

CENTRO DE ESTUDOS DE PESSOAL

FORMAÇÃO DOCENTE:
DIFERENTES PERCURSOS

Organizadores
Júlio César Gomes
Sarita Léa Schaffel

Rio de Janeiro
2007

Publicado por: Centro de Estudos de Pessoal (CEP)
Copyright © 2007 Centro de Estudos de Pessoal

Créditos

Capa, projeto gráfico e diagramação: Guido da Silva Godinho

Revisão: Ana Maria Andrade Araujo
Heloisa Cardoso de Castro

F724 Formação docente: diferentes percursos
/ org. Júlio César Gomes, Sarita Léa
Schaffel. Rio de Janeiro: CEP, 2007.
192p.

ISBN –

1. Professor - formação. 2. Educação.

CDD – 370.71

Todos os direitos reservados ao Centro de Estudos de Pessoal (CEP)
Centro de Estudos de Pessoal (CEP)
Praça Almte. Júlio de Noronha, s/n - Leme
22010-020 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Tel 21 2275-0100

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, armazenada ou transmitida de qualquer forma ou por quaisquer meios, eletrônico, mecânico, fotocópia ou gravação, sem autorização do CEP e dos autores.

Sumário

Apresentação	5
Professor - Instrutor. O que realmente importa: diferenciar categorias ou valorizá-las?	9
Universo Profissional do Professor	19
Política de Formação de Profissionais da Educação no Brasil e a Questão da Pesquisa na Formação de Professores	35
A Morte do Capitão América: reflexões sobre valores e formação de professores na Pós-Modernidade	57
A Formação do Professor de Educação Física na Sociedade Pós-Moderna	75
Abordagem das Estratégias de Polidez nas Atividades do Professor de Português Língua Estrangeira	91
O Professor Diante das Tecnologias de Informação e Comunicação em EAD	103
Exames de Proficiência Oral a Distância	119
Gestão de Curso a Distância de Formação de Professor: política e prática	133
Tutoria em EAD: uma perspectiva de trabalho integrado	151
Instrução e Preparação de Observadores Militares do Exército Brasileiro para Missões de Paz sob a Égide da Organização das Nações Unidas	167

Apresentação

Este livro representa uma síntese de temas que estão sendo estudados por um grupo de profissionais que atuam no Centro de Estudos de Pessoal, apresentando, como fio condutor, a formação do professor, uma de suas linhas de pesquisa. Conta, também, com a participação de autores egressos do meio acadêmico, o que confere a essa iniciativa uma oportunidade de aproximação entre a instituição militar e a universidade.

A divulgação de artigos científicos, elaborados a partir do mundo do trabalho, bem como da vivência acadêmica, constitui-se, ao mesmo tempo, em fim e princípio de uma jornada. Fim, porque marca o esgotamento de uma etapa intensa de produção; e início, porque o texto deixa de ser inédito para se tornar objeto de apreciação de nossos pares.

O primeiro texto, elaborado pelo Major Daniel Soares Filho, doutorando em Literatura Comparada, levanta uma questão instigante que diz respeito ao universo dos professores/instrutores dos Estabelecimentos de Ensino do Exército. O segundo artigo, mais abrangente, trata da profissionalização docente e foi escrito pela doutora em Educação Sarita Schaffel. O doutor em Educação Waldeck Carneiro da Silva aborda o papel da pesquisa na formação docente.

Centrados na formação do professor da era pós-moderna, sob diferentes enfoques, destacam-se os textos do Major Fábio Facchinetti Freire, mestrando em Educação, e do Major Júlio César Gomes, mestre

em Memória Social. Uma atividade prática do professor de “Português Língua Estrangeira” é abordada pela Capitã Sandra Nascimento da Hora, mestranda em Língua Portuguesa.

Fazendo a ponte entre a formação e a prática do professor, a Capitã Maria Sandra Souza Lopes, mestre em Informática, escreve sobre o convívio desse profissional com as novas tecnologias de informação e comunicação.

O próximo bloco contempla o docente que atua na educação a distância, que ainda é um campo a ser mais bem investigado com maior abrangência. A Capitã Simone Correia Tostes, doutora em Lingüística, a Capitã Giovana Oliveira Farias, mestre em Educação, e a Capitã Kátia D’Errico de Carvalho, mestre em Línguas Neolatinas, abordam a questão da proficiência oral a distância, que envolve a atuação do professor como avaliador. A doutora em Educação Suely Barbosa Thomaz enfoca a gestão de um curso a distância de formação docente. A doutoranda em Ensino de Biociências e Saúde Tonia Costa e as professoras Ana Maria Araujo e Heloisa Castro, especialistas em educação a distância, tratam do tema tutoria, que é uma nova ocupação da profissão docente.

O último artigo enfoca uma prática de instrução de Observadores Militares do Exército Brasileiro para Missões de Paz, tema específico do ensino militar, mas que apresenta uma importante interface com a Organização das Nações Unidas. São autores desse texto a doutora em Psicologia Ângela Maria Monteiro da Silva, o Major José Carlos Teixeira Júnior, mestre em Ciências Militares, e a 2º Ten Carla Monteiro, mestre em Psicologia.

A edição desta obra coincide com a realização da III Semana de Ciências Humanas em nosso Centro, que tem como tema “Formação do professor e pluralismo cultural”. Fica evidente que essas iniciativas pressupõem a valorização dos saberes docentes, que consideramos estratégicos para o desenvolvimento do nosso povo e do nosso país.

Francisco Mamede de Brito Filho – Ten Cel
Comandante-Diretor de Ensino

Professor - Instrutor. O que realmente importa: diferenciar categorias ou valorizá-las?

Daniel Soares Filho
Doutorando em Literatura Comparada – UFF

Resumo

O texto ora apresentado se estrutura em dois macro-objetivos: de um lado, discute a importância da conceituação dos termos professor/instrutor e o papel desempenhado por tais profissionais. A segunda vertente pretende apontar algumas questões da política brasileira educacional para a contratação de professores de idiomas em cursos livres. Ambos os temas têm por finalidade levar os leitores a refletirem sobre o processo ensino/aprendizagem de línguas e destacar o real valor da interação entre os agentes envolvidos.

Palavras-chave: professor; instrutor; idiomas; política; ensino

Abstract

The present text is based on two macro objectives: on one hand, it talks about the importance of conceptualizing the words teacher/instructor and their respective roles. On the other hand, it discusses some issues related to the brazilian educational policy for hiring language

teachers in free courses. Both topics aim at making readers think about the language educational process and enhance the real value of interaction among participants in this process.

Key words: teacher; instructor; languages; policy; teaching

Introdução

“O ‘pedagógico’ na aula está sobretudo no horizonte emancipatório de ocupação de espaço próprio via pesquisa e elaboração própria.” (Pedro Demo)

O debate que se propõe entre a formação do professor e a do instrutor, muito mais abrangente do que estabelecer diferenças entre as categorias, deve primar pela reflexão do resultado que ambos os profissionais atingem no processo ensino/aprendizagem.

Para além da estratificação de setores ou a geração do mal-estar de superioridade que, ingenuamente, muitos retrógrados ou desinformados insistem em acreditar, devemos nos fixar na colaboração destas duas modalidades de profissionais na formação do educando.

Outra observação importante está no fato de que, em plena era da cibernética, é preciso ter claro a flexibilidade conceitual dos termos, bem como o campo de atuação dos agentes envolvidos no âmbito da educação.

Algumas perguntas retóricas servirão de ponto de apoio ao nosso estudo:

- a) Que papel devem ter professor e instrutor na atualidade?
- b) Que áreas de atuação delimitam cada especificidade?
- c) No mundo de hoje, ainda é pertinente criar segmentações conceituais?
- d) Quando o professor é instrutor e vice-versa?

Professor *versus* Instrutor?

Por definição, segundo Koogan e Houaiss (1993), professor é “aquele que ensina”. O verbo em questão significa “transmitir conhecimentos, instruir”. Ao mesmo tempo, ao buscarmos a explicação da ação do instrutor – ou seja, o verbo instruir –, nota-se a seguinte explanação: “formar o espírito de alguém com lições, conhecimento.”

O que objetivamos, neste intróito, ao transcrevermos os verbetes relacionados a professor e instrutor, é tão-somente lançar à reflexão as primeiras questões: Que diferenças, então, existem entre as duas categorias? Ambas, por assimilação de uso comum, não se relacionam à transmissão do conhecimento?

Na mesma linha de interpretação, o Manual do Instrutor do Exército Brasileiro não apresenta uma diferenciação entre os dois profissionais. São recorrentes as referências feitas a instrutor cumprindo o papel de professor, inclusive aliando a “instrução” militar a um atributo do professor. Em outras palavras, o desempenho em sala de aula é efetuado por um militar, ainda que caracterizado como instrutor. Ele é o responsável pelo processo educativo.

São atribuições do instrutor:

- (1) planejar, preparar, orientar e controlar a sessão de instrução **ou**¹ aula;
- (2) avaliar o DESEMPENHO dos instruendos; e
- (3) fazer as correções necessárias.

