

A Prática Educativa: uma pesquisa viva

EVA REGINA CARRAZZONI CHAGAS*

DAISY BRAIGHI**

GILZE DE MORAES RODRIGUES***

MARLENE ROZEK****

JANILE DA SILVA*****



RESUMO – O presente artigo discute e analisa, com base na pesquisa COMENIUS 2.1, a formação de professores(as) face às diferentes necessidades dos(as) alunos(as), considerando sua diversidade, e aponta indicadores que possam sinalizar modificações significativas para qualificar o processo de ensino e de aprendizagem. Registram-se as falas das professoras, as práticas pedagógicas observadas e as reflexões sobre os distintos aspectos que se originam no cotidiano dessas docentes. Desta reflexão emerge a prática educativa das professoras, seus movimentos de avanços e retrocessos, numa busca incessante para superar dificuldades e lidar com a diversidade de seus alunos e, assim, enfrentar, de forma exitosa, os muitos obstáculos e o desgaste físico e emocional gerado pelo exercício da docência. É nesse processo laborioso, dinâmico, singular e artesanal que o(a) professor(a) se faz docente e, num processo de autoconhecimento, desvela a sua consciência de incompletude, o que lhe exige o cuidado de si e do outro e o remete a uma formação permanente, tornando-o artífice da arte de ensinar e de aprender.

Descritores – Dificuldade de aprendizagem; diversidade humana; educação permanente de professores(as).

ABSTRACT – Based on the COMENIUS 2.1 research project, this article discusses and analyses teacher education, taking different student needs and diversity into account, and pointing out indicators that might signal meaningful modifications in order to qualify the teaching and learning process. This article includes teachers' speech registries, observed pedagogical practices, as well as reflections about different aspects generated during daily teaching practice. This reflection brings out the educa-

* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

** Mestre em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

*** Mestre em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

**** Mestre em Educação. Professora da Faculdade de Educação. Coordenadora do Projeto COMENIUS 2.1 – Brasil.

***** Aluna do Curso de Psicopedagogia da PUCRS. Monitora da Pesquisa.

Artigo recebido em: novembro/2003. Aprovado em: janeiro/2004.

Educação

tional practice teachers carry out, their moves – both forward and backward – aiming at a continual search to overcome difficulties and deal with their students' diversity, and as such, cope with the many obstacles, and the physical and emotional weariness that is generated by the teaching practice. This hard-working, dynamic, unique and crafted process, through which the teacher actually becomes a teacher in a self-learning process, reveals his or her awareness of incompleteness. It requires caring for the self and his or her fellowman and relates him or her to on-going education, making the teacher the craftsman of the teaching and learning art.

Descriptors – Learning difficulties; human diversity; permanent teacher education.



INTRODUÇÃO

Vive-se, hoje, num mundo social e econômico que determina significativas diferenças entre as pessoas. Essas diferenças, associadas aos aspectos biológicos e culturais, determinam formas de ser e de viver. Assim, a diversidade humana se reflete, além de em outros campos, também na educação escolar, do ponto de vista de quem ensina e de quem aprende.

Entender a escola numa sociedade capitalista, circunscrita pela diversidade étnica, cultural, econômica, social, histórica e pelas características biológicas de seus(as) alunos(as), torna imperativa a construção de um fazer pedagógico alicerçado na ação reflexiva sobre a própria prática, pois, igualmente importante é ter ciência, também, do determinismo inerente ao conhecimento, estabelecido pelas convicções, crenças, dogmas e tabus existentes em cada sociedade, impondo, normatizando e proibindo maneiras de ser e de viver. Esse determinismo do conhecimento é estabelecido através das marcas impressas em cada indivíduo desde o seu nascimento, pela cultura do seu povo, mediante a família e o meio social.

Há, assim, um “*imprinting* cultural”, impressões inapagáveis recebidas desde o nascimento, que marcam internamente o ser humano, influenciando sua maneira de conhecer e agir dificultando a visão de outros prismas que não os já determinados, de acordo com as crenças, tabus e dogmas estabelecidos. Os registros culturais nos indivíduos de uma sociedade criam em todos e em cada um tantos devaneios, com percepção do que não existe, cegueiras que impossibilitam ver o que existe.

Educação

Todas as determinações propriamente sociais-econômicas-políticas (poder, hierarquia, divisão em classes, especialização e, nos nossos tempos modernos, a tecno-burocratização do trabalho) e todas as determinações propriamente culturais-noológicas convergem e se sinergizam para aprisionar o conhecimento num multideterminismo de imperativos, normas, proibições, inflexibilidades, bloqueamentos (MORIN, 1991, p.24-5).

Assim, através do “*imprinting*”, normaliza-se o “conformismo cognitivo”. O “*imprinting*” estabelece um determinismo do conhecimento, que é normalizado. Essa normalização conserva, de maneira intacta, as bases que orientam e organizam o conhecimento. Portanto, os modos de conhecimento e as verdades estabelecidas se mantêm de acordo com os processos culturais de reprodução (MORIN, 1995). Nessa perspectiva, uma sociedade produz as maneiras de as pessoas conhecerem sua cultura; esses indivíduos, através de seu modo de conhecimento, reproduzem a cultura que produz esses modos de conhecimento.

Entretanto, apesar das determinações do “*imprinting*” e da normalização, o conhecimento é um processo evolutivo, que se transforma com movimentos de avanços e retrocessos. Surgem as contestações e as dúvidas, invertendo a ordem estabelecida, desarticulando as doutrinas vigentes e alterando as estruturas de reprodução. Assim, morrem algumas crenças e teorias enquanto nascem outras. Portanto, aprender é, também, transferir-se de uma posição a outra, deslocar-se na maneira de ser para outro ponto, o que, necessariamente, não será definitivo.

SITUANDO A PESQUISA

A Pesquisa COMENIUS 2.1 busca analisar e avaliar a qualidade da formação dos professores face às diferentes necessidades dos alunos, e apresentar indicadores que possam apontar modificações significativas no processo ensino-aprendizagem¹.

Este artigo objetiva apresentar uma reflexão sobre os aspectos que emergiram da pesquisa realizada em quatro escolas públicas estaduais, de Porto Alegre, que possuem o Curso de Magistério - Modalidade Normal - e na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio

Educação

Grande de Sul, no Curso de Pedagogia, em suas diferentes habilitações. Os sujeitos da pesquisa foram 15 professoras iniciantes, 10 dos quais atuando no Ensino Fundamental e cinco, no Curso de Magistério - Modalidade Normal; 50 alunos (as) do último ano do Curso de Magistério das quatro escolas estaduais indicadas pela Secretaria Estadual de Educação / RS, e 50 alunos (as) do último semestre do Curso de Pedagogia da PUCRS, em período de estágio, intencionalmente indicados pelas pesquisadoras, também docentes nessa Universidade.

