadores, para que na mesma intensidade possam impulsionar os educandos para uma nova cultura de ações colaborativas.

Considerações Finais

Todas as considerações apontadas sobre os saberes e ações docentes, são evidências que demonstram a multiplicidade e diversidade de aspectos que conduzem a prática de ser professor. Sabe-se, no entanto, que o educador precisa, indispensavelmente, pensar em alternativas que perpassam as condições extrínsecas, investindo e exigindo melhorias para sua própria formação, priorizando a soma e troca de ideias entre colegas e o compartilhamento de anseios e dúvidas para suavizar problemas da prática cotidiana.

Dentre as categorias encontradas, a formação para as tecnologias, está muito presente, o que indica que o professor vem percebendo a importância de engajar-se nas mudanças sociais, acompanhando o mundo real dos seus alunos. A formação nesse sentido perpassa as horas de curso e estende-se para um processo de ensino e aprendizagem permanente e instável, em que o ensinar e o aprender ocorrem de maneira recíproca. Os professores requerem a formação para as tecnologias digitais, mas principalmente para compreender e sintonizar-se com os nativos digitais, vislumbrando novas possibilidades através do aproveitamento das habilidades advindas de seus educandos. Contudo, ainda cabe ressaltar a importância, pouco evidente nas falas dos professores, sobre a conexão entre os conteúdos que se propõe ensinar e a utilização das tecnologias digitais utilizadas em sala de aula.

Santos e Muller (2006) apresentam algumas observações das atitudes dos professores sobre a inclusão das tecnologias da informação e comunicação. De um lado, veem-se aqueles que concebem o computador como a solução para os problemas da escola; de outro, os que o

veem como um elemento totalmente estranho. E há ainda professores que demonstram indiferença, em decorrência da falta de conhecimento das possibilidades da utilização dessas novas tecnologias no processo de ensinar e de aprender. Para os mesmos autores, a utilização desses meios requer, primordialmente, um sujeito ativo que deve escolher aonde ir, determinar objetivos e metodologias e possibilitar a formação de novas estratégias cognitivas e de diferentes modos de expressão e comunicação. Sinalizam que o docente deve conhecer as diferentes modalidades de uso da informática na educação e entender o funcionamento dos recursos oferecidos à construção do conhecimento. “Uma vez que o professor se sinta mais familiarizado com questões técnicas, poderá então se dedicar à exploração da informática em atividades pedagógicas mais sofisticadas”. (SANTOS; MULLER, 2006, p. 195).

Nesse panorama, salienta-se que não basta ter conhecimento das possibilidades de utilização dos equipamentos, tem que saber e se dispor a usar as novas tecnologias no desenvolvimento das aulas. Assim, os recursos poderosos existentes nessas novas tecnologias devem ser aproveitados pela educação para preparar o novo cidadão para um modelo de sociedade em novos patamares da evolução humana. (SPAGNOLO, 2012).

Outro indicador observado foi o planejamento em parceria com os colegas, a colaboração e a necessidade do trabalho em grupo. O que significa que o trabalho em colaboração pelos pares possibilita um planejamento mais engajado e reflexivo. Pensar o andamento da escola e dos alunos com toda a equipe de professores e ou com os colegas das turmas similares assegura mais tranquilidade e segurança aos docentes, otimizando, inclusive o diálogo entre toda a equipe docente.

Nesse aspecto, cabe ressaltar que as pessoas necessitam sentir-se afetivamente olhadas, mantendo relacionamento adequado com as pessoas em seu entorno. A necessidade de pertença é uma condição relevante para sustentar um ambiente de trabalho cooperativo e colaborativo. Naturalmente, as práticas docentes imbuídas pela sensação de pertencimento suscitam relações mais afetivas e pode inclusive, fornecer um ambiente mais favorável para o desenvolvimento de atividades diferenciadas, em clima organizacional harmônico.

Em suma, atentar aos dizeres dos professores quanto as suas percepções a respeito das necessidades de formação continuada e formas de qualificar o planejamento das aulas, significa lançar um olhar democraticamente sensível às demandas educacionais da instituição. Isso significa, levar em consideração a pessoa do professor, analisar o que se deve continuar fazendo e o que precisa abandonar, e o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o antigo. E quanto aos saberes e ações docentes, é indispensável ao professor permitir-se à

ousadia, a criatividade e a ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir além de si mesmo, outras vozes.

Os docentes da Escola Caminhos do Aprender parecem ter a percepção de que é preciso desafiar-se para uma nova proposta curricular aberta a autoria coletiva e colaborativa, contextualizada e que se aproxime do mundo no qual as crianças estão inseridas proporcionando uma aprendizagem mais significativa para todos.

Resumen: Este texto tiene como objetivo tratar de los saberes y acciones docentes, partiendo de las percepciones sobre la importancia de la formación de profesores y de la planificación colaborativa, de un grupo de profesores de una escuela pública municipal del municipio de Fagundes Varela, en el estado de Rio Grande del Sur. Los resultados alcanzados, a través de una metodología cualitativa, indican la necesidad de una formación de profesores en concordancia con las necesidades del mundo contemporáneo, relacionado con las interacciones con todo el equipo docente a través de la planificación colaborativa. El análisis surgió a partir de las categorías denominadas como saberes docentes, formación de profesores, planificación y propuestas innovadoras en sala de aula y formación y planificación colaborativa. Las evidencias nos llevan a elaborar e implantar un movimiento permanente de formación continuada de profesores que les permita establecer conexiones en el sentido más amplio con el aprendizaje. A lo largo del estudio, fue posible percibir la comprensión de los docentes de la Escuela “Caminhos do Aprender” sobre la importancia de desafiarse en la búsqueda de una nueva propuesta curricular abierta hacia la autoría colaborativa y contextualizada, con relación al mundo real y virtual en el cual los niños están inseridas, para proporcionar un aprendizaje más significativa para todos. La necesidad de intercambios de conocimiento y reflexiones entre educadores sobre el proceso de enseñar y aprender, delante los desafíos educacionales vigentes, quedo evidenciada como uno de los pontos fundamentales para mejorar la calidad de la planificación y repensar las prácticas educativas.

Palabras-clave: Saberes docentes. Formación de profesores. Acciones docentes. Trabajo colaborativo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **Psicología educativa:** un punto de vista cognoscitivo. Cidade do México: Trillas, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

COLL, César; MONEREO, Carlos. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. **Educação Superior: vivências de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CUNHA, António Camilo. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Braga: Casa do Professor, 2008.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

FAUSTINI Márcia; RAMOS, Maria Beatriz Jacques; MORAES, Maria Lucia. Relacionamento interpessoal e aprendizagem. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. **Educação Superior: vivências de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

GATTI, Angelina Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GRILLO, Marlene; MATTEI, Patrícia. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. **Educação Superior: vivências de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOMBARDI, J.C. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2003.

MORAES, Maria Cândida. Contextualizando a problemática educacional. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. **Educação Superior: vivências de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NIETZSHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Editora Martin Claret, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editor Ltda, 2007.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Armed, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Algaides de Marco. A colaboração e a comunicação no curso de Psicologia. In: DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperón; SCHLEMMER, Eliane. **Trabalho colaborativo/ cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009.

SANTOS, Bettina Steren dos; MULLER, César. A. Formação docente em ambientes informáticos. In: DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.). **Responsabilidade Social e Universidade**. 1. ed. Porto Alegre: Edipucrs e Editora da ULBRA, 2006, v. 1, p. 191-202.

SPAGNOLO, Carla. **Formação Continuada de Professores e Projeto Prouca: Reflexões Acerca do Prazer em Ensinar Apoiado em Tecnologias Digitais**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4642>. Acesso em: 10 ago. 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

O PROFESSOR DIRETOR DE TURMA COMO AGENTE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA CEARENSE

Profesor Director de la Clase como agente de gestión curricular

Gilmar Dantas da Silva¹

Resumo: A rede pública estadual de ensino do Ceará introduziu em suas escolas, a partir do ano de 2008, a função de professor diretor de turma como parte de suas estruturas organizacionais. Essa função se insere no nível de gestão pedagógica intermédia, entre a docência e a gestão. Ao presidir as deliberações do conselho de turma, fazendo mediação de vários problemas relativos à turma que dirige e propondo-se a articular as atividades dos professores que nela lecionam, o professor diretor de turma também se incumbe da gestão curricular como tentativa de promover uma integração dos inúmeros conhecimentos ensinados e avaliados ao longo dos períodos letivos aos alunos sob sua direção. Como ponto de partida para o estudo, ora apresentado, foi importante realizar uma discussão sobre o contexto da emergência daquela função pedagógica em Portugal e sua aplicação ao contexto educacional do Estado do Ceará, que se deu através da implantação do Projeto Professor Diretor de Turma, para, em seguida, apresentar os resultados de um estudo de caso comparado, que se propôs a compreender o grau de apropriação por parte dos atores de escolas cearenses dessa proposta de gestão curricular que tem como agente o professor diretor de turma.

Palavras-chave: Diretor de turma. Currículo. Gestão curricular.

Introdução

Esse artigo discute a apropriação da função de professor diretor de turma no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Ceará. Tal função integra um modelo de gestão pedagógica intermédia, inspirado no sistema de ensino português e implantado pela Secretaria da Educação Básica do Estado Ceará (SEDUC) em suas escolas a partir do ano de 2008. O estudo tem como objeto a atuação do professor diretor de turma enquanto agente da integração curricular ao coordenar as atividades do grupo de professores que lecionam na turma sob sua direção, ou seja, incidirá sobre a *gestão curricular* atribuída àquela nova figura do cenário educacional cearense.

Como procedimentos para realização da pesquisa foram feitas revisões bibliográficas acerca da gestão pedagógica intermédia do professor diretor de turma, concebida por teóricos do cenário educacional de Portugal, uma pesquisa documental abrangendo tanto a

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: gilmar_dantas@hotmail.com.

documentação emitida pela SEDUC quando da implantação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), a exemplo, portarias e chamadas públicas, como a documentação utilizada nas escolas para o desenvolvimento desse projeto, as atas de Conselho de Turma e os demais instrumentais constantes no Dossiê de Turma. Através do estudo de caso comparado foram perscrutadas as vivências de importantes aspectos do desenvolvimento da gestão pedagógica intermédia. Como instrumentos de coleta de informações para esse estudo recorreu-se à observação direta não participante das reuniões de planejamento escolar, a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e ao grupo focal com professores diretores de turma.

A verificação do grau de apropriação dessa inovação pedagógica pelos atores da comunidade educativa – inovação externamente induzida² pela SEDUC às estruturas organizacionais das escolas de sua rede – foi obtida confrontando-se os discursos teóricos e normativos sobre a função de diretor de turma aos discursos de professores dela incumbidos, os quais relataram suas experiências com a gestão curricular inerente a essa função. Também foram colhidos depoimentos de gestores escolares acerca de suas percepções sobre a atualização da proposta do PPDT no cotidiano da escola onde atuam.

1 ALGUMAS NOÇÕES SOBRE CURRÍCULO, DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E GESTÃO CURRICULAR.

Como ponto de partida do presente trabalho, colocam-se as discussões sobre currículo, desenvolvimento curricular e gestão curricular. Maria do Céu Roldão, recorrendo a Carrilho Ribeiro (1990) e a Tanner (1980), lembra-nos que o debate em torno do currículo é muito vasto e se articularia com concepções educativas diversas, sendo que as definições para currículo constituiriam um extenso conjunto a abranger desde concepções que ora o atrelam a uma noção mais restritiva, limitando-o ao “conjunto de disciplinas ou conteúdos oferecidos por uma instituição” (ROLDÃO, 2007, p. 06-07), ora alargando seu entendimento às concepções mais abrangentes que incluiriam todos “os processos e materiais de trabalho e todas as atividades de aprendizagem desenvolvidas ou simplesmente acontecidas na escola”.