Cabe ainda observar que as orientações dadas aos instrutores não diferem daquelas oferecidas aos professores, em seu exercício profissional, no documento anteriormente referido. Para a condução do processo em sala de aula, o Anexo A do *Manual do Instrutor* apresenta diversos “conceitos e técnicas de ensino aplicáveis, prioritariamente mas não exclusivamente, às atividades de ensino-aprendizagem” (MINISTÉRIO DO EXÉRCITO, 1987, p. A-1). No mesmo item, destaca que o conteúdo apresentado se destina aos “instrutores, professores e monitores”, sem fazer qualquer tipo de diferença entre os membros citados.

12

Mais do que questionar o que define os conceitos, é lícito e oportuno repensar a prática pedagógica de cada um desses profissionais e verificar a importância que têm no resultado da construção do conhecimento. Tanto um como o outro desempenham funções de modificação no resultado do aprendiz. É a interação dos agentes (professor ou instrutor / aluno) que deve ser o foco do processo.

Retomando a citação de Pedro Demo que abre este artigo, podemos salientar que um dos maiores equívocos entre as nomenclaturas está em estabelecer uma diferença entre professor e instrutor no desempenho das funções no processo ensino/aprendizagem. Grosso modo, a segunda categoria mencionada fica

1 O grifo é do autor deste artigo.

restrita à transmissão de certos conhecimentos para um grupo que não o detém. Em outras palavras, a visão anacrônica de ensino limita-se a um “signo de um autoritário e reprodutivo, no qual se imaginava um professor que vinha das alturas, para ensinar a plebe ignara e rude”. (DEMO, 1992, p. 33).

Com o intuito de reduzir o preconceito entre os termos, desmistificando ou desvalorizando um em detrimento de outro, modernamente não se aplica mais o conceito de adestramento como atribuição específica do instrutor. O espaço da sala de aula está reservado às diversas funções do aprendizado e da interação. O professor tanto provoca uma discussão, a partir do conhecimento prévio dos discentes, como, em outros momentos, expõe novas visões e temas até então desconhecidos para o grupo. Assim, professor e instrutor estão representados em um mesmo educador capaz de “promover no aluno a condição de sujeito histórico.” (DEMO, 1992, p. 26).

Professor de idioma? Instrutor de idioma?

A segunda vertente deste artigo, sem perder de vista a questão da política educacional, refere-se mais especificamente ao caso do ensino de línguas estrangeiras. O tema a discutir se apóia ainda no estabelecimento da diferença entre professor e instrutor como solução de uma política salarial. Os motivos que levam a maioria dos cursos livres de idiomas a manter as diferenças existentes entre os dois profissionais são meramente administrativos, uma vez que, na prática, o desempenho do contratado é o de professor. Ainda no viés da crítica e alerta, a verdade se relaciona a questões de política econômica. Tal procedimento, acostumado pelo tempo, reforça a questão de uma prática que necessita ser revista, fato que se explica frente a um problema concreto de demanda, uma realidade percebida e inevitável de necessidade de profissionais e escassez no

mercado. A solução encontrada por alguns países foi “utilizar docentes não qualificados, medida que somente poderia ser aceitável como provisória, mas que tende freqüentemente a se eternizar com prejuízo de todos.” (DIAS, 1993, p. 307).

Como exemplo, destaca-se a realidade do Rio de Janeiro. O Sindicato dos Professores do Município estipula um mínimo (ressaltamos que é “*minimo minimorum*”) valor de hora-aula (anexo 1) que referenda um teto de remuneração da categoria. Na busca de não deixar de cumprir a legislação estabelecida, os cursos livres de idiomas tentam encontrar soluções que lhes favoreçam no que diz respeito aos gastos na contratação dos professores. Lançam mão da nomenclatura “instrutor” no momento de firmar acordo com o profissional que, por uma necessidade de ganhar experiência, acaba por aceitar a situação.

14 Se é preciso se submeter a uma remuneração baixa, cumpre destacar que tal situação advém de questões relacionadas à formação acadêmica e ao pouco prestígio que a área de educação goza no sistema universitário em geral. É na relação existente entre o treinamento e a prática na formação do professor que esta diferença se faz notar. Como afirma Fávero (1987, p. 533), o professor “recebe muito pouca ajuda vinda de uma relação direta, pessoal, em sua prática. Ao contrário do futuro médico, que passa por um longo período de residência diretamente supervisionada.” Ainda, continua a professora da Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, “o professor é lançado em sua prática isoladamente e assim continua a exercer sua profissão”.

O procedimento, obviamente, não justifica a situação na qual se encontram os professores e não oferece respostas satisfatórias como resultado de um processo amplo. Entretanto, é um indício de que se faz necessário colocar o tema em pauta de discussão e rever as possibilidades que garantam qualidade e eficiência na formação de educadores.

Tomando como base as assertivas até aqui apresentadas, a seguir destacamos os dados levantados em uma pesquisa de campo (anexo 2). O material de que dispomos para análise compõe-se de respostas dadas por 30 professores de idiomas de cursos livres. Uma característica bastante recorrente entre esses profissionais é o tempo de formação (de um modo geral, recém-formados ou com pouca experiência docente). Este dado favorece a aceitação do registro na carteira de trabalho como instrutores da escola. Cerca de cinqüenta por cento (50%) dos entrevistados têm menos de três anos de formados. Um dado interessante coletado diz respeito àqueles profissionais que já estão há mais tempo no estabelecimento de ensino e permanecem por outras questões, chamadas por alguns de “vantagens indiretas”, tais como a possibilidade de contribuição previdenciária para contar tempo de aposentadoria, a proximidade de suas residências, a possibilidade de matrícula de filhos sem pagar mensalidade etc.

Uma realidade a ser considerada como exigência no mercado é o fator da experiência na área de atuação. Deste modo, o professor, que está iniciando sua trajetória profissional, termina por aquiescer à condição imposta pelos cursos de somente contratarem como instrutores (algumas vezes com registro de monitores) os novos postulantes aos cargos de professor. Segundo a pesquisa efetuada, quarenta por cento (40%) dos professores ainda possuem suas carteiras de trabalho assinadas como instrutores.

Outro significativo motivo que justifica o registro trabalhista com a nomenclatura de instrutor em lugar de professor reside na crença – há muito derrubada pelos estudos lingüísticos, mas que permanece no imaginário comum – de que ensina bem a língua estrangeira quem dela é falante nativo. Até a década de 80 e começo dos anos 90, diversos cursos de idiomas preferiam contratar pessoas advindas de outros

países (das mais diversas áreas, sem necessariamente serem professores) a terem que compor seus quadros de funcionários com docentes com diplomação reconhecida na área de educação.

O que levaria um curso a adotar tal procedimento? Supomos não ser outra a explicação, a não ser ver-se favorecido pelo barateamento da folha de pagamento e se resguardar em questões legais em casos de demissão.

Professor ou Instrutor. O que realmente importa? À guisa de conclusão

Não é mais possível, nos dias de hoje, acreditar que o pensamento pragmático seja o condutor do processo ensino-aprendizagem. Valorizar o docente deve respaldar-se na sua função social dentro do cenário de “desenvolvimento das pessoas e das sociedades”. (SOUZA, 1998, p. 5).

Se a questão do professor como detentor absoluto do saber já foi descentralizada, cabe a reflexão: sem o reconhecimento da possibilidade de construir o conhecimento, como ainda há os que se apegam às nomenclaturas para diferenciar personagens diferentes que cumprem os mesmos papéis? O que realmente importa: segmentar uma parcela dos agentes da educação ou ampliar as formas de atuação para que o resultado seja profícuo e satisfatório?

Mais do que uma pesquisa com construções apoiadas em diversas teorias sobre conceituação ou questionamento de nomenclaturas, este texto tem por finalidade permitir que novas vozes possam propagar as discussões aqui apresentadas e trazerem à tona uma realidade que merece ser repensada. Não só no meio acadêmico, como também no âmbito do Exército Brasileiro, é oportuno rever o que engendra a educação no seu sentido mais amplo e contemplar novos horizontes, para que, colocando o professor como co-responsável pelo processo, ganhemos todos.

Anexo 1

Da 5ª série do Ens. Fundamental à 3ª série do Ens. Médio

Valor da Hora /Aula (R\$)

Nr de Alunos por Turma	Hora / Aula	Hora / Aula Base + Repouso
Até 35 alunos	9,38	8,04 + 1,34
Mais de 35 alunos	10,01	8,58 + 1,43

(<http://www.sinpro-rio.org.br>)

Anexo 2

Caro colega:

Estou realizando uma pesquisa para levantamento de dados que tem por objetivo discutir a atual situação do ensino de línguas estrangeiras nos cursos livres.

Gostaria de pedir a sua ajuda, assegurando-lhe total sigilo na identificação da pesquisa. Meu interesse está em tão-somente obter informações que ajudem a sustentar a tese que proponho: de que podemos conhecer a nossa real situação como profissionais de ensino, bem como reconhecer o nosso esforço como integrantes fundamentais do processo de crescimento do país. Um país sem educação é um país em risco. Desde já agradeço a sua atenção.