Os dados coletados em novembro e dezembro de 2002 abarcaram observações nas salas de aula das professoras do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a aplicação do Questionário II (anexo 1) solicitando-lhes a elaboração de um Diário de Campo (ZABALZA, 1994), que também serviu de fonte de informação. Os alunos do Curso de Magistério e os alunos do Curso de Pedagogia da PUCRS responderam ao Questionário I (anexo 2).

Da análise dos dados emergiram duas categorias: Necessidades/Dificuldades e Formação. Na primeira categoria, foram apontados o reconhecimento das dificuldades dos(as) alunos(as), a análise destas dificuldades e possíveis propostas de “soluções”, caracterizando-se as subcategorias que constituem a categoria Necessidades/Dificuldades. A categoria Formação tem por base as subcategorias: Consciência da Incompletude das professoras em relação a sua formação; Transposição de Conhecimentos necessários para a articulação e mobilização de aprendizagens prévias das docentes; Construção de Estratégias de Apoio; Proposta de Formação Continuada, entendida como uma das possibilidades de qualificar o processo de ensino e de aprendizagem, considerando-se a diversidade sociocultural dos diferentes sujeitos que compõem o universo escolar.

Necessidades e Dificuldades no Cotidiano Escolar: reconhecimento/análise/busca de soluções

O processo de ensinar e de aprender transcorre sob a influência de múltiplos fatores que, algumas vezes, criam obstáculos, desencadeando uma aprendizagem perturbada, ou, até mesmo, uma não-aprendizagem.

Os saberes da experiência, da reflexão teórica, do respeito e do afeto aos(as) alunos(as), precisam encontrar na pessoa do(da) professor(a) a dimensão humana da docência e esta inseparabilidade da pessoa e do

Educação

profissional é acentuada por Nóvoa (1997), quando afirma que, “ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (p. 31). Portanto, a construção identitária do(da) professor(a) ocorre no equilíbrio entre os aspectos pessoais e profissionais.

O fazer pedagógico deve partir da análise da prática docente, tentando compreender de que modo os professores utilizam o conhecimento científico e enfrentam as situações complexas, singulares, imediatistas da sala de aula, pois, a reflexão na ação ou sobre a prática proporciona o olhar-se, o questionar-se, o perguntar-se sobre o que, o por que e de que forma cada aluno(a) se apropria do conhecimento, dá sentido e encaminha seu processo de aprendizagem.

A reflexão implica emoção e paixão, abertura de espírito, responsabilidade e honestidade perante si mesmo, atitudes necessárias à ação reflexiva. Nesta reflexão, a atenção está sobre o próprio fazer, nas condições socioculturais em que se encontra, na democratização do acesso à escola e na permanência nela, com condições reais de aprendizagem e cidadania.

Muitos são os saberes pedagógicos necessários para uma prática competente, porém, a qualidade dos vínculos e valores que perpassam essa relação pedagógica, certamente constituem os sujeitos e definem formas de ser e estar no mundo.

Cada professor(a), permanecendo ele(ela) mesmo(a) e reconhecendo-se ao longo da história, vai-se formando, transformando-se na e pela interação com o mundo, sendo que o mesmo processo ocorre com os(as) alunos(as). Nessa perspectiva, tudo o que acontece na escola, seus tempos, espaços, produções, aprendizagens, entre outros, vão além do aprendizado sistematizado e contribuem, certamente, para a formação dos diferentes sujeitos, dando-lhes condições para compreender a realidade e intervir nela, a fim de poder transformá-la. Quando se coloca a Educação nessa amplitude, devolve-se aos sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem a legitimidade humana de aprender e ensinar uns com os outros, e resgata-se, assim, um princípio ético: o da aprendizagem. Desta forma, o reconhecimento das dificuldades e necessidades dos(as) alunos(as) e a sua análise, para a tomada de decisão do(a) professor(a), indica, em princípio, uma ação pedagógica alicerçada em reflexão e ação.

Educação

A maioria das professoras participantes dessa investigação apresenta a idéia de reconhecimento das dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as). Pode-se observar esta idéia na fala da professora C: “Na turma há pessoas com dificuldades”. Algumas destas professoras, além de reconhecerem as dificuldades, buscam identificá-las, conforme o depoimento da professora A: “Tenho alguns alunos com muitas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e também no raciocínio lógico matemático”. O depoimento de E refere que “alguns alunos apresentam dificuldades orgânicas e/ou emocionais que acabam por imbricar o processo de aprendizagem”.

Algumas professoras dizem que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos(as) alunos(as) são decorrentes da falta de pré-requisitos que não foram trabalhados nas séries anteriores, como afirma a docente K: “Em todas as turmas nas quais trabalho há vários estudantes com dificuldades/necessidades específicas. Em geral, as dificuldades são conteúdos que são pré-requisitos, são questões trabalhadas em séries anteriores, mas não aprendidas pelos estudantes”.

Outras professoras afirmam que não percebem as dificuldades de aprendizagem, indicando que os(as) alunos(as) são participativos(as) e interessados(as), como se pode observar na fala da professora D: “Como trabalho com ensino médio, especialmente com o terceiro ano de magistério, não percebo dificuldades muito grandes em minhas alunas”.

O fazer pedagógico, em sala de aula, desenvolvido por um(a) professor(a), sempre se baseia numa teoria, previamente estudada, mesmo quando, em determinada situação, o(a) professor(a) não esteja “teorizando” especificamente a respeito dela. Portanto, o dito popular de que “na prática, a teoria é outra” não tem exatamente este significado, pois, na prática, se adapta uma teoria, que sempre é genérica, a um caso particular, o que não a invalida. Mesmo assim, a “particularização” da teoria, num caso específico, pode não gerar os resultados esperados, no entanto, este fato não deve desanimar o(a) professor(a), mas servir de motivação para a auto-reflexão e a reflexão em grupo.

O risco do avanço com a garantia da volta à origem, guiada pelo “fio de Ariadne”² (o qual não deve ser esquecido na ida), possibilita ao(à) professor(a) tentar ações inovadoras próprias, que poderão ser reorientadas conforme os resultados obtidos. Assim, mediante a reflexão sobre os resultados de teorias já existentes e que tiveram que sofrer algumas “ade-

Educação

quações” na prática em sala de aula, novas teorias poderão surgir para o enriquecimento do trabalho pedagógico.

O conhecimento cotidiano é fruto das experiências do dia-a-dia, que, por sua vez, são influenciadas pelo lugar no qual são realizadas, pela maneira como são desenvolvidas e, também, pelas pessoas que delas participam. Entretanto, o onde, o como e o por quem são realizadas as experiências pedagógicas determinam situações específicas. Assim, alternativas que funcionam numa dada situação, podem fracassar noutra. Portanto, para construir um conjunto de possibilidades e estratégias mais amplas, torna-se necessária a análise dos diferentes processos de construção de conhecimento e de seus intervenientes.