² Conforme Farias (2006, p. 53-54) uma *inovação externamente induzida* se caracteriza pela introdução e adoção, na escola, de algo existente fora dela: programas, equipamentos, procedimentos, conteúdos, etc. Nesse caso, via de regra, o Estado (representado pelos órgãos envolvidos com a educação – Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais, etc.) se configura como o agente indutor da inovação, concebida como uma estratégia de política educacional. O tipo contrário a essa seria a *inovação internamente gerada*, que por sua vez, se trata de inovação implementada pelos próprios agentes da escola como resposta às suas necessidades reais diagnosticadas na lide cotidiana com uma dificuldade específica.

Sem ater-nos às diversas concepções sobre currículo, para o que seria necessário explicitar todos os contrastes e eventuais convergências entre as teorias tradicionais e/ou técnicas, críticas e pós-críticas³ e as perspectivas por elas apontadas, neste artigo nos bastará a operacionalização dos conceitos de currículo mais em voga na atualidade entre os pesquisadores do campo.

Partindo de indagações fundamentais sobre o currículo, Silva (1999) nos traz elementos importantes para compreender as produções bibliográficas sobre o tema. Para este autor, por exemplo, as definições não revelam uma suposta “essência” do currículo: “uma definição não nos revela o que é essencialmente o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é” (SILVA, 1999, p. 14). Segundo ele, algumas questões são bem mais anteriores do que a pergunta “o que é currículo?” como: qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem ser, ou melhor, que identidades construir? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas? Deveriam estas perguntas se relacionar a toda teoria do currículo.

Ainda sobre a pergunta “o que?” o autor nos remete ao caráter seletivo que as teorias do currículo apresentam ao justificar suas respostas. Ele ressalta que o currículo é sempre “o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 1999, p. 15). Assim, ao decidir por uma escolha de conhecimentos “as teorias do currículo buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados”.

Para Silva (1999, p. 147) o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade” e se “as teorias pós-críticas apontam que o poder está em toda parte e que é multiforme” por sua vez “as teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras”.

Essa relação entre as teorias nos impossibilita conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. Para as teorias críticas isso significa nunca esquecer, por exemplo, a determinação econômica e a busca de liberdade e emancipação, e para as pós-críticas significa questionar e/ou ampliar muito daquilo que a modernidade nos legou. Por isso, o currículo tem “significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder” (SILVA, 1999, p. 150). O currículo, assim, é “trajetória, viagem, percurso. O currículo

³ Para um aprofundamento nessas discussões podem ser consultadas publicações como: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira** - pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Perfis da Educação; 2). E SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

é autobiográfico, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Outro conceito implicado na efetivação do currículo na prática é o de *desenvolvimento curricular*. Para Maria do Céu Roldão este envolve toda a “dimensão processual e dinâmica do currículo, considerado em duas vertentes: a sua construção e a sua implementação no terreno” (ROLDÃO, 2007, p. 7). A autora aproxima-o da noção de “currículo em ação, isto é, os modos de dar forma atual e contextualizada às propostas potencialmente contidas num currículo formal, gerindo-as de acordo com as necessidades detectadas e as finalidades pretendidas”, sendo que o desenvolvimento curricular pode englobar “por um lado, o conjunto de processos acionados para elaborar/construir uma proposta curricular ou currículo e, por outro lado, as atividades desencadeadas para o concretizar e atualizar nas situações de ensino e aprendizagem”.

Desenvolvimento curricular consiste no processo de construção do currículo ou ainda à sua concepção, realização e avaliação (PACHECO, 2005) se a essa noção de currículo estiverem integradas as ideias de um propósito, de um processo de formação (ensino e aprendizagem) e de um contexto definido (educação formal ou informal). (RIBEIRO apud PACHECO, 2005, p. 45) define desenvolvimento curricular como

[...] um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até a sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação. Num sentido mais restrito, que na linguagem corrente aparece como o mais comum, o desenvolvimento curricular identificar-se-ia apenas com a construção e justificação que o suportam bem como as condições da sua execução. Seguir-se-ia, depois, a fase de implementação dos planos e programas na situação concreta de ensino e, concomitantemente, o processo de avaliação da respectiva execução.

Por último, PACHECO (2005, p. 48-49) lembra que a questão central para a compreensão da dinâmica do desenvolvimento curricular deve ser a de saber quem controla o processo de tomada de decisões e de que forma tal controle é exercido. O currículo resultaria, então, do entrelaçamento de todas essas forças formais e informais e que tem como clientes e atores os “empregadores, as instituições de formação, os encarregados de educação, os órgãos de decisão política e educativa, os professores, os alunos, etc., que assumem entre si uma função participante”, que possibilitam a aprendizagem dos alunos. Ademais, seria ao nível de desenvolvimento curricular que os elementos constitutivos do chamado “currículo oculto” adentrariam ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, uma maior inferência sobre o conceito de currículo oculto nós é dispensável, pois tal categoria serve de análise tanto

às teorias tradicionais sobre o currículo, como às teorias críticas, sendo que entre elas a tônica diferencial é dada pelo fator “desejabilidade” ou “indesejabilidade” da inserção de elementos extra “currículo formal”, aquele expressamente estabelecido pelas instituições educacionais.

Entre as definições para os processos decisórios a permear as concepções de currículo enquanto escolha/seleção de algo e de desenvolvimento curricular conforme explicitado acima, encontramos ainda na literatura sobre currículo o conceito de *gestão curricular*. Para Roldão (2007) gestão curricular envolve todo o conjunto de

[...] processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar. Incluem-se nestes processos, por exemplo, o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adaptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover (ROLDÃO, 2007, p. 06).

Nessa pesquisa, que intenta compreender a apropriação da função de professor diretor de turma como agente da integração curricular pelos atores da escola cearense, foram considerados os conceitos de *currículo*, *desenvolvimento curricular* e *gestão curricular* conforme discutidos à luz da revisão de literatura supramencionada.

2 A ESCOLA DE MASSAS E AS RESPOSTAS AO DESAFIO DA GESTÃO CURRICULAR

A emergência da função de diretor de turma ocorre no contexto de meados do século XX, no qual havia alta procura social pela educação e grande solicitude do estado português em atendê-la. Decorreu disso um verdadeiro “big bang escolar” (SÁ, 1997, p. 44). As razões para esse fenômeno podem ser explicadas por três perspectivas teóricas (PIRES apud SÁ, 1997, p. 44-46): a ideologia desenvolvimentista, a ideologia igualitarista e o credencialismo.

Virgínio Sá ressalta o fato do grande crescimento de discentes e docentes nas escolas portuguesas desse período para assinalar o fenômeno da passagem do “ensino de poucos para o ensino de muitos”, ou seja, o advento da escola de massas. Essa transição é marcada por uma grave contradição: ao se estabelecer a *escola de ensino massificado* o que houve foi a simples expansão quantitativa do sistema de ensino existente sem haver mudanças qualitativas intencionais. O autor ainda apresenta a ideia do *ensino massificado* como sendo oposta ao conceito de *ensino de massas*, este último referente a uma nova concepção de *ensino para*

muitos, mas acompanhado por mudanças qualitativas (PIRES apud SÁ, 1997, p. 46).

Essa é uma tendência verificada no conjunto dos países ocidentais, como assinala CHAHAY (2002, p. 09), que veem o século XX marcado por uma “transformação na história da escola: a instituição tradicionalmente reservada a uma elite social está, nos nossos dias, aberta a todos”, mas destaca que apesar dos indícios verificados desde as primeiras décadas daquele século a massificação do ensino “se desenvolveu verdadeiramente após a Segunda Guerra Mundial”, somente.

No Brasil a massificação do sistema escolar percorre uma trajetória similar à dos demais países ocidentais. O início do século XX também é um marco inicial da massificação da escola como assinala Freitas e Biccas (2009). Contudo, essa tendência se concretiza na segunda metade do Século XX e sob o imperativo econômico de uma sociedade que estava consolidando seu processo de substituição de importações, num contexto de rápida industrialização e urbanização (SAVIANI, 2007), que prossegue alargando o acesso à escola a todas as camadas sociais após a abertura democrática da década de 80, tendência firmada pela carta constitucional de 1988, pelas determinações da LDB de 1996 e expressa em lemas governamentais como “escola para todos”, fortemente influenciado por organismos internacionais de fomento à educação a países em desenvolvimento como o Banco Mundial.

No que tange ao currículo da escola portuguesa grandes problemas surgiram com o *ensino massificado*, pois esta *escola de massas*, como resposta organizacional reforçou mecanismos e estruturas do antigo liceu, uma escola para a elite portuguesa. Por ter a escola de massas uma heterogeneidade bem mais rica (docentes, discentes e seus contextos sociais) tornava-se incompatível a uniformidade curricular e pedagógica da escola de elite.

Aquela uniformidade curricular e pedagógica no liceu era assegurada pelo diretor de classe, depois substituído pelo diretor de ciclo, sucessões que atendiam a necessidades de contextos específicos. Eles tinham funções ligadas muito mais à autoridade sobre os professores de uma mesma faixa de escolaridade, no sentido de se cumprir de maneira coordenada as funções da docência e um plano de estudos em comum. A escola de massas com sua rica heterogeneidade irá requerer uma nova função de gestão pedagógica intermédia. Assim, surge o diretor de turma, porém, com perfil e atribuições bem diferentes daqueles dois agentes que lhe antecederam. Nas palavras de Virgínio Sá:

A nossa interpretação sugere que a substituição do director de ciclo pelo director de turma, e a criação simultânea do delegado de disciplina ou conjunto de disciplinas, configuram uma alteração estrutural substantiva de natureza distinta da que subjaz à substituição do director de classe pelo director de ciclo. Enquanto o director de classe e o director de ciclo representavam autoridades escolares não apenas em

relação aos alunos mas também em relação aos funcionários e aos professores, ser director de turma significa, sobretudo, ser director dos alunos [...] (SÁ, 1997, p. 48).

O professor diretor de turma, apesar de centrar sua atenção sobre os alunos, continua ocupando o lugar de interface entre a docência e a gestão, através da coordenação do conselho de turma, onde discutirá, por exemplo, as práticas curriculares desenvolvidas pelos demais professores, mais adequadas à sua turma. Ao apresentar diagnósticos da dinâmica de aprendizagem dos educandos da sua turma, irá direcionar adequações de estudos de modo a sanar a perspectiva da antiga uniformidade curricular e pedagógica dirigidas a todos os educandos como se constituíssem um único sujeito moral. É o que sugere Maria do Céu Roldão:

Em termos genéricos, podemos dizer que se o professor é o gestor do currículo, o director de turma é o responsável pela gestão da coordenação curricular mas é ao aluno que cabe o papel de *regulador* de todo o processo. São as características, as necessidades e as potencialidades dos alunos que funcionam como referência central no modo como se organiza e se implementa o desenvolvimento curricular no terreno. É pelo aluno e para o aluno que as preocupações de articulação e coordenação dos processos de desenvolvimento curricular têm de ser assumidas pelo director de turma. Ele é o único que está em posição de o poder fazer, pela sua situação na interface entre os diversos actores, como já foi anteriormente assinalado. O director de turma dispõe de informações relativas ao aluno e à família, tem acesso a um contacto frequente com ambos, e está em contacto com todos os professores (ROLDÃO, 2007, p. 12-13).

No Ceará o PPDT inseriu essa função de gestão pedagógica intermédia nas escolas públicas. Implantado nas escolas estaduais de educação profissional (EEEP) em 2008, em 2010 foi facultado às escolas de ensino regular mediante chamada pública para adesão.