Daniel Soares Filho – Professor de espanhol do CEP

1- Em que Instituição o(a) sr(a) trabalha?

2- Há quanto tempo?

3- O(A) sr(a) tem registro na carteira de trabalho?

4- O que está registrado na sua carteira? Professor? Instrutor? Técnico? Etc.etc.etc.

- 5- Qual sua formação acadêmica?
- 6- Sua remuneração é por hora-aula? Salário?
- 7- Quais são esses valores?
- 8- Outros comentários que julgue interessantes.

Referências

DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. **Em Debate**. INEP, Brasília, n. 54, abr./jun. 1992.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Cooperação internacional para melhorar a formação dos docentes. In: ASSEMBLÉIA MUNDIAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 40., 1993, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; Centro de Estudos de Pessoal, 1993.

18

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. INEP, Brasília, n. 68, set./dez. 1987.

MINISTÉRIO DO EXÉRCITO. Estado-Maior do Exército. **Manual técnico. Manual do instrutor. T21-250**. 3. ed. Brasília: EGGCF, 1997.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br>. Acesso em: 15 fev 2007.

SOUZA, Paulo Renato. Ao professor. In: **PCN: parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Universo Profissional do Professor

Sarita Schaffel
Doutora em Educação Brasileira – PUC/Rio

Resumo

Inserido na linha de pesquisa que investiga a profissão professor, o artigo aqui apresentado pretende levantar algumas questões relacionadas a esse universo profissional. Reconhecendo o conceito de profissão como uma construção social, a autora, baseada em pesquisa bibliográfica, procura distinguir o professor de outros atores sociais e agentes profissionais. Na tentativa de analisar o processo de profissionalização da ocupação docente, emerge o relacionamento entre o saber e o poder; entre o saber, o saber fazer e o saber ser, tendo como origem a interrogação fundamental: existe uma base de conhecimentos específica a esse campo profissional? Todavia, há que se ter bem claro que o processo de profissionalização do professor não é linear, nem unidirecional. Constitui-se numa trajetória, pautada por tensões e conflitos, o que exige para a sua compreensão um olhar atento de que as profissões possuem um sentido concreto e histórico.

Palavras-chave: profissão; professor; saber e poder; profissionalização; profissionalismo

Abstract

Connected with the research field that investigates the teacher profession, this article rises some questions related to this professional universe. The concept of profession adopted is the one that recognizes it as a social construction. Based on a bibliographic research, the author tries to distinguish the teacher from other social actors and other professional agents. From the analysis of the professionalization process of the teacher emerge the questions about the relationship between knowledge and power; between the content knowledge and the how to act as a teacher. The fundamental issue about this question is if there is a specific knowledge on this professional field. On the other hand, it has to be clear that the professionalization process of the teacher is not linear and it doesn't follow a unique way. It means a 20 trajectory with tensions and conflicts, which for its understanding implies the notion that the professions have a history and a concrete sense.

Key words: profession; teacher; knowledge and power; professionalization; professionalism

Início minha tentativa de desvelamento do universo profissional do professor com o conceito de profissão, considerado por Bourdieu como uma construção social, “produto de todo um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos que se insinuou docemente no mundo social.” (1989, p. 40).

A construção da profissão como objeto sociológico é dividida por Collins (1990), citado por Bourdoncle (1993), em quatro períodos. O primeiro período representa a idealização das profissões, alimentada pelos autores funcionalistas, que tiveram como mérito construir a profissão como objeto teórico de estudo. Os trabalhos dessa época sobre profissões revelaram-se por demais teóricos e de pouco interesse pelas pesquisas empíricas, mas até hoje são referenciados pela influência que exerceram, ao longo de várias décadas. Para a corrente funcionalista, o binômio saber e prestação de serviço constitui-se como base para a compreensão do conceito profissão.

Nesta perspectiva, a partir dos estudos funcionalistas, foi definida uma série de traços que devem estar presentes em todas as profissões, assim sintetizados:

- 1) uma base comum de conhecimentos sistematizados;
- 2) preocupação prioritária com o interesse social;
- 3) padrão de comportamento pautado em um código de ética;
- 4) honorários como retribuição por serviços prestados, acordados por meio de decisões dos grupos profissionais.

Chapoulie (1973) critica esta vertente comentando que a visão funcionalista estuda os grupos profissionais inseridos em seu próprio universo, sem fazer qualquer referência à sua posição na estrutura social, nem mencionar seu relacionamento com outros grupos ocupacionais. O autor argumenta, ainda, que tal abordagem não

considera as variáveis do mercado em relação aos serviços produzidos pelos profissionais, os tipos de relacionamento estabelecidos com os clientes usuários desses serviços e as diferentes formas de organização existentes entre eles.

A partir dos anos 50, os interacionistas, com interesses diversos dos funcionalistas, introduzem uma boa dose de relativismo, ou até ceticismo, na configuração das diferentes profissões. Reconhecem como profissão o que a sociedade considera como tal.

Everett Hughes (1967), que sintetiza a abordagem do interacionismo simbólico, observa que o termo profissional deve ser considerado como categoria da vida cotidiana, pressupondo julgamento de valor e de prestígio. Neste enfoque, o ponto de partida de qualquer análise sociológica do trabalho humano é a divisão do trabalho.

22

Como observa Dubar (1997), a divisão de trabalho, se constituindo em objeto de conflitos essenciais, implica hierarquização das funções e separação entre funções essenciais (sagradas) e funções secundárias (profanas) em um campo ocupacional. No cerne desta abordagem da profissão encontram-se: a própria natureza do saber do profissional, a existência de instituições destinadas a proteger o diploma e manter o mandato dos seus membros, além de uma filosofia, uma visão de mundo que inclui os pensamentos, valores e significações envolvidos na definição de profissão, enquanto carreira e meio de socialização.

Depois, como reação à idealização dos funcionalistas e em harmonia com o espírito de contestação, típico dos anos 60, surgem as teorias dos sociólogos de tendência crítico-marxista e neweberiana. Suas teses gravitam em torno da questão do poder das profissões. Como os interacionistas, essas duas correntes admitem que o que

constrói uma profissão é o reconhecimento social. Para os autores críticos, no entanto, este reconhecimento é devido não ao sentido social, mas a um processo político de controle de mercado e das condições de trabalho, desenvolvido por um grupo social em um momento histórico determinado. Como observa Johnson (1972), referenciado por Bourdoncle (1993), a profissionalização não significa um processo histórico de aprofundamento do saber e dos princípios morais de uma atividade, mas um processo político de revigoramento de seu controle pelo grupo social que a pratica.

Os autores neoweberianos estudam o conceito em foco, partindo da noção de fechamento social, empregada por Weber. Tal idéia designa o processo pelo qual determinada categoria social tende a regular a seu favor as condições de mercado, face à competição entre os pretendentes, limitando seu acesso a um grupo restrito da elite. Assim, a profissionalização, para esta corrente, se constituiria em um tipo particular de fechamento, tendo por base a concessão de diplomas (credencialismo), o que consiste em uma estratégia para limitar e controlar o fluxo de candidatos a uma profissão, para preservar ou aumentar seu valor de mercado.

Com base nas reflexões de Foucault (1979) sobre a relação entre poder e discurso, Larson (1989) aborda também a questão de poder das profissões. Para o autor, a ideologia do profissionalismo constrói-se sobre a legitimidade do poder social, edificado sobre a estratégia do monopólio privado do saber. Segundo Foucault, o direito de falar é uma forma de poder, e o direito privilegiado e exclusivo de monopólio na formulação do discurso implica exercício de influência eficaz sobre os indivíduos.

Chapoulie (1973) aproxima-se, parcialmente, desta argumentação, quando observa a tendência de os grupos profissionais

reivindicarem bases científicas ao saber que fundamenta suas atividades, afirmando que a conformação do saber próprio a determinado grupo profissional não é estabelecida pela natureza da atividade, mas pela necessidade de se adequar aos modelos culturais valorizados pela classe dominante de determinada época. Sendo o saber científico altamente credenciado nas sociedades contemporâneas, é natural que seu estatuto seja invocado para conferir legitimidade e valor às profissões.

O que seria um conhecimento profissional? Larson (1988), admitindo a existência do saber especializado como traço definidor das profissões, propõe a necessidade de promover estudos sobre a construção e as conseqüências do saber *expert*. Mas como definir este tipo de saber na profissão docente?

24 Nóvoa (1995b), estudando a questão, considera que as escolas de formação se constituem nos referenciais para a produção de um corpo de saber e de saber fazer, pois por meio da elaboração de seus currículos delimitam-se os conhecimentos e as técnicas necessárias ao exercício do magistério. Por isso, a história da profissionalização docente não pode ignorar a questão da natureza do saber do campo educacional, principalmente no que diz respeito à relação do professorado com o saber pedagógico. A questão não pode levar só em consideração a geneologia e a difusão do saber especializado, pois é preciso esclarecer, também, o sentido social e a internalização na consciência individual e coletiva, assim como a relação entre este saber e as diferentes esferas de poder (acadêmica, profissional, política) que se encontram no campo educativo.