Essa análise é, pois, a ciência viva, cujos resultados norteiam a civilização. Aquilo que hoje é lei universal (regras gramaticais, sistema métrico,...), já foi, no passado, fonte de descrença, polêmica e experimentação, o que, não só não a invalida, como até a justifica. Esse é um processo dialético que deve permear a prática pedagógica. A análise permanente do(a) professor(a) em todos os momentos de sua ação pedagógica e seu envolvimento com a práxis educativa possibilitam sua imersão na pesquisa e o faz autor(a) de sua teoria.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Consciência da incompletude

O conhecimento produzido pela humanidade é, de certo modo, a inclusão dos contrários, um jogo de interdependências uma teia de relações em que tudo tem a ver com tudo, em todos os momentos e em todas as circunstâncias, que a tudo e a todos(as) engloba. Ninguém apenas existe, todos(as) interexistem e coexistem. É a lógica dialógica que se realiza, estabelecendo conexões em todas as direções.

Pode-se afirmar que o mundo em que se vive é simbolicamente construído por interações socioculturais ligadas a espaço, história e biografias concretas. Há, sempre, um campo referencial, no qual os símbolos e as representações se situam, e procurar o significado desses símbolos envolve procurar o próprio significado sóciopolíticocultural, pois, a cultura

Educação

funciona no complexo indivíduo/mundo, construindo/ desconstruindo comportamentos, atitudes, crenças, ideologias, saberes, signos, atividades, instituições, valores ético-estético-políticos, valores materiais, símbolos, afetando sempre e tudo com as relações de poder aí engendradas (SILVA, T.T.,2000).

Evidentemente, o estabelecimento do diálogo entre o que se ensina, o que se aprende e a cultura não é tarefa fácil, porque exige mudanças profundas na postura de professores(as), no sentido de romper determinadas lógicas conhecidas, a fim de compreender a palavra e a lógica do outro. Certamente, a realidade sociocultural de qualquer grupo humano está permeada de conceitos, idéias, significados, que organizam as esferas social e individual e facilitam a construção coletiva das representações sociais e culturais. Portanto, qualquer questão referente à escola e ao seu cotidiano não pode passar ao largo.

E nesse contexto multifacetado e complexo, em que se vive transformações até certo ponto dramáticas, em meio a uma grandiosa rede de comunicações estabelecidas nessa aldeia global, é que as exigências em relação ao(à) professor(a) crescem em proporções geométricas. Assim, esse(a) profissional está constantemente à prova e nem sempre tem as ferramentas mais apropriadas para dar conta, com sucesso, de seu trabalho cada vez mais complexo.

É fácil perceber nesse contexto, que nada está assegurado, tudo está em trânsito e em transformação, e que o(a) professor(a) experimenta sentimentos múltiplos, às vezes contraditórios, e que tem plena consciência de sua incompletude. As diferenças, agora destacadas, porque reconhecidas, tornam as situações e as experiências pedagógicas fluidas e inéditas, dando-lhes um caráter muito particular, que requer tratamentos únicos. Na diversidade encontram-se as dificuldades, os desafios e a necessidade de superação, expressas, de diferentes modos, com abordagens amplas e diversificadas, que mostram as fragilidades humanas, geram desequilíbrios, e evocam sentimentos dúbios, entre os quais a inconformidade e a tensão.

Os(as) professores(as) passam, muitas vezes, por situações novas e peculiares que enfatizam essa falta e os impelem a novas práticas.

É interessante lembrar que a incompletude acompanha o ser humano ao longo de sua vida. Nasce-se incompleto sob muitos aspectos, e passa-se a vida em busca da completude. Esse é o drama, e ao mesmo tempo, a

Educação

glória, a grande possibilidade desse ser, que tem possibilidade em todas as suas dimensões: biológica, neuronal, social, cultural, espiritual, sendo que, no processo de ensinar e de aprender, essas características são significativas.

Esse processo é rico, inacabado e envolve o(a) professor(a), de tal forma que é difícil separar o que é característica pessoal ou profissional. Ele(a) vive em integração com seus pares e participa da vida cotidiana, construída por elementos humanos, com todos os aspectos de sua personalidade e, ao mesmo tempo, se constrói pessoa e profissional. Na qualidade de profissional, destaca Guarnier e seus colaboradores (2000), passa por um processo de profissionalização, que se mescla e, muitas vezes, se confunde com sua vida pessoal, pois tem um começo de carreira em pleno final de adolescência, ou no início da adultez. Sonha com modificações rápidas, pontuais, concretas e, muitas vezes, radicais, em curto espaço de tempo. Na seqüência evolutiva, atinge a idade adulta e se lança às conquistas profissionais; na adultez madura, espera por reconhecimento e define prioridades e, na aposentadoria, se atém ao balanço de sua vida e carreira. Passa, como apontam Guarnier e outros (2000, p. 26), por um percurso profissional bem típico, em que sugem aspirações, sentimentos e mudanças de sentido. Portanto, salientam os autores, “hoje já não se pode mais falar de professor, mas dele no contexto (de profissionalidade e de vida)”. Muitos saberes e crenças são estruturadas/desestruturadas no curso de formação e, com o passar dos anos, no exercício de sua profissão. E tudo está em conexão, tem a ver com as vivências pessoais, de homem ou mulher, na sociedade, e tudo isso revela a incompletude. Nessa situação, destacam-se as questões da saúde, entendida em seus aspectos mais amplos, que vão dos físicos aos espirituais, às condições de trabalho e às queixas de doenças. É importante salientar que estudos nessa área têm mostrado que as mudanças sociais repercutem sobre os(as) docentes, gerando o que ficou conhecido na literatura como “o mal-estar docente”, o que pode, segundo Araújo, Reis, Sivany-Neto e outros (2003, p. 14), ser entendido como o conjunto de reações desenvolvidas por esses(as) profissionais, resultante do desajuste provocado por todas as variáveis que afetam seu trabalho. De acordo com esses autores, os profissionais revelam “desencantamento”, que pode ser visto, grosso modo, em dois pólos: de um lado, a consciência da incompletude e a desvalorização social e, de outro, a exigência ontológica de avançar, de superar difícil-

Educação

dades e os enormes obstáculos que se interpõem nessa caminhada tão bem denominada por Guarnieri et al (2000), como o caminho nada suave da docência.