Ambos os tipos de escola tinham desafios a enfrentar, como reduzir taxas de evasão, abandono e reprovação. Visando um trabalho “personalizado” para alcançar a permanência e o sucesso do aluno na escola a SEDUC lançou a proposta pedagógica da desmassificação e humanização do processo de ensino-aprendizagem através da função do professor diretor de turma. Conforme a professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite

O Projeto Diretor de Turma visa à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram... Uma escola que tem como premissa a desmassificação. Uma escola com plenos objetivos de Acesso, Permanência, Sucesso e Formação do Cidadão e do Profissional. Casassus, a partir de uma pesquisa que liderou na UNESCO sobre os efeitos das principais variáveis presentes no rendimento escolar, chegou a informação surpreendente. Após análise minuciosa de diferentes variáveis entre elas o nível socioeconómico, infraestrutura física, material escolar, formação de professores, gestão da escola, constatou que um fator que permitia melhor aprendizagem das crianças se encontrava no plano emocional, isto é, no tipo de

relações e interações entre as pessoas. Potencializar estas relações e interações é um dos principais objetivos do Projeto Diretor de Turma (SEDUC, 2010, p. 03).

O professor diretor de turma e seu perfil de atuação foram transplantados de Portugal para cá através do trabalho de consultoria dessa professora portuguesa. Como fundamentação teórica vê-se a consultora citar pesquisa da UNESCO realizada pelo pesquisador chileno Juan Casassus, o qual se debruçou sobre a realidade educacional da América Latina e de outras partes do mundo. Esse autor alerta sobre os perigos do conceito de homem como um *ser racional* a embasar os sistemas educativos modernos até o início do Século XX, e atenta para a consideração da emergência do *ser emocional*. (CASASSUS, 2009, p. 31-34), atribui o fracasso ou o sucesso escolar ao estabelecimento de uma *escola antiemocional* e uma *escola emocional*, respectivamente (p. 197-209).

Aliando essa perspectiva a um atendimento humanizado e desmassificado nas relações do processo de ensino-aprendizagem fundamenta-se a proposta do PPDT visando o êxito da escola quanto aos objetivos de favorecer a permanência do aluno e sua conclusão de todas as etapas da educação básica com sucesso.

Mas, o que significa desmassificar o ensino? Qual o papel do professor diretor de turma frente ao processo de gestão curricular inerente a essa nova função pedagógica?

Desmassificar o ensino significa, segundo a proposta do PPDT, tratar cada educando como uma individualidade que é, e considerar ao longo dos processos de ensino-aprendizagem as dificuldades e potencialidades de cada um, o que implica em “adequações curriculares” por parte do conjunto de professores e suas disciplinas às características de cada turma e de cada grupo específico de alunos dentro de uma mesma turma, quando não de cada indivíduo em particular.

Além da riquíssima heterogeneidade discente e docente advinda com a escola de massas – que impôs a necessidade de adequação curricular aos contextos culturais dos novos atores sociais inseridos nos sistemas educativos e inviabilizando a uniformidade curricular e pedagógica da escola fechada às elites, sua antecessora – outro desafio importante à gestão curricular no Século XX é apresentado pelo discurso pedagógico desse período, que tem

(...) reiteradamente feito a apologia da conexão do ensino e da unidade do conhecimento. Mais recentemente este discurso ganhou novos adeptos surgindo como contraponto à reconhecida fragmentação disciplinar, produto da especialização dos saberes. A crescente ênfase na interdisciplinaridade, no desenvolvimento de projectos multidisciplinares, no "apelo interdisciplinar", conferem particular centralidade à reflexão sobre a valência do director de turma como coordenador de uma equipa docente (SÁ, 1997, p. 129).

Dado que no modelo português a gestão curricular perpassa os seguintes agentes: ao nível *micro*, da aula (professores), ao nível *meso* (delegado de disciplina ou chefe de departamento curricular – segundo o chamado “novo modelo de gestão”, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 172/91 e em experimentação em diversas escolas – e o diretor de turma) e a nível *macro* (responsáveis pela gestão e direção da escola); e que a gestão curricular ao nível de gestão pedagógica intermédia coube à função de diretor de turma, como esse agente se posiciona mediante o paradoxo gerado pela dicotomia entre a forte “identidade disciplinar” dos professores (detentores de saberes especializados) e o “apelo interdisciplinar”, uma vez que compete a ele coordenar a integração curricular entre os demais professores do conselho de turma? Virgínio Sá em sua pesquisa retira o crédito à viabilidade dessa função:

A incapacidade para adequar os padrões de desempenho às expectativas intersubjectivas, ou então de moldar essas expectativas aos padrões de desempenho, deslegitima o actor organizacional, enfraquecendo o seu poder pessoal, mesmo que a sua conduta organizacional esteja legal e tecnicamente respaldada. No caso do director de turma este parece estar sujeito a normas conflitantes pois, por um lado as ideologias pedagógicas pressionam-no no sentido de articular os desempenhos dos diferentes professores; por outro, os professores da turma, não lhe reconhecendo um *saber de especialista*, desautorizam qualquer eventual tentativa de intervir em áreas julgadas "reserva particular". Assim, aparentemente, a organização escolar está condenada a uma insuperável conduta *imoral*: Se coordena é *imoral* em relação aos valores do individualismo pedagógico; se não coordena é *imoral* em relação ao "apelo interdisciplinar" (SÁ, 1997, p. 137).

Como proposta para equacionar mais adequadamente o papel do diretor de turma relativo aos processos de desenvolvimento curricular dinamizados pelos demais docentes, Roldão (2007, p. 09) sugere o repensar essa função pedagógica em outros moldes, tomando como base os seguintes pressupostos: a) os alunos de uma turma trabalham com uma diversidade de docentes que visam objetivos educativos comuns; b) a especificidade do currículo de cada disciplina ou área curricular - com seus objetivos, conteúdos e métodos - constitui um elemento singular na globalidade da ação educativa de que os alunos de cada turma são os sujeitos; e c) a interrelação e interação entre os vários saberes constitui uma preocupação educativa central, de modo a que as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não apareçam aos olhos dos alunos como segmentos curriculares separados que nada têm a ver uns com os outros.

O professor diretor de turma, portanto, se incumbe de funções confluentes como: 1) incentivar, no âmbito do conselho de turma, as adequações curriculares de modo que as disciplinas dos demais professores tenham um desenvolvimento curricular que atendam as necessidades de sua turma e 2) evitar que a turma seja exposta a conhecimentos fragmentários

e desconexos ao longo de sua formação, dada a forte “identidade disciplinar” dos professores que nela adentram cada um submetendo-a a uma sistemática diferente de aulas, de atividades e de avaliação. Compõe, portanto, função da gestão curricular atribuída ao professor diretor de turma a articulação dos processos de desenvolvimento curricular acionados pelos demais professores da turma que dirige. Para Maria do Céu Roldão a “coordenação que se espera do diretor de turma não pode dissociar-se da consideração de um conjunto de problemas que cabem, propriamente, ao desenvolvimento curricular” (2007, p. 09-10), sendo eles: a) a estruturação das atividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades; b) a definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, seu contexto socioeconômico e cultural e seu percurso escolar anterior; c) o estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares; e d) a clarificação de atitudes e valores a promover, e por que meios, através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições interdocentes, com que os alunos terão dificuldade em lidar.

A autora arremata suas proposições evocando o previsto na legislação educacional portuguesa e lembrando a funcionalidade do Conselho de Turma, sob a liderança do diretor de turma, como instância decisória final, responsável por exemplo, por indicar tanto as necessidades de reconstrução curricular, quanto até mesmo por promover a avaliação final dos alunos em cada disciplina:

sua função de gestor/coordenador curricular da turma implica desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual, de acordo aliás com o que a legislação estabelece relativamente ao Conselho de Turma. Não se esqueça, por exemplo, queo conselho é globalmente responsável pela avaliação dos alunos em cada uma das disciplinas. Compete ao conselho adequar e reconstruir o currículo mediante um desenvolvimento curricular gerido em comum. Do que se trata afinal é de converter um *currículo* nacional uniforme em *projecto curricular* vivido para cada situação/contexto, integrador das diversas componentes da actuação educativa da escola e centrado nas necessidades reais dos alunos (ROLDÃO, 2007, p. 13).

Vejamos a seguir, como os atores da escola cearense responderam a esse dilema, vivenciado de antemão no cenário educacional português, referente a dicotomia entre o discurso pedagógico da “unidade de conhecimento” e o discurso da “autonomia disciplinar” ao assumirem a gestão curricular articulada pela figura do diretor de turma.

3 O DIRETOR DE TURMA COMO ARTICULADOR DA GESTÃO CURRICULAR

NA ESCOLA CEARENSE

Ao analisarmos a atuação dos diretores de turma a partir de seus relatos e das impressões dos gestores escolares de escolas da rede estadual de ensino na cidade de Fortaleza, temos uma percepção do grau de apropriação da gestão curricular proposta pelo PPDT. Foram entrevistados, entre os dias 20 e 24 de maio de 2013, e após uma semana de observação direta não participante do cotidiano escolar, profissionais de três escolas, sendo uma estadual de educação profissional (EEEP) e duas escolas de ensino fundamental e médio (EEFM), da modalidade regular e de “tipo B”, ou seja, com número de matrículas entre 600 e 1.000 alunos. Portanto, escolas de porte mediano, escolhidas aleatoriamente dentre as da região metropolitana de Fortaleza e cujas identificações aqui apresentadas tratam-se de codinomes usados como forma de proteger as pessoas e as instituições participantes desse estudo de possíveis inconvenientes advindos da exposição de informações sobre as mesmas.

Quanto à clareza e à execução da tarefa do professor diretor de turma como agente articulador da gestão curricular no âmbito do conselho de turma a coordenadora escolar Maria Clara da EEEP Santa Sofia diz⁴: “Aqui a gente não tem muito esse problema! Os professores se entendem muito nessa situação. Eles sabem o que é o papel do diretor de turma. E que o papel do diretor de turma é sempre buscar o sucesso do aluno” e continua “o sucesso do aluno não depende apenas do aluno, nem do diretor de turma. Ele pertence a todo mundo”.

Ao exemplificar a interação entre um diretor de turma e os demais professores com altos índices de reprovação em suas disciplinas a coordenadora destaca que as intervenções tem base na fala dos alunos: “Eles pontuam todos os fatores que influenciaram isso aí. Aí o que diz respeito à escola, ao professor diretor de turma, ele conversa. Aí no dia que ele tem atendimento ele conversa com o professor”. Assim coloca o exemplo de um diálogo entre eles: “A turma tá crítica com o senhor. Eles disseram que o senhor tá falando muito rápido. Eu queria ver a possibilidade de o senhor voltar um pouco o conteúdo, falar mais pausadamente, perguntar se eles estão entendendo, porque às vezes eles ficam calados”, embora para o diretor de turma eles falem que “não tão entendendo, perguntar melhor. E me dê os monitores do senhor que eu vou formar grupos de estudo. Aí o diretor de turma forma grupos de estudo e o professor de Biologia faz o apoio”. A coordenadora considera que a mediação do diretor de turma flui bem em sua escola, pois quando um professor é solicitado a traçar outras estratégias de aprendizagem para alunos com dificuldades ele “dá as atividades, elabora um

4 O conteúdo das falas de todos os entrevistados foi transcrito de forma a preservar as características da oralidade. Portanto, sem adequação para a norma culta da linguagem.

TD e os monitores aplicam isso em alguns momentos de estudo. Essa é uma das situações, mas eles não se zangam! Entre si, não!”.