A ambigüidade do status profissional do professor é, de certa forma, explicada pela relação de dependência que o seu saber apresenta diante de saberes produzidos por outros grupos, em outros espaços

sociais. Nóvoa pontua o século XIX como a época em que duas vertentes de reflexão se desenvolvem na Europa: de um lado, a vertente da pedagogia, mais próxima das escolas normais e das práticas de formação; de outro lado, a vertente das ciências da educação, desenvolvida numa dimensão teórica na universidade. Com o correr do tempo, houve uma espécie de desintegração das ciências de educação como disciplina acadêmica, e da pedagogia como conhecimento prático para os professores. Nóvoa considera que se produziu, por este viés, uma ruptura entre teoria e prática (entre teóricos e práticos), que evidencia a pertinência da análise do processo de profissionalização dos professores, a partir da dimensão do saber e do saber que está em jogo, em determinado momento histórico.

No fundo, tais constatações passam pela questão do papel dos saberes na estruturação da identidade profissional dos professores. Existe uma base de conhecimentos específica a este campo ocupacional? Como os saberes intervêm na divisão de trabalho, na profissão e no interior da escola?

O Groupe de Recherche Interuniversitaire sur les Savoirs et L'école – GRISÉ, fundado no início da década de 90, por pesquisadores da Universidade de Laval e da Universidade de Montreal, vem tentando encontrar respostas para as questões relacionadas aos conhecimentos e às competências, que estão na base da prática docente. A partir de uma pesquisa realizada sobre a evolução da profissão docente em Quebec, os pesquisadores introduziram a noção de que o “saber docente é um saber plural, no sentido de ser composto por um amálgama de diferentes saberes.” (GAUTHIER; TARDIF, 1996. p. 14). Entre estes, destacam-se os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência.

Os autores apontam que a tipologia dos saberes docentes foi elaborada a partir dos contextos de produção dos saberes dos docentes e, ainda, que estes quatro saberes são trabalhados pelos professores no ambiente de sua atividade profissional. Não resta dúvida que, em sala de aula, os professores utilizam os programas curriculares, apoiados em um conhecimento disciplinar, se valem da sua própria experiência e da experiência de outros colegas e fazem uso de conhecimentos adquiridos em sua formação profissional.

Para Alarcão, o saber do professor não é meramente acadêmico, nem feito só de experiência. “É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa [...] É um saber agir em situação.” (1998, p. 104). No caso do ambiente escolar, isto implica incerteza, complexidade, instabilidade, respeito às individualidades, conflito de valores, exigindo, além de conhecimentos, habilidades e competências para lidar com a imprevisibilidade.

Considerando a formação para o magistério, Houssaye, por sua vez, propõe que “nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação”. (1995, p. 29). Na mesma linha, Pimenta (1997) sugere que estas ciências deixem de partir de vários saberes constituídos (os saberes da formação profissional, os saberes da disciplina e os saberes curriculares) para considerarem a prática dos formados como o início e o fim da ação educacional.

Roldão (2005), contudo, reconhece que o conhecimento profissional é o “elo mais fraco” da profissão docente. Admite, ainda, que a reversão do descrédito, do desânimo e do pouco reconhecimento dessa ocupação passa pela clarificação da natureza do conhecimento

profissional docente, que ela define como conhecimento específico, exigente e complexo, baseado em um “agir informado, enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e nesse sentido, arte e técnica, mas fundado em ciência.” (2006, p.14).

Na discussão de todas essas temáticas, observa-se o caráter fluido que mostra como as expressões profissionalismo, profissionalização, desprofissionalização, e tantas outras que gravitam em torno do conceito de profissão, são tratadas pelos autores dessa literatura.

Bourdoncle (1991) tenta definir alguns termos propondo a noção de **profissionalidade**, que corresponderia à natureza dos saberes, das competências, das capacidades, das atitudes e dos valores visados no exercício profissional. **Profissionismo** significaria a atividade dos profissionais e de suas organizações para reconhecimento do valor e do status do respectivo grupo ocupacional. **Profissionalismo**, para o autor, corresponderia ao estado dos indivíduos que manifestam sua adesão às normas resultantes do processo de socialização profissional.

27

Goodson e Hargreaves (1996), estudando o ambiente educacional americano, propõem a definição de **profissionalização** como um projeto social e político para valorizar um grupo ocupacional, e **profissionalismo** como projeto pedagógico, que diz respeito às qualidades internas do magistério como profissão.

Para Perrenoud (1993), a **profissionalização** equivale a uma maior qualificação acadêmica (domínio do saber) e qualificação pedagógica (domínio do fazer).

Certos autores marxistas consideram a **profissionalização** como extensão do controle de classe, sob a alegação de *expertise*, ou uma capa de cunho ideológico para a proletarianização. Outros, foucaultianos,

vêm esse processo como uma ação para o aumento do poder disciplinador em uma categoria ocupacional.

Labaree (1992) considera que a busca da **profissionalização** e do **profissionalismo** se situa ainda em um terreno nebuloso e repleto de incertezas, mesmo em uma sociedade desenvolvida como a americana. Entre outros aspectos, Labaree destaca o problema de tentar produzir modelos profissionais em uma ocupação de massa; a posição histórica do magistério como profissão feminina; o poder da burocracia administrativa; a tradição de efetivar reformas educacionais por meios burocráticos; a dificuldade da pedagogia se constituir em um sistema formal de conhecimento profissional; a diversidade de cenários nos quais a formação de professores acontece.

28 Enguita (1991), considerando estas mesmas questões, propõe um novo enfoque para o problema. Depois de definir **profissionalização** como expressão de uma posição social e ocupacional, aponta como é complicada a situação dos professores já que sua competência é algo muito questionável, seu saber é indefinido, sua autonomia é relativa e seu campo de atuação é demarcado parcialmente. Além disso, não possuem código ético ou deontológico. Enguita avança observando que os professores vivem uma situação ambígua, pois compartilham tanto de traços próprios dos grupos profissionais, como de características do proletariado. Para este autor, o crescimento numérico dos professores, a expansão e concentração das empresas privadas no setor educacional, a lógica controladora da administração pública, entre outros fatores, contribuem para a proletarização. Contudo, há aspectos que se contrapõem a esta tendência, como a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à fragmentação e à padronização extrema das tarefas. Conclui sua idéia sobre a ambigüidade da docência, afirmando que: “nada permite esperar

que os docentes venham a se converter finalmente em um grupo profissional, nem em segmento a mais do proletariado, no sentido forte desses dois conceitos.” (1991, p. 50).

Vorraber da Costa, estudando a questão no contexto brasileiro, considera que o processo de proletarização alcançou os docentes de diversas formas. Esses sujeitos são obrigados, pelos baixos salários, a encarar longas jornadas de trabalho, durante as quais enfrentam condições adversas para o exercício de suas atividades. São vítimas de um crescente processo de desqualificação profissional, seja pela fragmentação do ensino, pelas deficiências na formação ou pela precariedade de seu treinamento em serviço. Seu baixo poder aquisitivo restringe o acesso a bens culturais e ao lazer. Entretanto, parece que, como profissionais a serviço do Estado, desfrutam de relativa autonomia em seu trabalho.

A autora desenvolve a mesma idéia de Enguita, afirmando que, embora o professorado se aproxime a centrais de trabalhadores por suas lutas, movimentos reivindicatórios, associações sindicais, ele se mantém, por seu saber, distinto dos trabalhadores proletarizados. O discurso dos docentes apresenta, como perspectiva, o trabalho conjunto com as classes populares por um novo projeto de sociedade, em que a cidadania não apareça como figura de retórica do discurso político. Para a autora, no entanto, parece que os professores “não estão dispostos a abrir mão das prerrogativas de classe média que lhes são conferidas por sua cultura, pela natureza intelectual de seu esforço de trabalho e o decorrente status ocupacional.” (COSTA, 1995. p. 239).

Perrenoud volta-se para o interior do sistema educacional para explicar a proletarização ou desprofissionalização do professor. Atribui tal fenômeno ao crescimento da “noosfera – instância onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas.” (1993, p. 27). Diante

dessa instância, os professores tendem a se sentir gradualmente desalojados de sua profissão, pelos que pensam e planejam por eles. Para o autor, proletarização é uma forma de *dispossession* (desposseção), que corresponderia à falta de independência profissional de trabalhadores, submetidos a supervisão, inspeção, regras impostas, tecnologias automatizadas. Em sua maioria, os professores, como esses trabalhadores, dão o melhor de si, transpõem toda espécie de barreiras, reclamam, esperam por decisões governamentais para que sua situação seja modificada. Todavia, como profissionais, se sentem autônomos, fechando as portas de suas salas de aula. Não exigem independência, contentam-se em quebrar regras. Qualquer falha, culpam o sistema.