As questões de saúde, de conquista e de manutenção desse direito, tanto para a sobrevivência pessoal, com qualidade de vida, quanto para a sobrevivência profissional, preocupam. Cada vez mais, a vida e a saúde desse(a) profissional mostram-se comprometidas diante de condições adversas de trabalho, com salários não-condizentes com suas necessidades básicas e exigências próprias e sociais, o que provoca sofrimento psíquico e abre as portas do organismo para outras manifestações patológicas. Esse sofrimento afeta o sistema neuroimunológico e, muitas vezes, se traduz em enfermidades psicossomáticas. Isso, freqüentemente, gera afastamentos do(a) docente de suas funções e traz conseqüências para a comunidade escolar, além de custos sociais altos. Decorrem, daí, asseveram Araújo, Reis, Sivany-Neto e outros (2003), efeitos diretos e indiretos sobre a educação, sobre o(a) professor(a) e seus pares, sobre os(as) alunos(as) e suas relações interpessoais.

O estado de ânimo dos(as) professores(as), questão de saúde, é, também, ponto importante para a relação que deve se estabelecer entre os atores desse processo. Na escola, o(a) professor(a) tem papel de destaque frente aos(as) alunos(as), às famílias e à comunidade, tornando-se referência em relação a hábitos, comportamentos e práticas. O resgate do reconhecimento social e o investimento, sob muitos aspectos, para qualificar a docência se insere, efetivamente, no processo de resgate de perspectivas humanas para a sociedade.

De acordo com Afonso (in Rena,2001, p.14), mais do que em outras esferas, na educação,

transmitimos o que somos e não apenas o que conhecemos. Nessa relação, nossos valores e projetos, nossos sentimentos e sonhos estão em jogo. Pedimos às novas gerações que os avaliem – para aceitá-los ou rejeitá-los – fundamentalmente para que nos reconheçam como um elo de sua história.

E isso, definitivamente, mexe com toda a personalidade, fragiliza e, paradoxalmente, fortalece o sujeito no transcurso de suas vivências.

Educação

Sempre em busca de complementação, deseja-se transformações em todas as dimensões humanas, reconhecendo a solidão do ser humano. Esse fato aparece nas falas das professoras que participaram desta investigação, ficando evidente que apresentaram algumas compreensões acerca da importância da formação continuada nas suas trajetórias profissionais. A idéia da consciência de incompletude está presente e se mostra como o fio condutor na busca de uma prática pedagógica reflexiva e comprometida com a comunidade escolar (alunos, pais, colegas e outros profissionais). Essa idéia caracteriza-se como uma subcategoria e indica que a maioria dos(as) professoras acredita necessitar de uma formação mais específica, que lhe permita criar condições para tentar superar as dificuldades no processo de ensinar e de aprender. As falas abaixo revelam que, de alguma forma, os(as) professores(as) sentem a necessidade de busca constante, pois têm consciência de sua incompletude na condição de pessoa, da incompletude do processo de formação acadêmica pelo qual passaram e da incompletude do processo educacional das crianças/adolescentes com as quais trabalham e convivem. A professora A diz: “Sinto falta de estudar mais sobre alfabetização. Gostaria de fazer uma especialização nesta área para entender mais, e poder ajudar melhor as crianças nesta fase”. A professora E afirma: “Sempre é importante e necessária à formação complementar”.

As idéias apresentadas pelas professoras apontam para a necessidade de reflexão constante, a busca de recursos para melhor compreensão sobre aquilo que acontece em sala de aula. Zabalza (1994) aborda este tema e salienta que o trabalho docente deve estar alicerçado em uma proposta de busca constante de conhecimento, da reflexão do seu cotidiano escolar, possibilitando uma intervenção consciente e qualificada.

O autoconhecimento (a consciência) postula-se como componente básica do fazer prático docente. Os professores serão tanto melhores profissionais, quanto mais refletirem sobre suas intervenções... a reflexão sobre a própria prática, a introdução de propostas reflexivas na ação didática faz com que saíamos de um terreno de certezas dadas por outros e de rotinas comportamentais, etc., para passarmos a um terreno de tomada de decisão, de debate, de segurança, de criação... (ZABALZA, 1994, p. 65).

Educação

A professora O complementa a fala das professoras anteriores sobre a necessidade constante de buscar novos conhecimentos, dizendo que é indispensável a utilização de materiais variados - livros, pesquisas na Internet, entre outros recursos: “Sim. Procuo em livros, *internet* e no setor de orientação da escola”. A partir desta fala, é possível perceber a inquietude docente na construção de saberes teóricos que embasam uma prática pedagógica de qualidade. Esta procura por novos recursos teóricos é alicerçada por uma prática reflexiva, que articula saberes de experiência e saberes formalizados. Seguindo esta lógica, Grillo afirma que

o professor não pode apenas contar com saberes instituídos atendendo a uma lógica curricular para orientar a ação docente. A docência é orientada também pelo conhecimento prático resultante da leitura crítica que o professor faz da sua atividade no momento em que a realiza – ‘conhecimento na ação, reflexão e sobre a ação’, articulando saberes formalizados e saberes de experiência (2001, p. 81 – 82).

Ainda na subcategoria Consciência da Incompletude, algumas professoras apresentam a necessidade de realizar um trabalho compartilhado com família e outros/as profissionais para melhor compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem. Desta forma, destacam a necessidade do contato com a família e dos encaminhamentos a especialistas nos diversos campos do conhecimento, embasando o seu trabalho em sala de aula. É o que se observa no relato da professora B: “Senti necessidade de ajuda. Já, a professora I salienta a importância da troca de informações: “Sim, conversei com as alunas estagiárias do Curso de Psicologia, trocava muitas idéias com as colegas professoras”.

As idéias abordadas pelas professoras revelam a necessidade do trabalho coletivo em uma perspectiva reflexiva, a partir da qual os sujeitos pensam, refletem, buscam a construção de outros saberes que embasarão as suas práticas pedagógicas. Perrenoud (2001,p.57) também qualifica a ação docente como coletiva.

Ensinar é fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis. Durante muito tempo, a cultura individualista dos professores incitou-os a considerar que seu ambiente começava na porta de sua sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus

Educação

hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático (PERRENOUD, 2001, p. 57).

Uma das professoras revela a necessidade de compartilhar dúvidas, questionamentos, inquietudes que norteiam o cotidiano escolar, assumindo uma postura de co-responsabilidade consciente de que o trabalho junto a outros(as) profissionais torna-se indispensável para a evolução positiva de cada situação contextualizada dentro da instituição educativa. A professora A afirma: “A dificuldade está no fato de que o meu trabalho isolado é pouco, isto é, é necessário o apoio da família e a ajuda de profissionais especializados: psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, neurologistas, entre outros”.

A prática relatada por essas professoras remete a um entendimento da necessidade da educação continuada. Grillo (2001, p. 84) qualifica esse entendimento, enfatizando a realização de uma prática

docente aberta para a realidade, com um ensino interativo, reunindo novas áreas e novos contextos, criando um cenário pedagógico mais rico e amplo. Revisa-se e alarga-se o espaço de ensino e de aprendizagem, que deixa de ser restrito à sala de aula, e passa a considerar também a comunidade próxima ou toda a humanidade, numa perspectiva de comunidade planetária.