Já na fala dos professores diretores de turma da EEEP Santa Sofia a gestão curricular articulada pelo diretor de turma não é descrita como uma tarefa fácil, cuja dimensão coletiva de trabalho seja considerada como algo pacificamente tratável através de suas intervenções. É o que aparece na fala do diretor de turma Saulo Rodrigues: “Eu acho que se a gente tivesse uma maturidade dos colegas à questão de você dar uma dica de como é... o professor planejar uma aula voltada pra aquele perfil”. E acrescenta: “existem realidades e realidades, existem colegas e colegas. Então, assim, o ideal era que isso pudesse acontecer”. Salienta, ainda, a dificuldade de mediação por parte de um diretor de turma: “Que o diretor de turma pudesse dar a dica mais ou menos do perfil: professor o método pode ser X ou Y, assim cai bem pra essa turma porque eles captam melhor. Mas, é um aspecto delicado”.

Nesse mesmo sentido se reporta o diretor de turma Ângelo, também da EEEP Santa Sofia, inteirando a delicadeza abordar uma colega docente que lhe atendeu receptivamente: “Ela podia entender, mas eu sabia que teria outros professores que não iriam entender, como a maioria! Chegar e mexer no planejamento do professor é complicado, é complicado”.

Na EEFM Santa Helena a coordenadora escolar Wilma ao responder acerca da clareza dos professores quanto à função do diretor de turma em desempenhar a gestão curricular tentando articular o trabalho dos demais professores do conselho de turma, asseverou: “Não! É função do diretor de turma, sim! Inclusive está lá no... naquela, onde tem as funções do diretor de turma. Agora, assim, os professores sentem, realmente, dificuldade, posso até dizer inibição, em chegar para o seu colega de outra disciplina e interferir”.

A pertinência da intervenção do diretor de turma não se dá de acordo com as necessidades que ele diagnosticou na turma, mas de acordo com a “abertura” que os professores de disciplinas, nas quais os alunos estejam com baixo rendimento, dão a esse agente de articulação: “Mas, você sabe que nem sempre, nem todos os professores são, assim, acessíveis a esse aspecto. Mas, assim, aquele que o professor se sente à vontade, com quem ele tem uma relação mais próxima, ele faz isso”.

A professora Heloísa, diretora de turma da EEFM Santa Helena, destaca algo a mais: “Então, eu vejo que é bem assim: aconteceu um problema! Quem é o diretor de turma da turma tal? Por que a turma tal está assim, assim, assim! Surgem todos os problemas como se você fosse a tábua de salvação pra todos os problemas relacionados à turma, né?”. Ao mostrar os inconvenientes que essa perspectiva pode ocasionar a um diretor de turma, a professora lamenta: “Por exemplo, essa experiência de 46 alunos na sala barulhenta, né? Que gosta de

brincar, que joga papel na aula da professora tal. De repente você está já indo embora e dizem: quem é o diretor de turma? Venha resolver! Então, é muito complicado!”.

Mediante essa resposta da diretora de turma e para que ela denotasse o grau de reconhecimento de suas atribuições por parte do conjunto de professores da escola, ela foi questionada acerca de que o reconhecimento imediato de sua função de diretora de turma se dava quando ela tinha que resolver problemas, no caso, geralmente de indisciplina da turma que dirigia. Sendo que os professores a reconhecem como diretora de turma nesse momento. Quando perguntada acerca do fato de ela, uma autoridade que representa aquele grupo de alunos, interferir, por exemplo, nas decisões sobre o currículo de outras áreas, ela revelou: “A gente tem que ir com muita cautela porque o professor ele diz: poxa, eu entendo da minha disciplina! Você não é nem da minha área e vem até aqui falar do que eu tô ensinando!”. E continuando adverte: “Então, eu vejo que realmente a gente tem que chegar e abordar o professor com muita cautela: olha, como é que tá os alunos? Estão conseguindo?” E dá a receita de sua abordagem aos demais professores: “Eu procuro ser bem discreta e às vezes eu digo que: olha, já falei com todos os professores e eu quero falar com você porque os alunos estão reclamando muito da tua aula, do teu comportamento em relação a eles”. A diretora de turma sugere a procura de métodos diferentes para as aulas com alunos em maior dificuldade: “Procuro mostrar que alguns alunos estão com dificuldade. Peço pra que ele me mostre um caminho pra que melhore para que eles possam entender melhor”. E ressalta a indisposição de muitos colegas docentes: “Às vezes, eu só ouço queixas, dizendo que a sala é grande, que a sala é complicada. Então, fica aquele pingue-pongue aluno-professor, professor-aluno!”.

Na outra escola regular, a EEFM São Sebastião, as visões sobre gestão curricular já se mostraram mais diferentes ainda e desde o planejamento em cada área de conhecimento. É o que se percebe na fala da coordenadora escolar, Mariana: “Esse ano nós já procuramos fazer mais voltado pro que o ENEM vem cobrando e no caso do Ensino Fundamental mais voltado pro SPAECE [avaliação externa da SEDUC]”. E admite: “Nós não levamos em consideração as caracterizações feitas pelos diretores de turma”. Explicitando quais critérios são relevantes nos planejamentos dessa escola, a coordenadora exemplifica com questões de logística, como transferência de turno: “eu preciso que um aluno mude de turno e aí quando ele chega no turno da tarde ele se perde... Então, se precisa fazer uma revisão no 2º Ano A, o professor do 2º Ano B também vai fazer essa revisão, mesmo que a turma não tenha tanta dificuldade”.

A professora diretora de turma Celma se ressentida de nesta escola, apesar da adesão ao PPDT ter ocorrido há alguns anos, haver falta de clareza sobre a função de diretor de turma: “eu acredito que essa dimensão não tenha sido bem compreendida. É como eu havia lhe

falado, nós temos alguns avanços. Mas, eu acredito que isso ainda não está tão claro para o corpo de professores como um todo”. E faz seu breve diagnóstico sobre as dificuldades enfrentadas: “o papel do diretor de turma no que diz respeito à gestão curricular é ainda um papel bastante tímido, é ainda um papel que eu diria que ainda está dando seus primeiros passos. Mas, ainda não atingiu a complexidade desse ponto”.

Considerações Finais

A apropriação da gestão curricular, enquanto função do diretor de turma, pelo que as visitas e interlocução com os entrevistados revelaram, sofre uma variação considerável entre as três escolas: da primeira, onde a coordenadora se esforça para fazer fluir essa função a partir das deliberações do conselho de turma, embora os professores discordem de que isso seja algo efetivo no cotidiano, à segunda escola, onde as falas revelaram haver total ciência dessa atividade do diretor de turma, mas no acompanhamento cotidiano aos trabalhos do coletivo de professores haja resistência às indicações ou apelos por parte do diretor de turma acerca das especificidades da turma que dirige até, finalmente, a terceira escola onde os diagnósticos do diretor de turma são totalmente desconsiderados nos planejamentos do currículo de todas as disciplinas, que são antes empreendidos para contemplar prioritariamente as matrizes curriculares de avaliações externas e a homogeneização dos estudos entre os turnos, mesmo tendo que “nivelar por baixo” todas as turmas da escola.

Há uma dificuldade em compreender a dimensão coletiva do trabalho prestado por um colegiado docente a uma turma. A gestão curricular é vista como algo que compete a cada docente executar isoladamente, pois isso significaria assegurar a autonomia do professor. Dessa forma, a proposta do PPDT ainda precisa se efetivar nas escolas onde o professor diretor de turma não consegue realizar mais satisfatoriamente a tarefa de gestão curricular no âmbito do conselho de turma que lidera, embora todos os professores já o reconheçam como o agente que melhor se apropria do conhecimento acerca das dificuldades e potencialidades dos educandos no processo de ensino-aprendizagem e até de seus dados sócio-biográficos, ou seja, de elementos de contextualização abrangente que podem interferir nesse processo.

Nas escolas pesquisadas há, portanto, incongruências, embora com claras diferenças de gravidade, entre as prescrições de intervenção dos diretores de turma a fim de promover a gestão curricular no âmbito do conselho de turma (uma tentativa de assegurar a dimensão coletiva do trabalho docente através da integração curricular) e as práticas docentes que se efetivam cotidianamente nas turmas por eles dirigidas.

Resumen: La red pública de enseñanza de Ceará introdujo en sus escuelas, desde el año 2008, la función de profesor director de la clase como parte de sus estructuras organizativas. Esta función se encuentra en el nivel de gestión pedagógica intermedio entre la docencia y la gestión escolar. Al presidir las deliberaciones del consejo de clase, haciendo mediación de diversos problemas relativos a la clase que dirige y proponiéndose a articular las actividades de los profesores que en ella enseñan, el profesor director de la clase también se incumbe de la gestión curricular como un intento de promover la integración de los incontables conocimientos enseñados y evaluados a lo largo de los períodos escolares a los alumnos bajo su dirección. Como punto de partida para el estudio que aquí se presenta fue importante llevar a cabo una discusión sobre el contexto de la aparición de esa función pedagógica en Portugal y su aplicación en el contexto educativo del Estado de Ceará, que ha sucedido a través de la implementación del Proyecto Profesor Director de la Clase, para, a continuación, presentar los resultados de un estudio de caso comparado que se propuso a comprender el grado de apropiación por parte de los actores de las escuelas de Ceará de esa propuesta de gestión curricular que tiene como agente el profesor director de la clase.

Palabras-clave: Director de la clase. Currículo. Gestión curricular.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo:** educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília, 2008.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica (SEDUC). **Chamada Pública para Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma.** Fortaleza, 2010.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?:** da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Horizontes Pedagógicos, 92).

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente.** Brasília: Liber Livros, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar de, BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

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

ROLDÃO, Maria do Céu. O Diretor de Turma e a Gestão Curricular. In. **A Turma como Unidade de Análise.** (Cadernos de Organização e Administração Educacional. n. 1, 2007. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora).

SÁ, Virgínio. **Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica:** o caso do Diretor de Turma. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997 (Coleção Ciências da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DIÁRIOS DE AULA: INSTRUMENTOS DE PESQUISA, INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO.

Lesson Diaries: aferesear and self-development tool

Priscila Verdum¹

Resumo: O presente escrito é fruto de estudos realizados numa disciplina de prática de pesquisa do Curso de Mestrado em Educação da PUC-RS, a qual abordava os Diários de Aula, na perspectiva de Zabalza (2004), como instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional docente. O objetivo principal do artigo é discutir os significados que o professor atribui à prática pedagógica e ao planejamento. Para explorar o tema, trabalhou-se com um Diário de Aula de uma aluna, em situação de estágio curricular, no Curso de Pedagogia. O material fazia parte de uma pesquisa maior sobre os Diários de Aula, coordenada por Vitória (2008-2009). A abordagem utilizada para o exame do Diário foi uma metodologia qualitativa de análise de dados: a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Essa análise foi conduzida a partir de dois pontos: o tipo de diário e o texto, a visão pedagógica presente de forma explícita ou implícita na escrita do Diário. Por meio da reflexão teórica, com base no material empírico referido, defende-se a importância de propostas e estratégias na formação de professores que visem a colaborar para o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a sua prática e sobre os fundamentos de suas ações, apontando a escrita do Diário de Aula, na perspectiva de Zabalza(2004), como uma possibilidade de formação nesse sentido.

Palavras-chave: Diários de aula. Prática Pedagógica. Planejamento.

Introdução

As origens deste artigo estão nas discussões realizadas ao longo de uma disciplina de prática de pesquisa do Curso de Mestrado em Educação da PUC/RS, que tinha como objetivo o estudo e a análise das práticas pedagógicas e da produção escrita de professores, a partir da utilização dos Diários de Aula.

Durante o semestre, nos debruçamos sobre os Diários de Aula dos sujeitos participantes da pesquisa coordenada pela professora da disciplina Maria Inês Corte Vitória²,

¹ Professora Mestre, aluna do curso de Doutorado em Educação, na linha de Formação, Políticas e Práticas em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora-Tutora Externa do curso de Pedagogia do Grupo Uniasselvi e membro do Grupo ARGOS (Grupo de Pesquisa em EAD da PUCRS). E-mail: priscila.verdum@caxias.ifrs.edu.br.