Uma visão prospectiva da profissão professor surge vigorosa no cenário educacional americano, por intermédio do texto de Goodson e Hargreaves (1996). Comentando diversas manifestações de **profissionalismo** do professor, os autores chegam ao perfil do **profissionalismo** do professor da era pós-moderna, caracterizado por uma crescente complexidade organizacional, flexibilidade econômica, incerteza científica e moral de proporções globais. Neste contexto, o **profissionalismo** do professor deve significar: poder de decisão em relação a questões de ensino, currículo e tudo mais que afete o aluno; engajamento com os objetivos morais e sociais ensinados na escola; comprometimento para trabalhar com os colegas em um clima de cultura de colaboração.

Tratando o mesmo tema de forma bastante original, Nixon et al. (1997) explicitam a noção de um **profissionalismo** emergente do professor, que é definido em torno de valores e práticas de cooperação e de negociação, muito mais do que em relação ao domínio do saber especializado. Os autores reconhecem que muitos dos tradicionais vínculos – entre professores, entre professores e alunos e entre pais e

professores – já foram rompidos ou estão em processo de desgaste. Assim, os professores devem aderir a novas parcerias, tendo em vista as finalidades educacionais. A necessidade de trabalhar em ambiente participativo é uma característica do **profissionalismo** emergente. O que se requer é uma **profissionalidade**, que negue as reclamações de status do **profissionalismo** tradicional, e afirme uma nova forma de **profissionalismo**, baseada em compreensão mútua e em diálogo aberto. Tal postura vai exigir, por sua vez, uma distinção mais clara entre os tipos de acordos possíveis, no que diz respeito à capacidade do professor em acomodar diferenças de valores e culturas, integrando-as em um renovado compromisso com o ensino.

É central para o modelo proposto que as parcerias envolvam tanto as relações internas, como externas. Não adianta uma escola ser participativa em termos de envolver os professores em formação continuada, se falhar em produzir uma ação integrativa com pais e alunos. Nesta perspectiva, os professores atingem o **profissionalismo** mediante o comprometimento em estabelecer relações afetivas de trabalho e alianças com aqueles que se situam fora da sua estrutura profissional. O novo **profissionalismo** se constituirá para além de sua esfera, diminuindo a tradicional distinção entre profissionais e não-profissionais.

A nova **profissionalidade** exige não somente novas soluções, mas uma radical reformulação dos problemas que as escolas enfrentam. Esta reformulação envolve reconhecer diferenças como um traço característico definidor da organização institucional e reconhecer uma forma de relacionamento institucional que é radicalmente integradora, no que diz respeito à diferença.

Concluindo, concordo com Nóvoa (1995): torna-se vazia a questão *se os professores são profissionais ou não*, pois ela revela,

muito mais, a tomada de uma posição ideológica, do que propriamente um tema de investigação científica. No entanto, a **profissionalização** deve ser estudada como um projeto histórico dos professores, como um processo de luta que foi combatido ao longo do tempo, ora por razões econômicas, ora pela burocracia do Estado e pelo poder governamental, ora por outros interesses contingentes de setores sociais diversos.

Assim, na tentativa de desvelar o universo profissional docente, endosso o pensamento de Larson (1989) de que o profissionalismo se recompõe conforme diferentes circunstâncias históricas, e de que as profissões possuem um sentido concreto local e histórico.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, n. 94, p.73-92, jan./mars, 1991.

_____. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, n. 105, p.83-119, oct./déc. 1993.

CHAPOULIE, J. M. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnelles. **Revue Française de Sociologie**, v. 24, 1973.

COLLINS, R. Changing conceptions in the sociology of the professions. In: TORSTENDAHL, R.; BURRAGE, M. (Eds.). **The formation of professions: knowledge, state and strategy**. London: Sage /s.d./.

COSTA, Marisa C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e educação**, n. 4, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia**. Quebec, Canadá: Faculdade de Educação da Universidade Laval, 1996.

GOODSON, I. F.; HARGREAVES, A. **Teacher's professional lives**. Washington, D.C.: Palmer Press, 1996.

33

HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? **Cahiers Pédagogiques**. Paris, INRP, n. 334, p. 28-31, 1995.

HUGHES, Everett. **Men and their work**. 2. ed. Glencoe: The Free Press, 1967.

JOHNSON, T. J. **Professions and power**. London: Macmillan, 1972.

LABAREE, David F. Power knowledge and the rationalization of teaching. **Harvard Educational Review**, v. 62, n. 2, summer, 1992.

LARSON, Magali S. Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo. **Revista de Educación**. Madri, n. 283, 1989.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

_____. **La profession enseignante en Europe**: analyse historique et sociologique. Lisbonne: Université de Lisbonne, 1995b.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: OLIVEIRA, André (Org.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente** – natureza e construção do conhecimento profissional. ANPED – Caxambu, 2006. Mimeo.

Política de Formação de Profissionais da Educação no Brasil e a Questão da Pesquisa na Formação de Professores*

Waldeck Carneiro da Silva
Doutor em Ciência da Educação - Université Paris V

Resumo

No presente texto, buscamos analisar as relações entre a política de formação de profissionais da educação no Brasil e o debate mais específico sobre o papel da pesquisa na formação de professores. Como referência imediata para destacar alguns pontos relativos à atual política de formação de profissionais da educação em nosso País, levaremos em conta a *Carta de Goiânia*, documento oficial do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), produzido como resultado dos debates ocorridos em Goiânia - GO, de 5 a 7 de dezembro de 2001, por ocasião do XV Encontro Nacional do FORUMDIR. A relação entre a discussão mais ampla sobre política de formação de profissionais da educação e a questão da pesquisa na formação de professores constitui, na verdade, parte das análises que elaboramos

35

* Uma primeira versão deste texto foi apresentada no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Curitiba-PR, no ano de 2002.

no âmbito do projeto “O lugar da pesquisa na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental desenvolvida em nível universitário”, desenvolvido, sob minha coordenação e com apoio do CNPq, de 1998 a 2002.

Palavras-chave: formação de professores; pesquisa; FORUMDIR

Abstract

In the present text, we aim at analyzing the relationship between the politics of the qualification of the professionals dealing with education in Brazil and a more specific debate on the role of research in the qualification of teachers. As a primary reference to emphasize some points related to the current politics of the qualification of professions in the area of education in Brazil, we take into account the *Chart of Goiânia*, the official document that came out of the FORUMDIR (Brazilian Forum of College/Centers’ Directors of the Brazilian Public Universities) as the result of debates occurred in Goiânia – GO, during December 5-7, 2001, on the occasion of the XV FORUMDIR National Meeting. The relationship between a broader debate on the politics of professionals’ qualification in the area of education and research for teacher’s qualification is part of the analysis taken into effect during the project called “The Place of Research in the Qualification of Teachers for the Basic Grades, Developed in the University”, and performed under our surveillance with the support of CNPq, from 1998 up to 2002.

Key words: teacher qualification; research; FORUMDIR

Introdução

No presente texto, buscamos analisar as relações entre a política de formação de profissionais da educação no Brasil e o debate mais específico sobre o papel da pesquisa na formação de professores. Como referência imediata para destacar alguns pontos relativos à atual política de formação de profissionais da educação em nosso País, levaremos em conta a histórica *Carta de Goiânia*, documento oficial do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), produzido como resultado dos debates ocorridos em Goiânia - GO, de 5 a 7 de dezembro de 2001, por ocasião do XV Encontro Nacional do FORUMDIR. A relação entre a discussão mais ampla sobre política de formação de profissionais da educação e a questão da pesquisa na formação de professores constitui, na verdade, parte das análises que elaboramos no âmbito de um projeto de pesquisa que foi desenvolvido, sob minha coordenação e com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de 1998 a 2002.

As origens do projeto remontam à pesquisa que realizamos durante a preparação do doutoramento (SILVA, 1997), quando investigamos o processo de *universitarização* da formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, na primeira metade dos anos noventa, em três faculdades de educação de universidades situadas no município do Rio de Janeiro. A linha de

1 O projeto foi intitulado "O lugar da pesquisa na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental desenvolvida em nível universitário". Também trabalharam no projeto os seguintes pesquisadores: Adilson Florentino (UNIRIO), Elisete Tavares dos S. Jorge (UERJ), Lúcia Helena Eletério (UNESA) e Yrlla Ribeiro de O. Carneiro da Silva (INES-MEC). Atuaram no projeto, como bolsistas de iniciação científica do CNPq, as pedagogas Camilla Bacelar de Araújo (de 1998 a 2001) e Mariana Barbalho Ruiz (de 1999 a 2000).

pesquisa em que se inserem a investigação realizada no doutorado e o projeto que atualmente desenvolvemos tem como preocupação central a relação entre Universidade e formação de professores.