É importante salientar que apenas duas professoras afirmam não necessitar de apoio ou não ter dificuldades em trabalhar com os(as) alunos(as). A professora F diz: “Não, nesse caso”.

De maneira geral, as declarações mostram que a indagação e a reflexão são, como salienta Giovanni (in GUARNIERI et al, 2000), marcas da profissão docente, eixo básico de sua formação e dever de ofício para sua atuação no universo escolar e na vida social. Trata-se, pois, continua a mesma autora, de uma relação obrigada, comprometida com seus fins e com o conhecimento e consciência deles. E como o conhecimento não é algo pronto e acabado, o que define o trabalho do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as) é o ato de busca constante, que nasce de sua incompletude.

Educação

A incompletude é, assim, definitivamente, a marca humana. Ela impele, desafia, faz avançar e retroceder, torna o homem eterno interdependente, o mantém em rede e, por isso, como assevera Freire (1997), quem ensina, também aprende.

Nessa busca incessante rumo à plenitude há, por parte de quem ensina, intenção, esforço, preparo, sair de si, caminhar em direção ao outro, ver o outro e implica, por parte de quem aprende, os mesmos esforços e requisitos, sem nunca esquecer que essas posições se alternam e que cada um ensina enquanto aprende, e aprende enquanto ensina. É nesse processo dialógico permanente e encantador, de algumas respostas e muitas perguntas, que o ser humano busca a plenitude e se envolve inteiro, na condição de pessoa e de profissional, que será sempre, e eternamente, incompleto, inacabado e desejoso de complementaridade.

Transposição de Conhecimentos

O processo de apropriação e construção do conhecimento exige o confronto, o questionamento e a crítica, somente possível no diálogo teórico-prático ou prático-teórico e, desse mesmo modo, os exercícios e as atividades didático-pedagógicas devem ser substituídas por esse diálogo. O conteúdo é, assim, um instrumento disponível, individual e social, ao ser humano, para iluminar a realidade, tornando-a translúcida, portanto, submissa à sua ação transformadora. O conhecimento é, também, a compreensão do que a humanidade adquiriu da realidade, nos diferentes e marcados períodos da História, e faz-se, cotidianamente, na interação e na ação conjunta entre os sujeitos e sua realidade.

No processo didático-pedagógico é fundamental que se conheçam os diferentes sujeitos sociais, pois, a consciência sobre eles ajuda a compreender os seus saberes e conteúdos simbólicos, muitas vezes colocados em posições e perspectivas diferentes.

É importante destacar que, mesmo na diferença, os conteúdos cognitivos e culturais estão interligados. Algumas professoras ressaltam que determinadas disciplinas aprendidas nos seus cursos servem de estratégias de mobilização de conhecimento. A professora D diz: “Penso que os conteúdos de todas as disciplinas são importantes, pois permitem que conheçamos mais e com isso ficamos com uma visão mais abrangente. Contudo, ressalto a psicologia e a didática como disciplinas que possibilitam

Educação

uma troca mais assim como analisar mais detidamente a capacidade humana para o aprender”. Igualmente, a professora E afirma: “Todos os conteúdos são importantes à medida que te questionam e te fazem pensar”.

A questão da transposição didática põe em evidência, conforme Grillo e colaboradoras (2001), muitos aspectos, entre os quais os relacionados aos tipos de conhecimentos, ao grau de autonomia do(a) professor(a) e ao exercício de vigilância epistemológica.

Quanto aos conhecimentos práticos, é preciso destacar que eles advêm da experiência de vida pessoal e profissional do(as) docentes, do dia-a-dia dos(as) aluno(as), em seu contexto social, e dos aspectos pedagógicos ou políticos, também em grande parte das experiências desses(as) professores(as). E no ineditismo do cotidiano da sala de aula, o(a) professor(a) é obrigado(a) replanejar sua ação, apoiando-se em sua prática e em suas vivências e, muitas vezes, nem sequer tem consciência de que sua experiência de vida é fonte principal de conhecimento no seu agir em situações de prática. Essa questão aparece claramente na fala da professora M: “Muitas vezes me vi como psicóloga, amiga, orientadora dos meus alunos, tendo como base a minha infância e adolescência”.

Já no que diz respeito aos conhecimentos relacionados aos(às) alunos(as), é importante lembrar Perrenoud (2001), quando afirma que inexistente “aluno no singular”, pois, em sala de aula, há grupos heterogêneos que devem igualmente estar engajados na tarefa de aprender. Captar o desejo dos(as) alunos(as), traduzi-lo e despertá-lo, aparece como condição fundamental para a prática pedagógica. E isso deve ser estar bem alicerçado no conhecimento escolar do(a) professor(a), evitando-se, assim, o risco de simplificar o complexo, esvaziá-lo, reduzi-lo e enfraquecer a possibilidade de contribuição para a construção de um sujeito social crítico.

Assim, fica bem clara a importância de o conhecimento teórico ser sólido para que possa permitir ao(à) professor(a) se movimentar no cotidiano, repleto de redes, que se constituem e se desfazem/refazem constantemente, tornando o processo dinâmico, multifacetado e abrangente, em que seus diferentes elos se mantêm interdependentes e em que aparecem características pessoais e profissionais do(a) docente, em meio a tantos outros fatores, direta ou indiretamente.

Educação

Essa solidez conduz à vigilância epistemológica que se caracteriza por um constante, permanente e explícito questionamento acerca dos saberes veiculados pela escola e dos saberes de referência que os fundamentam. Essa questão renova a discussão sobre a formação continuada, que oferece a possibilidade de orientação, a fim de que a dúvida, a reflexão e a construção de conhecimento estejam garantidas, aproximando e articulando os diversos conhecimentos, permitindo, assim, uma prática exitosa.

A transposição didática, em menor ou maior grau, de forma consciente e consistente, é, assim, um fato na e da docência, o que fica evidente nas manifestações das professoras dessa investigação, como se pode observar na fala de L: “A Psicologia proporcionou-me muitas atividades, dicas e técnicas para trabalhar com algumas dificuldades”; e a de I: “Durante a graduação foram os conteúdos de Psicologia, mas a diferença era pensar em como lidar com diferentes casos numa mesma sala de aula”; e, por fim, a de A: “As metodologias de ensino e o que foi estudado na disciplina de Psicopedagogia”.

Construção de Estratégias de Apoio

Na análise auto-reflexiva e coletiva dos professores, impõe-se, também, uma revisão das diferentes tendências pedagógicas da educação (anexo 3) para que o(a) professor(a) defina sua concepção de sociedade, de cidadão, de educação, de conhecimento, de currículo, de profissional, enfim, de escola. Assim, o(a) professor(a) determina seus princípios educativos, que deverão estar em consonância com o Projeto Político-pedagógico da escola.