² A pesquisa mencionada intitula-se: Os Diários de Aula como instrumento de reflexão sobre as práticas pedagógicas e como recurso de qualificação da escrita de professores. Este estudo estabelecia como objetivo geral analisar a utilização dos Diários de Aula, na perspectiva indicada por Zabalza (2004), no cotidiano docente de professores, tendo em vista o uso de tais diários como instrumento de reflexão do professor sobre a própria

buscando analisá-los desde duas perspectivas: as dimensões pedagógicas presentes nessas produções e os aspectos linguísticos dessas escritas. Neste artigo, porém, serão exploradas apenas as questões que dizem respeito às possibilidades de uso dos Diários de Aula como instrumento de pesquisa para pensarmos a prática pedagógica.

O objetivo da escrita é discutir os significados que o professor atribui à prática pedagógica, a partir da análise de um dos Diários de Aula componente do *corpus* da pesquisa desenvolvida por Vitória (2008-2009, ante referida).

Alguns aspectos da prática pedagógica do professor do Diário selecionado terão especial destaque nessa análise: a percepções de planejamento, a concepção dos papéis do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem e a relação entre esses atores.

A intenção ao focar os aspectos citados anteriormente é discutir sobre a relevância de propostas de formação de professores que visem colaborar para o desenvolvimento de uma postura reflexiva desses profissionais sobre a sua prática, e sobre os fundamentos de suas ações.

1 OS DIÁRIOS DE AULA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

O estudo do autor espanhol Zabalza (2004), presente na obra *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional* (2004) consiste na principal referência deste trabalho, no que tange ao uso dos Diários de Aula como fonte de pesquisa para discutir o pensamento e a ação didática do professor em suas aulas. Neste livro, o autor nos apresenta os Diários de Aula como poderosos instrumentos de pesquisa-ação e de desenvolvimento profissional dos professores.

Conforme salienta Zabalza (2004), nos diários aparecem “o que os professores sabem, sentem, fazem etc. assim como as razões pelas quais fazem e a forma como o fazem...” (p. 45), por isso, trata-se de um instrumento extremamente profícuo tanto no processo de formação profissional quanto para a pesquisa e qualificação da prática cotidiana.

Ao elaborar um Diário de Aula, o professor realiza uma reflexão sobre o narrado (a prática) e sobre si mesmo (dimensão pessoal, que influi na prática), o que permite uma tomada de consciência e uma racionalização das práticas, elementos capazes de levar à transformação da sua ação e de si mesmo.

prática pedagógica e também como recurso de qualificação da escrita. O trabalho foi desenvolvido junto a alunos dos cursos de Pedagogia. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4739394U6>>. Acesso em: 20 set. 2011.

Em seu estudo, Zabalza (2004) nos apresenta os resultados da análise de sete diários, a partir de dois pontos: tipos de diários (o modo como cada professor enfrenta essa tarefa de escrever); e texto dos diários: como os diários registram a perspectiva dos professores. No que concerne à análise do texto, o autor a realiza a partir de alguns pontos de vista: da constituição geral das aulas (dinâmicas, rotinas, estrutura de papéis, etc.); dos dilemas presentes implícita ou explicitamente nas práticas de cada professor (focos constantes de preocupação, incertezas, reflexões); e das tarefas realizadas (estratégias que o professor utiliza organização da sequência didática, solicitações que o professor faz etc.). Sobre cada um desses aspectos Zabalza (2004) destaca que novas análises poderiam ser feitas de maneira mais profunda.

Entretanto, no estudo que realiza, o autor opta por analisar com maior demora a questão dos dilemas da profissão docente, entendido por ele como “conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional”. (p. 18). Zabalza (2004) acredita que, de alguma maneira, os dilemas constituem o ponto de encontro entre o saber e o fazer docentes, entre a experiência pessoal e a experiência profissional dos professores.

No entanto, conforme o próprio autor comenta e demonstra, o estudo de outros aspectos, como aqueles relacionados ao tipo de ensino descrito nessas produções, também é um ponto de vista interessante, cuja reflexão pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e para o debate acadêmico, na área educacional. Tal debate é extremamente relevante, pois pode servir como referência para discussões/modificações/criação de novas propostas nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, questões que também se pretende explorar neste artigo, porém, antes serão discutidos alguns conceitos que servirão como referência para a análise do Diário que ora será apresentada.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: O QUE É? O QUE ENVOLVE?

Que significado tem a prática pedagógica para os professores? O que caracterizaria boas práticas pedagógicas? Trata-se de questões importantes para uma reflexão, por parte dos professores, pois das respostas dadas a esses questionamentos, podemos explicitar os princípios em que os professores baseiam suas ações e discutí-los, questioná-los e, se for o caso, modificá-los.

O significado que a prática pedagógica pode assumir varia, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver

baseada. Inspirada em Freire (1986), parto de uma concepção de prática pedagógica adjetivada pelo termo *dialógica*, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade. Desde essa perspectiva, a prática pedagógica pode ser pensada como

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social* e ao *conhecimento como produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 1999, p. 159).

Nesse sentido, conforme destaca Fernandes, a aula se constitui num espaço-tempo onde transitam diferentes histórias, formando uma teia de relações, em que conflitos, encontros e desencontros acontecem assim como possibilidades de construir a capacidade humana, mediada por relações dialógicas. Esse tipo de relação pedagógica não é assimétrica, no sentido de que ambos os lados, professor e aluno ensinam e aprendem, construindo e reconstruindo o conhecimentos juntos. O professor aprende com o aluno, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe e tem para compartilhar.

Entretanto, essa não assimetria não significa ausência de autoridade, licenciosidade, por parte do professor, conforme coloca Freire (1986) “A educação dialógica é uma posição epistemológica...” (p. 125). Essa posição epistemológica não nega o papel diretivo e necessário do educador, mas esse não é considerado o dono do conhecimento, mas sim alguém interessado num determinado objeto de conhecimento e desejoso de criar esse interesse em seus alunos, para juntos iluminarem o objeto.

Com esses princípios embasando a nossa ideia de prática pedagógica, o que seria uma boa aula, isto é, que características teria uma boa prática pedagógica? Conforme sabemos, não há uma resposta pronta, acabada, para esse questionamento, isto é, não há receitas. O que não significa dizer que não seja possível pensar em possíveis indicadores, elementos que deveriam estar presentes na prática pedagógica, cujo desejo é a transformação social, a busca de uma sociedade mais justa, solidária, democrática. Conforme salienta Rios (2008), o que deve guiar um ato pedagógico voltado para o bem, para a transformação social: é o comprometimento ético. Tal comprometimento implica orientar a ação pedagógica pelos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo. A autora ainda ressalta que esta *dimensão ética* deve articula-se com: a *dimensão técnica* (domínio dos saberes); a *dimensão*

estética (sensibilidade na relação pedagógica); e *a dimensão política* (que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres).

Assim como Freire (1986), Rios (2008) argumenta que o professor não ensina apenas as disciplinas, sua atitude ensina, seus gestos falam. Ao ensinar uma disciplina, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social. Daí a necessidade do planejamento, do desenvolvimento, da revisão e do reencaminhamento do trabalho pedagógico, ser guiado por aqueles princípios éticos, antes referidos, coordenando essas diferentes dimensões que a prática pedagógica envolve.

3 O PAPEL DO PLANEJAMENTO: INSTRUMENTO PARA UMA AÇÃO DIRECIONADA E FUNDAMENTADA

Uma maneira de observar como o professor coordena e pensa as diferentes dimensões é olhar para forma como ele organiza sua ação pedagógica, isto é, seu planejamento de ensino-aprendizagem, e também para o lugar que esse ocupa na sua prática cotidiana. O significado que tal instrumento tem na prática pedagógica do professor, o modo como esse é estruturado revela os fundamentos que embasam a sua ação em sala de aula, a visão que ele tem do processo de ensino e a aprendizagem e do papel dele e dos alunos nesse contexto.

O planejamento é a hora da tomada de decisão, de resgate de princípios que embasam a prática. Quanto a essa questão, é interessante trazer a perspectiva teórica de Vasconcellos (1995), a qual vai ao encontro do que estamos discutindo sobre prática pedagógica até agora, segundo este autor “o planejamento é uma mediação teórico-metodológica para uma ação consciente e intencional”. (p. 42). Este consiste, pois, numa tentativa premeditada de fazer algo vir à tona, de fazer acontecer. Porém, nada acontece sem que exista uma mobilização para uma determinada direção, partindo de um dado contexto, a partir de certas estratégias. Isto é, conforme destaca Vasconcellos (1995), a elaboração de um planejamento acontece tendo como referência três dimensões da ação humana consciente: Realidade (ponto de partida, o quê?), Finalidade (o que é → o que deve ser) e Mediação (caminho a ser seguido para transformar a realidade). Essas dimensões relacionam-se de maneira dinâmica, dialética: uma supõe, nega e supera as demais. Como podemos ver o planejamento, além da elaboração, traz consigo a exigência de uma realização, a necessidade de que haja uma ação na direção de um determinado fim.

Para que esse processo (execução do planejamento) ocorra da melhor maneira

possível, e isso quer dizer, para que ele chegue o mais próximo daquilo que foi pensando e não exatamente no lugar almejado, pois não há garantias de que o resultado da ação resulte igual ao idealizado, é fundamental que a finalidade sirva como uma espécie de “guia”, que direcione o modo de ação.

As interferências não têm como ser identificadas previamente, mas isso não quer dizer que não devemos ter uma intenção inicial em nossa prática pedagógica, a qual deve ser revisitada constantemente, a fim de não nos esquecermos dela e tornarmos nossa ação consciente. Para isso, é preciso estar atento à realidade, a qual poderá nos apontar a necessidade de rever a mediação pedagógica, ou até mesmo alterar os objetivos até então estabelecidos. Conforme salienta Vasconcellos (1995), os fins não são produtos acabados, estando nesse processo de interação com a realidade e as formas de mediação.

A competência do professor vai crescendo, na medida em que ele vai aprendendo a transformar sua prática pedagógica, por meio dessa ação consciente, a qual exige uma postura reflexiva incessante, durante todo o processo. Reflexão essa que não é limitada apenas ao espaço da sala de aula, mas também ao que está “fora” dela, mas que determina muito do que ali acontece ou deve acontecer. A competência profissional docente está relacionada à capacidade de compreensão da forma em que os contextos condicionam e mediam o exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos (CONTRERAS, 2002).

Os pressupostos teóricos até agora discutidos servem como referência para a análise do Diário de Aula que será feita a seguir, sendo que a intenção deste tipo de contextualização foi definir o lugar de onde se está olhando para o material selecionado, justificando as observações que foram realizadas.

4 DISCUSSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA ANÁLISE DE UM DIÁRIO DE CLASSE

O material analisado, conforme mencionado na introdução deste artigo, foi um Diário de Classe de um dos sujeitos da pesquisa *Os Diários de Aula como instrumento de reflexão sobre a prática docente e como recurso formativo na produção escrita de professores, coordenada por Vitória (2008-2009)*.

O Diário de Aula analisado apresenta a narrativa das aulas de uma professora³ em

³ A professora será identificada pelo nome fictício de Ana.

estágio, do Curso de Pedagogia da PUC-RS, na Educação Infantil. Trata-se de narrativas que compreendem um período entre agosto e setembro do ano de 2008, não apresentando uma sequência linear de dias, mas sim diferentes momentos do desenvolvimento do trabalho, ao longo desses dois meses.

A metodologia de análise do material foi a mesma utilizada na pesquisa dos Diários, supracitada: análise textual discursiva. Essa forma de análise corresponde a uma metodologia de estudo de dados e informações de natureza qualitativa, seja partindo de textos existentes, seja produzindo material de análise, a partir de entrevistas e observações, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos (MORAES, 2007). Assim como aponta Zabalza (2004), a análise do Diário selecionado foi realizada a partir de dois pontos: o tipo de diário e o texto desse Diário.