Com efeito, na pesquisa que fundamentou a nossa tese de doutorado, investigamos principalmente as concepções, contradições e lutas de poder relacionadas ao processo pelo qual os cursos de pedagogia das faculdades analisadas passaram a formar professores das séries iniciais. Fizemos a pesquisa, dialogando, por meio de entrevistas, sobretudo com os professores dessas faculdades, que se posicionavam de diferentes maneiras a respeito do envolvimento direto das faculdades de educação das universidades com a formação de professores das séries iniciais. A complexidade do fenômeno era ainda maior, na medida em que ele se movimentava no âmbito de um debate mais amplo, de dimensão nacional, cujo eixo central era a reformulação dos cursos de graduação em pedagogia. Alguns dos principais resultados dessa pesquisa foram apresentados em congressos e publicados (SILVA, 1998a, 1998b, 1998c, 1999a, 1999b, 2000). Porém, o mais importante aqui é ressaltar que dela emergiu a principal questão que orienta o nosso atual projeto.

De fato, ao estudar o fenômeno da *universitarização* da formação de professores, interagindo com docentes das faculdades de educação das universidades pesquisadas, percebemos que as posições favoráveis à realização da formação do professor das séries iniciais na Universidade fundamentavam-se, essencialmente, no argumento de que a ambiência universitária era um contexto formativo mais favorável ao desenvolvimento da pesquisa. Logo, sendo esta atividade considerada pelos sujeitos, quase consensualmente, como um componente essencial na formação de professores, seria, segundo eles, extremamente desejável que tal formação se realizasse naquele contexto. Constatamos

também que mesmo os sujeitos que argumentavam em favor da formação dos professores das séries iniciais em nível médio (na modalidade normal), reconheciam que, neste nível de formação, os futuros professores não teriam, por assim dizer, as mesmas possibilidades formativas oferecidas pela Universidade, notadamente as facilidades de envolvimento com a prática de pesquisa. Em suma, a pesquisa, considerada como princípio ou atividade formativa ou, ainda, como prática científica (essa distinção nem sempre ficava clara) parecia estar fortemente impressa nas representações e ações dos sujeitos com os quais dialogamos a respeito do problema da formação de professores em nível universitário.

Assim, dando continuidade a essa linha de pesquisa, desenvolvemos, no período de 1998 a 2002, o projeto pelo qual buscávamos compreender, principalmente, as concepções e as práticas de pesquisa mais presentes ou de maior influência no âmbito das faculdades de educação de universidades que formam professores das séries iniciais. Afinal, se a categoria “pesquisa” surgiu com tanta intensidade no discurso dos sujeitos da investigação anteriormente desenvolvida, sentimos necessidade e curiosidade de compreender, com maior precisão, o sentido que esses sujeitos atribuíam à pesquisa e as atividades a ela associadas, que de fato são realizadas nessas faculdades. Nesta etapa da pesquisa, tomamos como referência a Faculdade de Educação de uma Universidade Pública situada no município de Niterói e a Faculdade de Formação de Professores de uma Universidade Pública situada no município de São Gonçalo. Em ambos os casos, entrevistamos professores que atuam nos cursos de pedagogia oferecidos nessas faculdades e aplicamos questionários junto a estudantes desses cursos.

O projeto se desenvolveu através de três principais ângulos de análise. Em primeiro lugar, o viés epistemológico, pelo qual buscamos analisar as concepções e práticas de pesquisa levantadas na investigação, à luz de algumas das principais correntes da teoria do conhecimento e da forma como tais correntes definem a ciência e a noção de cientificidade. Em segundo lugar, o viés teórico-empírico, pelo qual as concepções e práticas de pesquisa identificadas são confrontadas a determinadas categorias teóricas diretamente ligadas ao objeto da pesquisa, tais como “professor-reflexivo”, “professor-pesquisador”, “redes de conhecimento”, “olhar investigativo”, “pesquisa do/no cotidiano”, “pesquisa da/na prática”, entre as mais significativas. E, em terceiro lugar, o viés político, pelo qual tentamos compreender as concepções e práticas de pesquisa desveladas na investigação, relacionando-as com as tensões e contradições que se manifestam no campo das políticas educacionais mais amplas e, notadamente, das políticas de formação de profissionais da educação. É justamente neste terceiro viés de análise que o presente texto se insere.

O papel da pesquisa na formação de professores no contexto da política de formação de profissionais da educação: a *Carta de Goiânia* como mediação

No conjunto dos movimentos organizados do campo educacional, o FORUMDIR tem se colocado, principalmente a partir da segunda metade dos anos noventa, como um interlocutor importante no debate educacional brasileiro, sustentando, ao lado de outras entidades²,

2 Principalmente, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES-SN), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE) e o Fórum Nacional em Defesa da Formação dos Professores.

posições que reafirmam a utopia de um projeto societário pautado pela democracia, pela justiça social e pela solidariedade. No campo educacional, o FORUMDIR se coloca, na *Carta de Goiânia*, da seguinte forma:

[...] em defesa do fortalecimento, da expansão e da democratização da educação pública de qualidade em todos os níveis e, mais especificamente, em defesa da Universidade Pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, reforçando o papel das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas na formação dos profissionais da educação (inclusive dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil) e na produção e na socialização da pesquisa educacional (FORUMDIR, 2001, p. 4).

Pela citação anterior, extraída de um documento oficial do FORUMDIR, não é difícil perceber que esta entidade situa-se hoje no espaço político da resistência ativa às políticas oficiais formuladas para o campo da educação e, em especial, para a área de formação de profissionais da educação em nível superior. Afinal, tais políticas não corroboram as posições sustentadas pelo FORUMDIR. Ao contrário, as políticas públicas implementadas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso têm contribuído, como mostram vários autores (BOCAYUVA, 1999; LESBAUPIN, 1999), para agravar o quadro de exclusão social, dando enorme ênfase à competitividade e ao individualismo como princípios mediadores das práticas sociais. Isso se reflete nitidamente nas políticas oficiais para a educação superior, que colocam as Universidades Públicas em situação de enorme constrangimento orçamentário, induzindo-as a ações de forte caráter privatista e violando, de diferentes formas, o princípio constitucional da autonomia universitária. O corolário dessa política é o reforço ao processo de expansão desordenada da oferta de ensino superior no Brasil, que se manifesta essencialmente na iniciativa privada, sendo esta movida,

em boa parte dos casos, mais por interesses comerciais do que propriamente pedagógico-científicos (DOURADO, 2001; SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001; SILVA, 2001a; MENEZES, 2000; TRINDADE, 1999).

Na área específica de formação de profissionais da educação, as políticas oficiais têm insistido na retirada da formação do âmbito da Universidade; induzido ao aligeiramento do processo de formação dos professores (não apenas do ponto de vista de sua duração, mas também do ponto de vista de seu conteúdo); incentivado a ampliação da presença do setor privado em detrimento da expansão do setor público; buscado ajustar, por meio de inúmeros dispositivos legais, as instituições de formação de professores e suas práticas formativas à lógica do mercado capitalista, pautada sobretudo pelos ideais de produtividade, competitividade, flexibilidade e rentabilidade (SILVA, 2001b; SOUZA; FERREIRA, 2000; FREITAS, 1999; BRZEZINSKI, 1999).

Se nos detivermos, por exemplo, na questão da autonomia universitária, o primeiro aspecto abordado pelo FORUMDIR na *Carta de Goiânia*, veremos que há aí um enorme embate a ser travado pelas Universidades Públicas. Frequentemente, as diretrizes oficiais têm tentado interferir em aspectos que devem ser discutidos e decididos, de forma autônoma, pelas Universidades. Talvez o melhor exemplo disso, na área de formação de professores, seja o Decreto Presidencial n. 3276/99 (posteriormente modificado pelo Decreto n. 3554/00), que obrigava todas as instituições de ensino superior (IES) a formar os professores das séries iniciais e da educação infantil num determinado curso superior, a saber, o curso normal superior, introduzido no Brasil pela LDB 9394/96. Tal curso, segundo a legislação *ainda* em vigor, notadamente a Resolução 01/99, do Conselho Nacional de Educação (CNE), pode ter sua duração reduzida para 1.600 horas, o que

corresponde à metade da carga horária mínima prevista originalmente para o referido curso (3.200 horas).³ Aliás, essa é a carga horária considerada desejável para os cursos de licenciatura, segundo diversas entidades do campo educacional que, em conjunto, se posicionaram sobre a matéria (Posicionamento Conjunto das Entidades, 2001).

Ora, como os movimentos organizados do campo educacional vêm defendendo, há pelo menos vinte anos, que as práticas e experiências de formação das IES sejam respeitadas e, também, como esses mesmos movimentos têm preconizado que a formação dos professores das séries iniciais e da educação infantil tenha como *locus* privilegiado para sua realização os cursos presenciais de graduação plena em pedagogia, percebemos, de saída, que as políticas oficiais têm desconsiderado, de forma absolutamente desrespeitosa, as experiências dessas instituições e até mesmo a autonomia das universidades.