Enquanto documento norteador da prática escolar, o Projeto Político-pedagógico é um processo dinâmico de construção, reconstrução e avaliação permanentes, de sínteses provisórias, pois respondem a um ideal temporal.

O Projeto Político-pedagógico instituído pela LDB (LEI 9394/96) determina uma concepção de organização da prática escolar, porém, para que ela se efetive de forma eficiente, necessita da participação coletiva dos(as) professores(as), dos(as) alunos(as) e da equipe administrativa da instituição na sua elaboração e execução. Esse projeto pressupõe um processo democrático que possibilite a reflexão crítica sobre a realidade da prática pedagógica existente, realizando um diagnóstico dessa prática

Educação

refletindo sobre a concepção de mundo no qual se quer viver, sobre o tipo de sociedade que se pretende construir e sobre que indivíduo se quer formar.

Construir o Projeto Político-pedagógico de uma escola implica reflexão e ação coletiva, tendo como ponto de partida seu contexto, sua realidade circunstancial, considerando sua história, seus sujeitos, compondo-o com suas opções, segundo suas ideologias, para a construção da nova prática político-pedagógica idealizada, construída e vivenciada no e pelo corpo docente, discente e administrativo. É um compromisso definido coletivamente, que expressa idéias sobre o fazer pedagógico e o cotidiano escolar.

O Projeto Político-pedagógico constitui-se dos valores e ideologias da instituição, refletindo sua identidade, pois é na transversalidade de idéias do coletivo da instituição que se define o horizonte desejado e o caminho a ser seguido, perfilando, assim, o planejamento. É ele que busca tornar a realidade da instituição o mais próxima possível do ideal desejado. Enfim, o Projeto Político-pedagógico é o documento que orienta todas as ações institucionais. Além disso, é um processo intencional, embasado em reflexões sistemáticas do cotidiano da escola, que indica uma proposta de horizonte, definida coletivamente, de forma participativa e colaborativa, à luz de um referencial teórico. O Projeto Político-pedagógico indica e orienta um ideal, encaminhando-se, assim, para a efetivação de uma nova prática educativa para determinado tempo. O Projeto Político-pedagógico envolve os elementos teóricos para sustentar as opções estabelecidas pela instituição de ensino e define de que forma contribuirá para alcançar seu ideal estabelecido nele próprio.

Pensar a instituição escolar é afirmá-la como uma organização que congrega projetos e relações com o compromisso de resgatar permanentemente a capacidade de criação. Para isso, seria necessário o envolvimento de todos os seus segmentos em caminhar a partir do que temos constituído, mas como algo provisório, parcial, em direção ao desconhecido (ROCHA, 1993, p.238).

E essa prática, que deve envolver todos os segmentos da escola, requer uma relação de interdisciplinaridade, entendida como diálogo entre diferentes campos do conhecimento, na tentativa de articular seus saberes

Educação

e constituir um novo e particular conhecimento que pressupõe um encontro genuíno e intencional dos(as) envolvidos(as) nessa tarefa. Pressupõe, também, que cada um esteja flexível e aberto, que tenha domínio dos objetos de conhecimento de sua área, que conheça seu contexto e o contexto em que atua, que conheça a proposta pedagógica de sua instituição, que perceba o aluno como sujeito ativo, crítico, criativo e desejoso de aprender, disposto a se aventurar nessa empreitada, que, como bem assinala Grillo (2001, p. 44), “é um empreendimento com certezas no início e incertezas quanto à sua conclusão” renovando a singularidade da situação de ensino e de aprendizagem .

As manifestações das professoras desta pesquisa revelam aspectos interessantes sobre a construção de estratégias e suas exigências, das interferências que se interpõem nessa caminhada, como se observa na fala da professora A: “É necessário o apoio da família e a ajuda de profissionais especializados: psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, neurologistas ,entre outros”. A professora B afirma que é preciso “Trabalhar mais integradamente com as colegas das demais disciplinas, para estabelecer uma unidade de linguagem, grau de exigência e buscarmos soluções para sanar dificuldades”. A professora H complementa: “Se faz urgente a construção dessas estratégias, mas por enquanto o que temos na escola são encaminhamentos para psicólogos e fonoaudiólogos. Também é necessário que haja um contato maior entre estes profissionais e os professores para que os alunos consigam atingir seu pleno desenvolvimento, assim como interação destes com os pais, a fim construir uma rede que possa construir estratégias para melhor atender a estes alunos”.

FORMAÇÃO CONTINUADA

A pesquisa, ligada ao processo de formação, é uma investigação que tem sua raiz na prática, na vivência, no constante diálogo, pressupondo uma relação que permita o inteirar-se na complexidade, buscando o campo conceitual e teórico como subsídio fundamental para a compreensão e ampliação dos entendimentos, numa reflexão constante sobre essa prática.

Para Demo (1990), a pesquisa é entendida como princípio científico e educativo. Como princípio científico, apresenta-se como instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento; como princípio educativo, se constitui num dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático, crítico e criativo da realidade. Para o

Educação

autor, a pesquisa é atitude cotidiana, pois, o perguntar, o questionar, o buscar com autonomia novas formas de conhecer, aprender a aprender são princípios da pesquisa, que, por sua vez, representam o caminho para múltiplas aprendizagens, construídas e reconstruídas na e pela relação pedagógica, pela reflexão permanente sobre os diferentes fazeres do cotidiano escolar.

Assim, a pesquisa como princípio formativo é caminhada, construção de conhecimentos e aprendizagens em que, através do diálogo com o seu fazer, o(a) professor(a) aprende a aprender numa perspectiva de formação continuada. Considerando-se que teoria e prática caminham juntas, intermediando a construção de subjetividades, aqui entendida como modo próprio de se colocar no mundo, pode-se articular as diferentes áreas do conhecimento, buscando na intercomplementaridade dos saberes acadêmicos e profissionais uma forma de compreensão das práticas educativas, de maneira contextualizada e fundamentada, ressignificando as vivências dos sujeitos professores(as).

Trabalhar a pesquisa com crianças, jovens e adultos é proporcionar a expressão (com autonomia, com ludicidade), o interesse pelos fenômenos da vida, permitindo, também, a construção individual e coletiva do conhecimento, o que inclui elaboração própria, teorização da prática, atualização constante, trabalho coletivo, respeito às diferentes formas de pensar, abrangendo a construção de caminhos científicos e inovadores, desafiando a pensar e o aprender a aprender. Assim, conforme Rocha (1993, p.238),

o cotidiano da sala de aula é repleto de eventos que precisam de analistas - atores e produtores do conhecimento - para que tais eventos se tornem acontecimentos, ou seja, para que aquilo que é vivido como hábito, como rotina, como óbvio nas relações múltiplas que se estabelecem seja desnaturalizado, trazendo a inquietação, descortinando interesses, liberando forças, aumentando as potências de efetuação. O pensamento como heterogênese é fruto deste movimento de encruzilhadas e bifurcações que ampliam e singularizam novos planos de consistência onde outras subjetividades são fomentadas.