Quanto ao tipo de diário, pode-se dizer que esse funciona como um organizador estrutural da aula e como um lugar de descrição de tarefas. O Diário fala muito pouco dos alunos, quase não apresenta reflexões da professora a respeito deles, das ações realizadas por ela, dos acontecimentos ocorridos em sala de aula. O texto somente lista as atividades planejadas para o dia e, após, descreve o ocorrido, de forma bastante sucinta, onde, algumas vezes, aparece a voz dos alunos como forma de confirmar aquilo que está sendo narrado e numa fala homogênea

“[...] Ai então, pedi novamente que dia era e aí falaram [grifo meu] que era segunda-feira. Disseram [grifo meu] que o dia estava ensolarado.” (ANA, 04/08/08)

Assim, temos o Diário organizado numa estrutura fixa, da seguinte maneira: 1) “*Atividades*”, nessa parte há uma listagem, em forma de itens, tais como: *rodinha, atividades sobre o trânsito...*; 2) Descrição do que foi realizado durante a aula. Essa descrição acontece seguindo a ordem daquilo que aparece na listagem inicial. E, costumeiramente, a narrativa encerra com uma breve consideração sobre a realização do que foi planejado.

A produção, em termos de um documento capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional, apresenta-se pouco satisfatória, é muito econômica em suas informações. Como destaca Zabalza (2004), para tirar dos diários o máximo partido na formação dos docentes é importante que esse apresente *riqueza informativa*: “o bom diário, o que se torna um importante documento para o desenvolvimento pessoal, é que nele se possa contrastar tanto objetivo-descritivo como reflexivo-pessoal”. (p. 16). Entretanto, o Diário analisado parece servir para a professora apenas como um instrumento de organização, sistematização das aulas e registro do que foi trabalhado ou não. Ao final de cada dia encontramos frases como:

“Foi uma tarde tranquila, onde realizei tudo o que havia planejado”. (1º/09/08)

“Hoje foi uma tarde tranquila, e tudo o que foi planejado foi realizado”. (1º/10/08)

“Hoje foi uma tarde tranquila e ocorreu tudo bem”. (03/11/08)

Essas frases, além de indicarem que o diário é pouco utilizado como instrumento de reflexão, por parte da professora, demonstram a ideia que ela tem sobre planejamento pedagógico, do lugar que esse ocupa em sua prática. O planejamento da professora é realizado tendo como horizonte a tarefa a ser desenvolvida em sala de aula. Na realidade esse funciona muito mais como um “roteiro” a ser aplicado, aconteça o que acontecer, do que como um planejamento. Não existem muitas brechas para o imprevisto, o inesperado. O êxito da ação pedagógica parece estar relacionado à execução deste “roteiro”, exatamente conforme o planejado.

A prática só é avaliada positivamente quando “*tudo o que foi planejado foi realizado*”. Percebe-se uma preocupação da professora com a relação entre planejar e acontecer, o que é importante, conforme vimos em Vasconcellos (1995), o planejamento traz consigo a exigência de uma realização, a necessidade de que haja uma ação. Entretanto, o problema parece estar no sentido dessa ação, o significado que esse ato de planejar assume na prática da professora. Para que planejar? Para ter controle da situação, apenas? Para os alunos executarem aquilo que foi pensando, a fim de preencher o tempo? Para cumprir uma exigência burocrática? O texto do Diário da professora Ana indica um pensamento neste sentido. Um pensamento comum, de acordo com Vasconcellos (1995), frequentemente o planejamento é feito de forma mecânica, apenas para cumprir prazos e rituais formais, vazio de sentido. Assim, o professor acaba considerando esse momento da prática pedagógica como mais uma burocracia, tendo ações como: copiar planos dos colegas, copiar planos de um ano para outro, copiar planos do livro didático, entre outras.

No Diário que é analisado, percebe-se essa prática mecânica, explicitada na falta de relação entre objetivos e estratégias, demonstrando que houve pouca reflexão no processo de organização do plano. Para o primeiro dia de aula com os alunos, a professora Ana organiza um plano que possui os seguintes itens: tema, justificativa, objetivo e atividades. O tema é a questão da volta às aulas e as justificativas e objetivos que se relacionam com esse tema. No entanto, as atividades planejadas são: a Rodinha, que prevê a apresentação da professora, chamada, escolha do ajudante do dia, dia da semana, dia do mês, novidades e tempo; e atividades relacionadas ao Dia dos Pais: leitura de uma poesia, desenho relacionado à poesia e elaboração de um bilhete. Ao descrever a aula, em nem um momento a professora fala sobre

algo que tenha feito que possa estar relacionado ao tema e aos seus objetivos iniciais descritos. Além disso, não são encontradas justificativas para muitas de suas ações, como aquelas que realizam durante a “rodinha”.

O que temos nesse Diário, portanto, é uma concepção alinhada com uma educação tradicional, em que o planejamento é visto como instrumento a ser executado pelo professor e pelos alunos, sem reflexão sobre o vivido e sem reavaliação daquilo que foi planejado por todos os sujeitos envolvidos no processo (mesmo em diferentes níveis), tendo em vista os resultados observados. Excelente relação entre teoria e prática...

Mas qual seria a relevância de fazer um planejamento que fosse num outro sentido que esse presente no Diário analisado? Isto é, que privilegiasse a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem? Que fosse utilizado como forma de intervenção na realidade, a fim de transformá-la? Um planejamento em que há participação de todos, permite que cada um dos sujeitos envolvidos torne-se agente nesse processo, com isso, há um aumento da motivação, pois se está buscando atender às necessidades de todos. Além disso, possibilita o crescimento da autonomia e da solidariedade. A concepção de planejar como forma de intervir na realidade é importante, na medida em que essa orienta a ação pedagógica para construção de novas possibilidades de ser, ver e agir no mundo.

Um planejamento organizado nessa perspectiva contribui para, por exemplo: estabelecer a comunicação e a participação dos alunos; superar a expropriação do professor, do domínio do seu fazer; a auto formação do professor, já que possibilita o pensar mais sistematicamente sobre a realidade, auxiliando na superação da dicotomia entre teoria e prática, entre outras. Planejar, então, para quê? Conforme destaca Vasconcellos (1995): “Para transformar: seu trabalho, a relação com os alunos, sua pessoa, a escola, sua comunidade, a sociedade.” (p. 35).

A concepção de planejamento implícita no texto da professora Ana, demonstra que o aluno é visto como um mero executor de tarefas e professor também, já que, em nenhum momento, vemos alguma reflexão sobre a prática, qualquer forma de teorização do vivido em sala de aula, sobre a realidade e interesses dos alunos. Não há construção de conhecimento, mas sim reprodução desse pela professora, pelos alunos, numa relação assimétrica. A preocupação com a transformação da realidade, isto é, com a construção de algo novo ou com a recriação de conhecimento existente não aparece nessa prática. Vejamos a descrição completa de um dos dias de aula constante no Diário de Ana:

“Atividades:

- Rodinha: escolha do ajudante do dia, dia da semana e do mês, tempo, chamadinha, novidades.
- Feijão.
- Meios de Transporte.

Iniciamos a aula com a rodinha, escolhemos o ajudante do dia, vimos qual o dia da semana e do mês, vimos como estava o tempo, fizemos a chamada e cada um contou como foi o fim de semana. Olhamos como estava o feijão, e em seguida cada um desenhou como o viu. Em seguida, expliquei a atividade dos veículos, onde teriam que circular, aqueles que já andaram e escrever o nome de todos, podiam pintar também. Hoje foi uma tarde tranquila e ocorreu tudo bem. Brincaram com massinha de modelar.” (ANA, 03/11/09).

Os demais dias registrados obedecem a essa mesma estrutura, e em todos eles encontraremos uma sequência de ações sem justificativas, sem objetivos claros, sem avaliação, ou melhor, apenas com uma breve consideração sobre a execução do plano. A prática pedagógica, nesse contexto, fica esvaziada de sentido. A necessidade de preparo e rigor para a realização de uma educação intencional, sistematizada, infelizmente é deixada de lado.

Conforme salienta Rios (2008), o acontecimento pedagógico é algo construído junto, isto é, algo que os alunos e professores fazem juntos, tendo como horizonte a construção do bem comum, que se mostra sempre como um ideal, que se deseja e que é necessário e cuja possibilidade pode ser descoberta ou reinventada no real. Caso contrário, o que se produz (ou reproduz) são sujeitos acríticos, sem a chance de poder agir na e sobre a realidade de maneira consciente.

O Diário de Aula da professora Ana, num primeiro olhar, pode parecer algo que pouco contribui para um processo de autoformação do professor, para o desenvolvimento profissional, tendo em vista as concepções ali implícitas, conforme vimos até então. No entanto, ao mesmo tempo, esse pode ser visto como uma excelente oportunidade para discussão de questões fundamentais da prática pedagógica, do que essa significa, do que essa envolve, do planejamento e da sua ação, contribuindo para a reflexão sobre o processo de formação inicial e continuada do professor.

Considerações Finais

A análise aqui apresentada sobre o Diário de Aula de uma estudante de um curso de formação de professores, futura profissional da educação, confirma o que Zabalza (2004) defende quanto ao fato deste tratar-se de um poderoso instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Como podemos ver muito se pode depreender a partir da

escrita dos professores sobre aquilo que ocorre em suas aulas, tanto para o bem como para o mal. Mas seja lá o sentido que expresse, o importante sempre é discutir, questionar as ações ali narradas, para que ocorra a construção de uma postura reflexiva e, por consequência, o desenvolvimento da autonomia profissional e uma prática criativa e não reprodutiva.

Tal autonomia está relacionada à construção da profissionalidade, a qual, de acordo com Contreras (2002): “refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. (p. 74). Isto é, diz respeito à especificidade da atuação dos professores na prática, ao conjunto de atuações, conhecimentos, atitudes e valores ligados a essa prática. Essa construção envolve não só o trabalho de ensinar, mas também valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão docente.

O ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza, conforme vimos com Rios (2008). A moralidade não é apenas uma questão pessoal, mas também política. A consciência moral sobre seu trabalho traz, portanto, emparelhada a autonomia como valor profissional. Esse compromisso com a prática de uma ética requer juízos profissionais contínuos sobre a propriedade das ações nos casos concretos com os quais o professor se deparará e que deverá resolver, isto é, requer *reflexão*.

Conforme ressalta Contreras (2002), todos esses campos de compromisso social da prática docente supõem, em muitas ocasiões, para os professores um conflito com as definições institucionais da escola, a regulação de suas funções e as inércias e tradições assentadas. Assim, o reconhecimento da significação social e política da intervenção educativa se transformam, por vezes, em práticas de oposição em ações e estratégias que ampliam o significado da prática profissional do ensino.

Por isso, a importância de formar professores para que possam refletir sobre sua prática, pois a partir de uma prática reflexiva é que sua ação poderá assumir um caráter transformador. No entanto, tal postura não aparece de forma espontânea. É preciso ajudar o professor a desenvolvê-la, uma vez que reflexão espontânea não é o mesmo que um questionamento metódico, regular, com vista a conduzir uma tomada de consciência e possíveis mudanças. As formações iniciais e contínuas devem estar orientadas para essa perspectiva. Mas, como seria uma formação capaz de desenvolver tal postura? Bom, isso seria assunto para outro artigo, possivelmente até um livro, e já adianto que não teríamos respostas fechadas, prontas, conclusivas.