Em que isso se relaciona com a questão da pesquisa na formação do professor? Em primeiro lugar, a idéia de formar professores no âmbito de um processo em que se toma a pesquisa como um princípio formativo basilar e uma prática formativa essencial pressupõe a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. A questão que se coloca, pois, é a seguinte: como formar professores nessa perspectiva em instituições formadoras que são constantemente desrespeitadas em sua autonomia e em suas práticas de formação,

3 No momento mesmo em que finalizávamos a primeira versão deste texto (janeiro/fevereiro de 2002), o Ministro de Estado da Educação homologava a Resolução 02/02 do Conselho Nacional de Educação, que revogou os dispositivos da Resolução 01/99 do CNE referentes à redução da carga horária do curso normal superior, incluindo o absurdo aproveitamento pelo curso normal superior (educação superior) de estudos realizados em nível médio, na modalidade normal (educação básica). Tais dispositivos, em vigor desde 30 de setembro de 1999, deram sustentação legal a grosseiros mecanismos de aligeiramento da formação dos professores das séries iniciais e da educação infantil, postos em prática por inúmeras IES da rede privada.

muitas destas profundamente fundamentadas na pesquisa como princípio formativo? Em segundo lugar, temos que analisar os efeitos da banalização da prática, ou seja, a sua consideração apenas em termos contábeis, para efeito de redução do tempo de formação, o que corresponde ao projeto de aligeiramento da formação ao qual já nos referimos, exemplificando-o com os procedimentos de redução em até 50% da carga horária do curso normal superior. Assim, mais uma vez, fica abalada a idéia de fortalecer a pesquisa na formação do professor, visto que essa idéia enfatiza a pesquisa da prática pedagógica cotidiana. Logo, se essa prática é desconsiderada na sua rica complexidade, passando a figurar meramente como pretexto para redução de carga horária do curso, tem-se aí um total desvirtuamento da pesquisa como princípio e prática fundamentais na formação de professores. Podemos acrescentar a esta análise a rejeição, pelas propostas oficiais, da tese de quatro anos de duração para a formação de professores em nível superior. Não pelo aspecto meramente linear do tempo de duração do curso, mas porque quatro anos, diferentemente de dois ou três, significam maior tempo de maturação e vivência no contexto universitário e na ambiência de pesquisa que lhe é própria. A formação do professor pela pesquisa não é um processo que se limita à aprendizagem de competências, saberes e conteúdos em disciplinas específicas, mas constrói-se fundamentalmente na vivência de práticas reflexivas, inquiridoras, problematizadoras; no exercício do olhar investigativo, curioso, observador e inquieto. Essa atitude diante do real só se imprime nos sujeitos, como um *habitus*, ao longo de um processo de amadurecimento epistemológico, que não se pode abreviar por razões burocráticas, formais e muito menos comerciais.

O Exame Nacional de Cursos (Provão), outro ponto abordado pelo FORUMDIR na *Carta de Goiânia*, também enseja análises que

permitem articular a avaliação institucional das universidades e o problema da pesquisa na formação de professores. O FORUMDIR tem se manifestado pela rejeição ao Provão, embora sem deixar de reconhecer o papel e a relevância social da avaliação institucional das IES. Na verdade, o aspecto criticado com maior intensidade em relação ao Provão é a postura do Estado, que se coloca como agente distanciado ou neutro em relação ao objeto da avaliação: a educação superior. Sobre esse ponto, a *Carta de Goiânia* é absolutamente clara, ao questionar “(...) a postura de ‘avaliador externo’ adotada pelo MEC, que acaba não assumindo, perante a sociedade, o seu papel de formulador, financiador e gestor de políticas para a educação superior, notadamente para o financiamento, a manutenção e a expansão das IES públicas” (FORUMDIR, 2001, p. 1). Além disso, o FORUMDIR defende um projeto de avaliação institucional das universidades que considere, de forma *contínua* (e não apenas *episódica*, como é o caso do Provão), o *conjunto* das atividades acadêmicas realizadas (e não apenas o quesito “desempenho dos estudantes”). Em outras palavras, o FORUMDIR reage à simplificação do conceito de avaliação que o Provão encerra, bem como à violação da autonomia universitária que ele expressa, pois, por um lado, foi implantado no Brasil sem interlocução com os sujeitos que constroem cotidianamente a Universidade e, por outro lado, condiciona a concessão dos diplomas à frequência dos estudantes no dia do exame, o que caracteriza uma espécie de “chantagem de Estado”.

Levando em conta apenas esses dois aspectos criticados na *Carta de Goiânia*, podemos estabelecer relações com a questão da pesquisa na formação do professor. Em primeiro lugar, a idéia da formação do professor-pesquisador pressupõe seguramente um papel ativo do docente em relação às práticas pedagógicas cotidianas, dentre

elas as práticas avaliativas. Assim percebido, o professor não toma a prática pedagógica como rotina, a ser seguida de forma mecânica e acrítica, mas como desafio e objeto de reflexão permanente, sobre o qual ele intervém como *sujeito*. Ora, confrontado a essa concepção de professor, o Provão é um péssimo exemplo, na medida em que toma os estudantes de cursos superiores, inclusive de cursos de licenciatura (futuros professores), como meros *objetos* de um “pacote” avaliativo imposto ao sistema de ensino superior, sem interlocução sequer com os professores universitários das áreas até então atingidas pelo exame. Em segundo lugar, a idéia da formação do professor-pesquisador pressupõe também a percepção da escola, por parte do docente, como uma totalidade, ou seja, como uma rede de relações complexas, o que faz com que a compreensão do fenômeno escolar não se esgote na análise de apenas uma de suas dimensões, ainda que esta dimensão, qualquer que ela seja, contenha dialeticamente a escola enquanto totalidade. De toda forma, visto por esse ângulo, o Provão também depõe contra a formação do professor-pesquisador, na medida em que, na tentativa de avaliar o sistema de ensino superior, joga o foco em apenas um aspecto, entre tantos outros, qual seja, o rendimento do estudante-formando no exame. E, além do mais, em um exame homogeneizante, padronizador, enfim, um exame que não tem condições de avaliar (nem se propõe a fazê-lo) a especificidade do projeto político-pedagógico das instituições e dos cursos por ele atingidos. E, como se tudo isso fosse pouco, o Provão simplesmente desconsidera um dos aspectos mais importantes na formação de professores-pesquisadores em nível superior: a inserção dos licenciandos em atividades de pesquisa, como os projetos de iniciação científica e o processo de elaboração de monografias de conclusão de curso.

A questão da formação dos professores na Universidade, através de cursos de pedagogia, outro ponto enfocado na *Carta de Goiânia*, também permite estreita conexão com o debate sobre a pesquisa na formação do professor. O FORUMDIR tem mantido sua posição de resistência à criação de institutos superiores de educação e de cursos normais superiores nas universidades, pois entende que a formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental pode e deve realizar-se, em cursos de pedagogia, oferecidos pelas faculdades de educação, o que dispensa a criação de cursos normais superiores nas universidades. Quanto às demais licenciaturas, o FORUMDIR insiste que elas devem ficar sob a responsabilidade conjunta das faculdades de educação e dos institutos específicos, o que também dispensa a criação de institutos superiores de educação no interior das universidades. Sobre isso, a *Carta de Goiânia* é absolutamente clara, pois, por meio dela, o FORUMDIR (2001, p. 2) destaca:

A reafirmação dos cursos de graduação plena em Pedagogia como o *locus* de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil nas IES participantes do FORUMDIR, ainda que se reconheça que os cursos de pedagogia não devem se voltar apenas à formação de professores. Portanto, as Faculdades/Centros/Departamentos de Educação integrantes do FORUMDIR continuam se recusando a formar professores em cursos normais superiores. Além disso, as Faculdades/Centros/Departamentos de Educação integrantes do FORUMDIR continuam a lutar contra a criação, no interior das Universidades a que pertencem, de institutos superiores de educação. Para o fortalecimento dessa posição no interior das nossas Universidades, é absolutamente indispensável uma maior articulação das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação com os institutos específicos, que também atuam na formação de professores.

Já mostramos, em trabalhos recentes (SILVA, 1998a; 1999b; 2001b; 2001c), que há uma intencionalidade nas diretrizes oficiais de

formação de professores, no que se refere à questão do *locus* da formação dos docentes, notadamente daqueles que atuarão na educação infantil e nas séries iniciais. Aliás, a questão do lugar da formação de professores, que é um dos eixos fortes do debate nacional sobre formação de professores no Brasil desde os anos oitenta (BRZEZINSKI, 1996), continua estimulando a realização de estudos importantes (KULLOK, 2000). Porém, voltando às diretrizes oficiais, percebemos que elas têm induzido ao enfraquecimento do papel da Universidade na formação de professores, fortalecendo os institutos superiores de educação e, em particular, o curso normal superior, que são apontados como alternativas preferenciais para a formação de professores. Essa ênfase tem implicações sérias para a análise do papel da pesquisa na formação do professor. Afinal, queiramos ou não, e apesar dos constrangimentos que vêm sofrendo nos últimos anos, as universidades, e notadamente as públicas, são as principais responsáveis pela produção da pesquisa em nosso País. Assim, deslocar a formação de professores para fora da Universidade significa retirar essa formação de um contexto – o contexto universitário – do qual a pesquisa não só é parte integrante, mas chega a ser marca de distinção. Como afirmava Luiz Antônio Cunha, há quase quinze anos:

Universidade que não produz ciência, cultura e tecnologia (ainda que não seja igualmente fértil em todas as áreas) não é universidade, apesar da tabuleta à entrada do campus, do papel timbrado, do decreto do Presidente da República ou do orgulho de seus professores. (CUNHA, 1989, p. 70).