Algumas professoras afirmam a importância da formação complementar nos Cursos de Especialização. Para E: “sempre são importantes e ne-

Educação

cessárias à formação complementar. Contudo, como estou concluindo um Curso de Pós-Graduação, fica-me mais fácil buscar caminhos para ajudar as crianças a superarem suas dificuldades”. Para a professora I, “na Pós foram conteúdos sobre a formação de professores, pois através deste eu conseguia realizar uma análise do meu dia- a- dia de sala de aula e procurava redimensionar as minhas aulas”. Por sua vez, a professora A afirma “as metodologias de ensino e o que foi estudado na disciplina de Psicopedagogia” a auxiliam no seu fazer pedagógico .

Esta prática, apresentada por essas professoras, remete a um entendimento da necessidade da educação continuada. Grillo (2001, p.84) qualifica esse entendimento, enfatizando a realização de uma prática

docente aberta para a realidade, com um ensino interativo reunindo novas áreas e novos contextos, criando um cenário pedagógico mais rico e amplo. Revisa-se e alarga-se o espaço de ensino e de aprendizagem, que deixa de ser restrito à sala de aula, e passa a considerar também a comunidade próxima ou toda a humanidade, numa perspectiva de comunidade planetária.

Nesse sentido, o(a) professor(a) pesquisador(a) deve estar sempre em busca de situações de ampliação e de aprofundamento de seus saberes, a respeito: a) do tema específico e do campo de conhecimento de sua docência; b) das questões de fundo e das novas descobertas sobre a própria docência; c) dos campos de interação entre seus saberes-de-profissão e o de outras áreas; d) de campos amplos e mais abertos de conhecimento e dos valores humanos; e) da crítica de sua época e de extensão da vida.

Essa procura constante do saber, comprometida com uma integração cada vez maior, mais complexa de conhecimentos, caminha passo a passo e consolida uma forma de ser não-sectária. Não-sectária porque é capaz de exercitar-se contra a discriminação de qualquer plano ou modalidade de idéias e propostas que venham a ferir qualquer dimensão dos direitos humanos, a começar pelo direito a diferenças. O direito a ser e a construir-se legitimamente diferente dos(as) outros(as), desde que esta diferença não se apóie no exercício de alguma desigualdade, pois, a “desigualdade” de uns sobre os outros é, aqui, o próprio oposto da “diferença” de uns entre os outros.

Para Paulo Freire (1993), tanto o saber quanto o aprender não são apenas mediatizados, pedagogicamente, pelo diálogo. Ao contrário, é a

Educação

vivência de um diálogo autêntico e crescente entre professores(as) e alunos(as), entre alunos e alunas, que cria e constrói, a cada instante, o saber que se aprende. Esta prática do diálogo pluridimensional permite o saber conviver com a diferença, o saber aprender-aprendendo, através do diálogo entre diferentes.

Para esse autor, a educação é um gesto poético. A alegria, a beleza, a poesia e o mistério bonificador de trabalho devem acontecer a cada momento. Afinal, ser um professor reflexivo, consciente e participativo é também ser um portador de esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa Comenius 2.1 buscou a compreensão do cotidiano de 15 professoras iniciantes, de 50 alunos (as) do último ano do Curso de Magistério - Modalidade Normal - de quatro escolas públicas estaduais de Porto Alegre e de 50 alunos (as) do último semestre do Curso de Pedagogia da PUCRS.

A análise aqui realizada tem a finalidade de promover uma reflexão teórico-prática sobre aspectos constituintes da formação de professores (as), em relação ao fazer pedagógico, frente à diversidade de necessidades e dificuldades que permeiam a relação de ensino e de aprendizagem e o contexto escolar. As dificuldades e necessidades são consideradas diversas e compreendem a ampla dinâmica social da realidade educacional.

A formação de professores (as), segundo Cruz (2002), deve contemplar uma cultura constituída por saberes com qualidade formal, política e humana, que sustente o fazer educativo, portanto,

saberes instrumentais que garantam o saber fazer; uma matriz organizacional que possibilite espaços e movimentos de aprendizagem e de crescimento profissional; a mudança de apreço da didática exclusiva dos processos de ensino e de aprendizagem para a didática do aprender a aprender, do aprender a pensar e do aprender a ser para poder agir de modo transformados; um referencial com princípios ético-políticos que contribuam para a penetração do trabalho educativo numa esfera de regulações políticas e sócio culturais (2002, p. 199).

Educação

A prática pedagógica é complexa pela convergência de questões teóricas e práticas, originárias do cotidiano escolar e na reflexão pedagógica sobre quem, para que, o que e como ensinar. Esses movimentos são complexos, exigem o abandono da visão reducionista, baseada na racionalidade técnica, e devem dirigir-se “para um sentido de globalidade, resultante da interação do docente, pessoa e profissional, com a pessoa do aluno, um ser em formação e com um conhecimento com caráter de provisoriedade” (GRILLO, 2001, p. 78). Para a autora, a docência envolve o professor na sua totalidade, pois sua prática resulta do saber, do fazer e do ser, em um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a transformação da sociedade.

Neste sentido, o espaço pedagógico é “um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito, pois, no trato deste espaço, mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (FREIRE, 1997, p.109).

A formação de professores (as) deve ser entendida como movimento permanente de aprender a aprender, aprender a pensar e aprender a ser, através de interações diversificadas, integrando saberes, a partir de reflexões socioteóricopráticas. Este saber profissional supera a visão fragmentada do conhecimento, de procedimentos mecanizados, de rotinas passivas e da curiosidade domesticada. Para Cruz (2002, p.200),

é um conhecimento produzido de modo contínuo pela curiosidade epistemológica, pela práxis da pesquisa e do diálogo, pela rigurosidade política e científica, que estimulam a reflexão crítica e a ação transformadora.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos R. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CURY, Helena (org.) *Formação de Professores de Matemática*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- CRUZ, M. W. *Saberes Epistêmicos – solidários na formação humanizadora de educadores e de educadoras emancipatórios para a escola e para além da escola: por uma sociedade de utopia*. Porto Alegre: PUCRS, 2002. Tese (Doutorado), Fac. de Educação, PUCRS, 2002.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 569 – 595, Set./Dez. 2004

DEMO, P. *Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONNE, D. (org.) *Ser professor*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001.