No entanto, podemos dizer que uma formação que valorize a discussão dos diferentes saberes envolvidos na prática do professor, levando em conta o desenvolvimento pessoal e profissional desse sujeito seria um interessante caminho para o alcance de tal objetivo. O

saber profissional do professor não provém apenas da formação, da experiência, vem também da sua história de vida pessoal, conforme destacam diferentes autores, entre eles, Tardif (2002). O professor, habitualmente, não possui uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana, de sua biografia e de suas necessidades, recursos e limitações. Daí a importância que tem, nos processos de formação, os estudantes poderem revisar essas crenças, valores, os quais influenciarão sua atuação profissional, e de realizarem estudos analíticos de práticas pedagógicas, das suas e de outros professores.

O leitor ainda gostaria de um exemplo prático de como fazer isso? Isto é, sobre como contribuir para uma formação reflexiva do professor, que possa, talvez, torná-lo um agente transformador da realidade? Uma possibilidade como vimos nesse artigo, é o trabalho com os Diários de Aula. Zabalza (2004) nos mostra que ao narrar e refletir sobre os próprios saberes e fazeres, o professor tem a possibilidade de ser, ao mesmo tempo, protagonista e narrador do que vai acontecendo em sua atuação em sala de aula, o que lhe possibilita a ressignificação de seus pensamentos e ações. Temos aí, uma boa sugestão de estratégia para a formação docente!

Abstract: This writing is the result of studies in the subject Research Practice of the PUC-RS Education Master's Degree which discussed about the lessons diaries, from Zabalza's perspective (2004), as a research tool and professional development. The aim of the article is to discuss what the professor assigns to the pedagogical practice and planning. In order to examine the topic, a pedagogy student that is currently doing an internship has had her lesson diary studied. The material was part of a more detailed research into the lesson diaries coordinated by Vitória (2008-2009). The approach used in the diary examination was a qualitative methodology of data analysis, The Textual Discourse Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2007). This analysis was executed from two points: the type of diary and text, the pedagogical perspective explicitly and implicitly present in the diary. Through theoretical reflection, based on empirical material referred, the importance of proposals and strategies are endorsed in teacher training aimed to support the development of a reflective stance on the practice and basis of its actions, pointing the writing of the lesson diary, from Zabalza's perspective, as a possibility of training accordingly.

Keywords: Lesson Diaries. Pedagogical Practice. Planning.

Referências

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-165.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2007. 223 p.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, v.1, 1995.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EVENTUALES ALCANCES DEL MODELO EXPLICATIVO PIAGETIANO

Zenobio M. Saldivia¹

Resumen: Se analiza la concepción epistemológica de Jean Piaget y su contribución a la aprehensión del conocimiento. Se enfatiza en las principales características y teorías subsumidas dentro del paradigma explicativo piagetano, destacando la interacción entre el dinamismo de la génesis y las estructuras operativas; mecanismo principal que forma parte del desarrollo cognoscitivo y con el proceso de constitución de los conocimientos válidos, en todas las expresiones conductuales y/o lógicas del sujeto epistémico. Finalmente, se sugiere reflexionar sobre la proyección y vigencia de este paradigma para el curriculum en Latinoamérica.

Palabras claves: Epistemología piagetana. Curriculum. Latinoamérica.

Abstract: We analyze the epistemological conception of Jean Piaget and his contribution to the apprehension of knowledge. Emphasis is on the main features and theories subsumed within the Piagetian explanatory paradigm, emphasizing the interaction between the dynamism of the genesis and operational structures, primary mechanism that is part of cognitive development and the process of establishing valid knowledge in all behavioral expressions and / or logic of epistemic subject. Finally, it is suggested to reflect on the design and effectiveness of this paradigm for curriculum in Latin America.

Keywords: Epistemology piagetana. The curriculum. Latin America.

Antecedentes previos

En el medio académico en general, casi todo el mundo conoce la obra y el aporte del suizo Jean Piaget, y se sabe que nació en Neuchâtel, en 1896 y que tras una dilatada vida de aportaciones teóricas, empíricas y bibliográficas referentes al desarrollo del conocimiento individual, falleció en Ginebra en 1980. Y en general, los profesores lo identifican claramente como el autor de la Teoría Evolutiva de la Inteligencia, y están al tanto de los aportes de este investigador en el terreno de la psicología evolutiva y en el ámbito de la pedagogía, el curriculum y en la educación en general. También sabemos que fue biólogo y que luego se doctoró en un tema específico de malacología, en 1918². Y que por estos años se interesa por

¹ Dr. en Historia de las Cs.U. Tecnológica Metropolitana, Stgo., Chile.

² Cf. Saldivia M., Z.. *Jean Piaget, su Epistemología y su Obsesión por el Conocimiento*, Ediciones U. Tecnológica Metropolitana, Stgo., Chile, 2008. p. 18.

la psicología, llegando a colaborar con científicos como Théodore Simon y Alfred Bidet³. Empero, no todos estamos conscientes de sus contribuciones epistemológicas ni de los desafíos que han planteado a la filosofía de la ciencia contemporánea sus principales tesis constructivistas; así como tampoco nos damos un tiempo apropiado para calibrar el verdadero sentido epistemológico de la totalidad de su obra. Y tampoco entendemos muchas veces, por qué razones ha sido considerado un contestatario frente a la epistemología tradicional, o un epistemólogo con raigambre científica.

Por tanto, en lo que sigue, pretendemos reflexionar sobre la proyección y vigencia de su modelo explicativo y sus eventuales alcances para el curriculum en nuestra realidad Latinoamericana.

El modelo explicativo probabilístico propuesto por Piaget para dar cuenta del fenómeno de la aprehensión cognoscitiva, presenta un cúmulo de características, que van desde su peculiar metodología, su fundamentación teórica que incluye diversas teorías que cubren el nivel biológico y normativo, sus trabajos y ductibilidad; notas que en su conjunto han hecho posible un éxito explicativo y su vasto alcance epistemológico. Por ello, si consideramos las primeras aportaciones piagetanas constructivas desde la década del treinta, debemos reconocer que hasta ahora el modelo piagetano cuenta con una presencia de cerca de setenta años. Esto es, el equivalente a la vida de un ser humano, sólo que en el ámbito de la comunidad científica contemporánea, en que las categorías interpretativas, los paradigmas y la resolución de nuevos enigmas se suceden vertiginosamente; dicho período es equivalente a un fenómeno de alta longevidad.

Como todos saben, una de las notas principales de dicho cuerpo teórico es su fundamentación en el dinamismo de génesis y estructuras que tienen algún nivel de compromiso con el proceso de constitución de los conocimientos válidos. En rigor, el despliegue de categorías, teorías, tesis y planteamientos piagetanos vinculados a la educación del fenómeno de la aprehensión del conocimiento, que iremos apreciando, sobre todo al analizar los fundamentos teórico-filosóficos del modelo, descansa principalmente en la dialéctica de la interacción de génesis y estructuras.

Por ello, en esta comunicación se perseguirá encontrar y dilucidar los fenómenos gatillantes de la longevidad del modelo que comentamos, las propiedades de los mismos y su proyección y relevancia para Latinoamericana.

³ Cf. JORGE, María Elena González; JORGE, Ricardo Arencibi. El Pensamiento psicológico y pedagógico de Jean Piaget. *Rev. Cubana de Psicología*, Cuba, v. 20, n. 1, p. 87-90, 2003.

1 LA METODOLOGÍA DEL MODELO

Desde el punto de vista de la metodología en que sustenta este modelo, recuérdese que ello corresponde en rigor, a la conjunción de tres variantes instrumentales que se complementan entre sí: estos son la psicogénesis, el método histórico crítico y la conjunción interdisciplinaria. El primero de ellos, consiste en analizar la génesis y desarrollo del conocimiento a partir de las estructuras biológicas de un organismo ubicado en los niveles evolutivos más elementales, hasta la comprensión del arribo a la etapa más alta de la evolución intelectual: el pensamiento formal. Es un método que lleva implícita una noción definida del desarrollo progresivo e incrementante del conocimiento; en tanto apunta a buscar e identificar las formas de adaptación de un individuo en su marcha ascendente hacia nuevos hitos evolutivos que sirven como hilos de incrementos cualitativos hacia el pensamiento abstracto, hacia el pensamiento hipotético deductivo. Este método lleva implícito la noción de vinculación existente entre el origen del conocimiento y las estructuras operativas que lleva de suyo en su proceso incrementante, hasta tornarse constitutivo de la ciencia normativa o del conocimiento científico en general.

El método histórico-crítico, por su parte, prolonga los métodos del análisis directo que se utiliza en la epistemología de raigambre filosófica y apunta al examen de doctrinas actuales y al estudio de su formación, de las estructuras cognitivas insertas en su formación, enfatizando el análisis en la elucidación del desarrollo histórico y prescindiendo de las consideraciones de formalización; para centrar en la identificación de categorías relevantes v. gr.: -naturaleza, ciencia, número, velocidad, tiempo-, en un corpus científico específico y en un tiempo histórico acordado y determinar finalmente las fases de construcción y/o comprensión de estas nociones.

Y como una variante complementaria a estos métodos, Piaget menciona la colaboración interdisciplinaria; esto es, analizar las fases de desenvolvimiento del conocimiento individual o filogenético, o hitos y/o nociones cognitivas, desde las diversas perspectivas dialógicas de las ciencias particulares, pero en el bien entendido de lograr un lenguaje en común que permita el reconocimiento y comprensión de determinadas estructuras cognoscitivas en los hilos evolutivos o en las nociones previamente acotadas. Ese lenguaje en común apunta a la observación de determinados dominios de estructuras del individuo; luego en esta colaboración hay un intercambio de las estructuras discursivas de cada disciplina y una identificación y explicación del dinamismo de génesis y estructuras en el hito o campo de estudio. Ello no debe extrañarnos, toda vez que Piaget entiende la comprensión y explicación

como el reconocimiento de las estructuras, como veremos más adelante. Lo que si conviene tener presente es que fue Piaget el primero en hablar y practicar la idea de la colaboración interdisciplinaria, que en la actualidad está en plena vigencia y su autoría primigenia mal atribuida, pues de ordinario se piensa que habrían sido las grandes empresas transnacionales de comienzos del siglo XX, las que empezaron a utilizar equipos interdisciplinarios de trabajo para lograr innovaciones en sus resultados productivos. Aquí, se olvida que para Piaget el conocimiento es un proceso y que busca una uniformidad lingüística en la prosa científica para analizar no una sino todas las fases del proceso y que finalmente la colaboración interdisciplinaria persigue mostrar nuevas estructuras, las que maneje el organismo o individuo en una fase específica; por tanto, el énfasis por la interdisciplinariedad, es una de las notas más relevantes del universo de las teorías de Piaget.

Dichos métodos, son utilizados por Piaget y sus colaboradores y persiguen consolidar una epistemología científica, partiendo desde las ciencias experimentales, principalmente la psicología evolutiva. Y justamente todo el aparataje metodológico en su conjunto del constructivismo piagetano, persigue la obtención de una uniformización y universalización de las acciones y de las operaciones cognoscitiva de un organismo con un dominio más amplio de estructuras lógicas; esto es, de un sujeto epistémico. Y desde otro punto de vista, deja asentado en la cultura y sociedad de nuestro tiempo, una pedagogía centrada en lograr una formación científica de un modo indirecto, que puede desarrollar en los estudiantes insertos en los sistemas educacionales, una mentalidad o racionalidad científica. O como lo expresa Palop Jonquères, puede servir de base para “una pedagogía orientada a educar a los hombres, desde niños, para el trabajo científico-experimental”⁴.

Piaget estima que con el empleo sistemático de estas tres variantes metodológicas puede lograr la explicación global del fenómeno de la aprehensión cognoscitiva; esto es, dar cuenta de la génesis del conocimiento desde el punto de vista ontogenético y filogenético, hasta dilucidar la marcha de las estructuras cognitivas en el ámbito de las ciencias particulares. Su confianza en este caso radica en que el corpus metodológico que ofrece el modelo piagetano descansa en la fundamentación teórico-filosófica aportada por los contenidos que va obteniendo la epistemología genética y los trabajos empíricos que reporta la psicología evolutiva, y la psicología de la inteligencia y que, de ordinario confirman la existencia de estadios evolutivos en el proceso de desenvolvimiento del conocimiento individual.

⁴ JONQUÈRES, Pilar Palop. *Epistemología Genética y Filosofía*. Barcelona, Ed. Ariel, 1981. p. 180.

2 LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-FILOSÓFICA

Partiendo de su idea de epistemología como teoría del conocimiento, Piaget enfoca su análisis en la naturaleza dialéctica e interactiva del conocimiento. Piaget concibe la explicación científica, como un proceso cognitivo que permite determinar el modo de producción de los fenómenos de la naturaleza y la sociedad. En rigor, esto es equivalente a contar con un constructo que hace posible dar cuenta de la causalidad de los fenómenos y permite ir más allá de una simple enunciación de las regularidades observadas.

La explicación científica en este modelo, da por sentado que la explicación causal necesariamente debe aludir a la noción de estructura, pues éstas son las bases o los núcleos observables y medibles que constituyen los hitos evolutivos y que permiten observar los avances del conocimiento ontogenético y filogenético. La explicación por tanto, pretende, tal como lo señala Piaget en su obra *Tendencias de la Investigación en Ciencias Sociales*: “Insertar las leyes en una estructura matemática que tiene ya sus propias normas de composición”⁵.

Lo anterior, entonces, contribuye a comprender la dinámica de las transformaciones del mundo real y el progreso evolutivo de los sistemas operatorios en los cuerpos científicos, con lo cual se cumplirá una de las principales tareas del quehacer científico que es justamente explicitar los hechos del mundo. Ahora, esta forma de elucidación alcanza su estatuto de rigor científico en tanto esta comprometida con las tesis constructivas que favorecen la identificación normativa; todo lo cual alude a un manifiesto isomorfismo entre el mundo normativo o lógico matemático y deductivo.

Así, se comprende que el modelo explicativo piagetiano se centra en la búsqueda de las estructuras operativas que forman parte del desarrollo del conocimiento en todas sus expresiones conductuales y/o lógicas, que se despliegan hacia un télos inevitable, que se identifica y se expresa en el incremento cualitativo del conocimiento. Este es el *a priori* en que descansa el sistema piagetiano.

Es claro que en este enfoque se parte concibiendo el conocimiento no como un resultado, sino como un proceso en el cual hay una transformación significativa e incrementante entre el sujeto y el objeto, pero cuya característica esencial es su constante devenir hacia niveles en que manifiesten cada vez conductas más eficaces de los individuos para su adaptación y acomodación al medio y una mayor cantidad de estructuras lógicas.

⁵ PIAGET, Jean et al. *Tendencias de la Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Unesco y Alianza Edit., 1979. p. 110.

Piaget lo señala muy bien por ejemplo, en su libro *Psicología y epistemología*, donde se acota claramente que la epistemología genética tiene por objeto estudiar como aumentan los conocimientos, y que por tanto, para la comprensión de los nuevos incrementos cognitivos en cada caso particular, resulta conveniente la cooperación entre “los psicólogos que estudien el desarrollo como tal, con lógicos que formalicen las etapas o estadios de equilibrio momentáneo de dicho desarrollo”⁶. Así, el conocimiento es un proceso, un devenir, influenciado siempre por etapas previas de su desarrollo, pero jamás un estado terminal definitivo o por un estado de génesis absoluta. Esto significa que el conocimiento se percibe como un despliegue, como una transformación continua que cubre la vida misma, que es observable en la dinámica de la interacción de los organismos con el medio; es por tanto, un proceso de acción-operación de los seres vivos con el medio y que posibilita el desarrollo de estructuras preoperativas y operativas, dentro de una secuencia invariable de estadios que persiguen la equilibración individuo-medio. La equilibración es pues la teoría que complementa el modelo, que da pábulo para el télos del desarrollo cognitivo incrementable y que en rigor sirve para apreciar el grado de desarrollo de las estructuras que alcanza un organismo o sujeto epistémico, como resultado de su propio proceso adaptativo de asimilación y acomodación.

Lo anterior, corresponde a la tesis central de la Teoría de la Equilibración; esto es, el conjunto de hipótesis que señalan que en el proceso global de adaptación de un ser vivo con su medio acontecen estados sucesivos de equilibrio que son posibles de observar en cualquiera de las formas de intercambio y que corresponden a determinados sistemas de acción organizados o a nivel cognitivos. Dichos niveles van desde el sensorio motriz hasta la conquista del pensamiento hipotético deductivo. Y en el caso “...de perturbaciones o acción del medio, la ruptura del equilibrio intenta reestablecerse nuevamente a través del proceso de adaptación”⁷. En este enfoque, las acciones de un organismo en todos los niveles cognitivos permiten superar las influencias externas y restaurar nuevamente el equilibrio, pero no sólo hasta el mismo nivel en que se encontraban el organismo o sujeto epistémico, sino hacia la consecución de un equilibrio más estable que le permitan al organismo contar con nuevas posibilidades de interacción y un aumento en su creatividad. La equilibración en la práctica se va materializando, por así decirlo, en virtud de los mecanismos adaptativos como la asimilación y la acomodación y son parte de las invariantes del sistema. Estos mecanismos permiten extender el campo de acciones posibles de un organismo en su tiempo y en su

⁶ PIAGET, Jean. *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ed. Ariel, 1971. p. 15.

⁷ GARCÍA, Enrique G. *Piaget*. México D.F: Ed. Trillas, 1991. p. 39.

espacio determinado, para constituir así los estados de equilibrio del organismo, frente a las alteraciones del medio y/o de su locus geográfico específico.

Maturana diría que los mecanismos invariantes de la adaptación y la acomodación “gatillan” las respuestas del ser vivo frente a las amenazas del medio. La teoría de la equilibración, dentro del paradigma piagetano, consolida efectivamente el modelo probabilístico que permite entonces predecir que los estados de equilibrio superiores permitirán una mejor adaptación cognoscitiva del sujeto.

En este cuerpo de ideas propias de la teoría de la equilibración hay implícita una noción de ontogénesis que ha menudo se le ha criticado a Piaget como un supuesto determinista que resta libertad para avanzar en otras direcciones; hoy seguramente se argumentaría que no considera debidamente la posibilidad de irrupción del caos en el avance cognitivo filogenético. En todo caso, Piaget en su tiempo, no acusaba recibo de estas críticas y sólo hacia constar que este tólos es parte del avance del conocimiento y que su modelo corresponde a una equilibración incrementante que apunta a una ortogénesis que “se mueve dentro de límites muy amplios”⁸. Al aplicar la teoría de la equilibración dentro de los procedimientos explicativos para dar cuenta del fenómeno psíquico, y en especial desde la perspectiva de la ontogénesis, se aprecia que las estructuras cognitivas se suceden jerárquicamente desde las percepciones primarias del sujeto hasta el dominio del pensamiento formal. Este desenvolvimiento de las estructuras, como todos saben, acontece dentro de una secuencia cuantitativa y cualitativamente mayor de operaciones. Y al estadio del pensamiento formal, el campo de acción equilibrada se amplía enormemente hasta incluir la construcción de argumentaciones acerca de lo real, o de lo puramente posible o hipotético. En efecto, es justamente el último estadio evolutivo que desde el punto de vista filogenético se aprecia el desarrollo de las ciencias sociales, normativas, empíricas y de las ciencias en general.

Hacia una conclusión

El modelo explicativo piagetano, basado en la equilibración de las estructuras, se muestra resistente al tiempo y muy proclive para continuar siendo un referente curricular por su articulación entre la Teoría de la Inteligencia y las conquistas operativas del sujeto epistémico que permiten apreciar en términos lógico-matemáticos, los diversos niveles de adquisición cognitiva del sujeto. Dichos niveles cognitivos expresan un aumento de nuevas

⁸ FLAVELL, John. *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1968. p. 260.

conductas por parte de los organismos y al mismo tiempo, indican la posesión de determinadas estructuras operativas para adaptarse al medio. Así, en el caso del sujeto epistémico, es la acción-operación el elemento ontológico que aglutina el desenvolvimiento de un nuevo conjunto de propiedades sistemáticas autorreguladoras de las nuevas estructuras cognitivas para alcanzar una mayor comprensión e interfaz con el medio natural y/o social.

En este contexto, queda claro por tanto, que el modelo piagetano persigue la predicción de las propiedades cognitivas incrementantes y el dominio de tales estructuras cognitivas. Esto lleva a la búsqueda de los diversos estados de intercambio de la interacción sujeto-objeto, a apreciar y dilucidar en estos hitos, a analizar rigurosamente los niveles de riqueza lógico-operativa implícitos y su avance hacia nuevos estados poseedores de una mayor complejidad y riqueza cognitiva, que posibilitan a un organismo o al individuo pensando universalmente, como sujeto epistémico, una mejor interacción con el medio. Y en ese sentido, una adecuada comprensión de los niveles de inteligencia en que se encuentra el estudiante, por parte de los docentes, permite una mejor aprehensión y construcción social del conocimiento, en aula. En efecto, ello ha sido demostrado en virtud de las numerosas experiencias pedagógicas constructivistas realizadas durante las décadas de los sesenta y setenta en Europa, América y África, por ejemplo⁹. El punto está en revisar si ahora en nuestra contemporaneidad, la psiquis infantil muestra cambios notorios, productos de la aportación científica tecnológica contemporánea, y/o de la aplicación en aula de las TIC, o si los grandes hitos y propiedades cognitivas, no han sufrido variaciones relevantes en su cronología o en sus aspectos cualitativos y estructurales.

La teoría de la equilibración, por tanto, está presente como eje directriz en las distintas formas de explicación desarrollada por Piaget sobre el fenómeno cognitivo y se entrecruza con las nociones de la psicología evolutiva - que permite investigar teórica y empíricamente el desarrollo cuantitativo de las estructuras intelectuales - y hasta con la epistemología genética - disciplina que estudia las condiciones propiamente constitutivas de los conocimientos válidos - y por ende, con eventuales proyecciones de la historia de la ciencia en América, desde una perspectiva constructivista, como una forma de reconocer lo identitario de los procesos de construcción de la episteme en nuestros países de América¹⁰.

Referencias

⁹ Cf. Por ejemplo, PIAGET, Jean: *Los años postergados*, Ed. Paidós, Bs. Aires, 1975. O del mismo autor: *Seis estudios de psicología*, Ed. Labor y Barral, Barcelona, 1985, entre otros.

¹⁰ El autor agradece las sugerencias y comentarios previos a esta versión final del presente artículo, a la Dra. Ester Precht Bañados, Stgo., Chile.

FLAVELL, John. *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1968.

GARCÍA, Enrique G. *Piaget*. México D.F: Ed. Trillas, 1991.

JORGE, María Elena González; JORGE, Ricardo Arencibi. El Pensamiento psicológico y pedagógico de Jean Piaget. *Rev. Cubana de Psicología*, Cuba, v. 20, n. 1, p. 87-90, 2003.

JONQUÈRES, Pilar Palop. *Epistemología Genética y Filosofía*. Barcelona, Ed. Ariel, 1981.

PIAGET, Jean. *Los años postergados*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1975.

_____. *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ed. Ariel, 1971.

_____. *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ed. Labor y Barral, 1985.

PIAGET, Jean et al. *Tendencias de la Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Unesco y Alianza Edit., 1979.

SALDIVIA, M. Zenobio. *Jean Piaget, su Epistemología y su Obsesión por el Conocimiento*. Santiago/Chile: Ediciones U. Tecnológica Metropolitana, 2008.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Times New Roman e Adobe Garamond Pro Bold,
formato e-book pdf, em janeiro de 2014.