GUARNIERI, Maria Regina (org.) . *Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência* . São Paulo: Autores Associados, 2000.

MORIN, Edgar. La noción de sujeto. In: SCHNITMAN, Dora. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

MORIN, Edgar. *O Método IV - As Idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Lisboa: Europa-América, 1991.

_____. *A Cabeça bem feita: repensar a reforma. Reforçar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1996.

NÓVOA, Antonio. Dize-me como ensinas e dir-te-ei quem és e Vice-versa. IN: FAZENDA, Ivani (org). *A pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROCHA, Marisa Lopes da. Do Paradigma Científico ao Paradigma Ético-estético e Político: a arte como perspectiva nas relações educacionais. *CADERNOS de Subjetividade* , São Paulo, PUC, v.1, n.2, set. 1993, p.137-274.

SCHWAB, G. *As Mais Belas Histórias da Antigüidade Clássica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SILVA, T. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Petrópolis Vozes, 2000.

Educação

ZABALZA, M. *Diários de Aula*. Portugal: Porto, 1994.

ANEXO 1

Questionário I

Formação:

Idade:

Sexo:

Local da experiência prática:

Outras experiências:

Na sua classe/turma você encontrou estudantes com dificuldades/necessidades específicas? Quais?

2) Você poderia exemplificar como identificou e analisou as dificuldades e quais soluções propôs?

3) Nesta ocasião, você sentiu necessidade de formação complementar para resolver os problemas identificados? Se positivo, precisá-las.

4) Na sua formação, quais os conteúdos que permitiram construir estratégias específicas de apoio a esses alunos?

5) O que é necessário para construir estratégias específicas de apoio a esses alunos?

ANEXO 2

Questionário II

Na sua classe/turma você encontra estudantes com dificuldades/necessidades específicas? Quais?

2) Você poderia exemplificar como identificou e analisou as dificuldades e quais soluções foram propostas?

3) Você sentiu necessidade de formação complementar ou ajuda para resolver os problemas identificados? Se positivo, especificá-las.

4) Na sua formação, que conteúdos permitiram construir estratégias específicas de apoio a esses alunos?

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 569 – 595, Set./Dez. 2004

5) Quais as necessidades para construir estratégias específicas de apoio a esses alunos?

6) Que tipo de formação continuada você considera necessária para resolver os problemas de seus alunos?

Informações sobre o educador

Formação:

Sexo:

Idade:

Local da experiência prática:

Outras experiências junto a crianças e adolescentes:

Informações sobre a sala de aula

Número de alunos:

Sexo:

Idade:

Número de alunos que tenham necessidades identificadas (tipos de necessidades):

Série:

Observações:

Informações sobre a escola

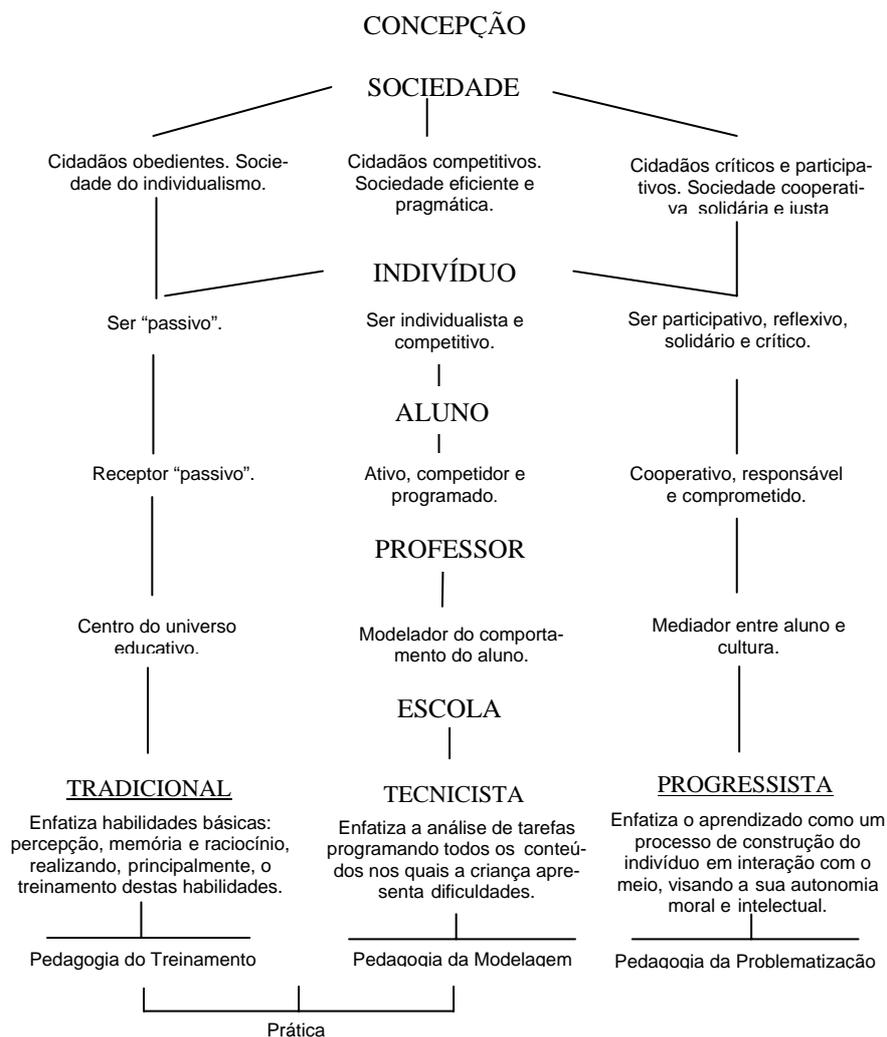
Recursos materiais:

Contexto sócio-cultural

Educação

ANEXO 3

Esquema 1: Concepção nas diferentes tendências pedagógicas na educação



Educação

¹ O Projeto COMENIUS 2.1 é a continuidade do COMENIUS 3.1 - coordenado pelo IUFM (Institut Universitaire de Formation de Maîtres de L'Académie de Versailles) - França, que tinha como sócios o ST. Patrick's College, de Dublin - Irlanda - e a Universidade de Zaragoza (Espanha). Este projeto foi desenvolvido por Instituições européias vinculadas à formação de professores. As instituições membros-sócios do COMENIUS 2.1, coordenado pela IUFM de Versailles - França - às quais a PUCRS se agregou na condição de instituição convidada são: Universidade de Zaragoza (Espanha), Universidade de Estudos de Bari (Itália), ST Patrick's (Irlanda), Escola Superior de Educação de Bragança (Portugal), Universidade de Leeds (Inglaterra), IUFM de Versailles (França - coordenador) e PUCRS (Brasil).

² SCHWAB, Gustav. *As mais belas histórias da Antigüidade Clássica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Educação