Com essas palavras enfáticas, o Autor buscava afirmar sua compreensão pela qual um dos principais traços definidores da Universidade é a sua produção científica. Ao compartilhar desse pensamento, não pretendemos afirmar que não há produção científica e, muito menos, que não há realização de pesquisa fora do contexto universitário. Entretanto, por ser um espaço que dispõe de condições

privilegiadas para a realização da pesquisa, a ambiência universitária parece-nos particularmente apropriada para formar professores, se temos em mente a formação de professores-pesquisadores ou, em outras palavras, se pretendemos que o processo de formação de professores converta-se em momento de socialização capaz de inculcar um *habitus* de pesquisa nos futuros docentes. Ou ainda, parafraseando Pierre Bourdieu (1987, p. 81), se esperamos que os professores assimilem a atitude de pesquisa como um *habitus* e vivenciem suas práticas pedagógicas a partir dessa regra/parâmetro, sem que tais práticas sejam o produto da obediência a essa regra/parâmetro. Enfim, a opção de formar professores na Universidade, mais do que em qualquer outra agência formadora, parece oferecer melhores condições para que a atitude de pesquisa, a postura inquiridora e o olhar investigativo sejam impressos nos futuros professores, fiquem “marcados em suas peles”, influenciando as suas práticas pedagógicas.

O questionamento da postura da CAPES, quando da última avaliação dos programas de pós-graduação em educação efetivada no ano de 2001, outro ponto assinalado na *Carta de Goiânia*, também permite uma conexão com o problema da pesquisa na formação de professores. O FORUMDIR, de forma enfática, recusou o argumento brandido pela CAPES, quando sancionou negativamente (baixando as notas), em primeira instância, seis programas de pós-graduação e, em segunda instância (após análise dos recursos protocolados por esses programas), três programas. O argumento enfatizava a pequena “inserção internacional” dos programas implicados, ou seja, a supostamente pequena taxa de apresentação e/ou publicação de sua produção acadêmica em nível internacional. A esse respeito, o FORUMDIR (2001, p. 2) assim se colocou através da *Carta de Goiânia*:

O questionamento do FORUMDIR refere-se sobretudo ao conceito de “inserção internacional” empregado pela CTC da

CAPES, que se limitou a considerar apenas parâmetros internacionais da área das ciências ditas exatas e tecnológicas, que se pautam fundamentalmente no quesito publicações de artigos e trabalhos completos em, respectivamente, periódicos e anais de congressos estrangeiros, vale dizer, anglo-saxões. O FORUMDIR, em oposição à atitude do CTC da CAPES, enfatiza a especificidade do objeto das ciências da educação, que possui um caráter fundamentalmente nacional. Conseqüentemente, para o campo da educação, a elucidação dos mais diversos problemas educacionais do Brasil, bem como a sua divulgação em língua portuguesa, em âmbito nacional, regional e mesmo local, através de livros, periódicos, congressos e processos de intervenção social, é de suma importância para a superação dos referidos problemas. Nem por isso os nossos programas de pós-graduação, e notadamente aqueles acima mencionados, deixaram de apresentar e discutir o caso brasileiro em diversas instâncias científicas internacionais. Ademais, o FORUMDIR destaca que as chamadas “ciências duras” muitas vezes desprezam a análise das questões nacionais em nome de uma propalada necessidade de inserção internacional, a qual evidentemente o FORUMDIR não rejeita, mas que seguramente não esgota as possibilidades de produção acadêmica relevante e com impacto social. [...] o cerne da discussão é a transposição mecânica de padrões de avaliação de uma área a outra, no caso, das ciências exatas às ciências humanas, em particular às ciências da educação.

Que relação podemos estabelecer entre o debate acima e a questão da pesquisa na formação de professores? Em primeiro lugar, podemos, mais uma vez, abordar o problema das concepções de avaliação homogeneizadoras, que não levam em conta a especificidade e a autonomia das áreas do conhecimento. Isso vai de encontro à proposta de formação de professores-pesquisadores, que devem, justamente em oposição à padronização de referenciais de análise, considerar que os problemas pedagógicos a serem enfrentados não podem ser abordados, todos, a partir dos mesmos referenciais teórico-metodológicos. Dependendo do objeto a ser analisado, um problema cognitivo, disciplinar ou afetivo, o professor-pesquisador necessitará buscar/construir o instrumental teórico-metodológico adequado e,

muitas vezes, terá de recusar os conceitos que “domina”, cada vez que a prática pedagógica desautorizá-los, requerendo do professor novas elaborações conceituais. Em segundo lugar, a ênfase, que às vezes beira as raias da obsessão, no impacto internacional da produção científica diminui a importância das pesquisas que enfocam e buscam solucionar questões mais imediatas, que se voltam para problemas institucionais, de turmas e até mesmo de alunos. Por terem essa dimensão, digamos, “doméstica”, tais problemas, que aliás são os mais freqüentemente enfrentados pelos professores em suas práticas pedagógicas cotidianas, não são menos relevantes nem mais simples ou triviais. Se não têm repercussão internacional, podem, contudo, representar avanços e conquistas significativas para o aperfeiçoamento do projeto político-pedagógico da escola, para o enriquecimento das relações entre o professor e sua turma ou para a ampliação do conhecimento de um determinado aluno. E tudo isso é profundamente relevante. Além disso, mesmo que o caso em si não tenha “inserção internacional”, o movimento empreendido pelo professor-pesquisador para enfrentá-lo, os saberes por ele mobilizados para compreendê-lo, podem ser extremamente úteis na elucidação de situações análogas ocorridas em outros contextos (até internacionais), numa perspectiva qualitativa de pesquisa ou, mais precisamente, na linha da *generalização naturalística* dos resultados da pesquisa, como salientaram Lüdke e André (1986).

Um último ponto forte da *Carta de Goiânia* refere-se ao “total apoio” do FORUMDIR ao movimento de greve que eclodiu nas instituições federais de ensino superior (IFES) no ano de 2001, tendo durado de agosto a dezembro (considerando o movimento dos docentes e do pessoal técnico-administrativo). Trata-se de uma manifestação de conteúdo político do FORUMDIR, pela qual se reafirma o caráter

público das IFES e o compromisso constitucional do Estado para com o financiamento e a manutenção das mesmas. Aqui percebemos uma relação com a idéia de formar o professor-pesquisador, especialmente na perspectiva de sua *formação política*, como ressaltou Ribeiro (1984), em seu estudo clássico sobre o tema. Afinal, o professor, concebido como intelectual, construtor de saberes, enfim, como pesquisador, ao tomar a sua prática pedagógica cotidiana como objeto de problematização, não pode perder de vista a análise das condições em que essa prática se desenrola. Essa postura exige, pois, uma atitude inquiridora diante das condições políticas que interferem em seu trabalho, desde as suas dimensões mais amplas referentes às políticas educacionais até as lutas de poder que se estabelecem na escola e os conflitos, tensões e embates daí decorrentes, bem como suas relações com o trabalho pedagógico protagonizado pelo professor. Afinal, esse trabalho não se desenvolve de forma isolada nem está imune aos condicionantes políticos que permeiam o cotidiano escolar.

Breve conclusão

A análise do lugar da pesquisa na formação de professores comporta diferentes abordagens. Ao focar a dimensão política do tema, pretendemos ressaltar que ele não se inscreve apenas nos campos epistemológico ou didático-pedagógico, mas mantém estreitas conexões com o campo das políticas educacionais. Afinal, o projeto de formar professores-pesquisadores parte de uma intencionalidade político-pedagógica, que enfatiza a concepção do professor como um ser autônomo, crítico, reflexivo, logo, como sujeito das práticas sociais pelas quais ele intervém no contexto em que vive. De nossa parte, buscamos contribuir para que tal intervenção assumira um caráter transformador, na perspectiva da superação do modelo político-

econômico neoliberal e, especificamente, de seus efeitos sobre o campo educacional. E o papel do professor nesse processo não é desprezível, pois, como afirmou Pierre Bourdieu (2001, p. 79):

[...] as chances de parar essa máquina infernal repousam em todos aqueles e aquelas que, detendo algum poder sobre as coisas da cultura, da arte e da literatura, podem, cada um em seu lugar e à sua maneira e, de sua parte, por mínima que seja, jogar seu grão de areia na engrenagem lubrificada das cumplicidades resignadas [...].

Referências

BOCAYUVA, Pedro C. C. (Org.). **Afinal, que país é este?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

53

BOURDIEU, Pierre. **Contra-fogos 2:** por um movimento social europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Choses dites.** Paris: Minuit, 1987.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público.** Goiânia: Editora da UFG, 2001.

FREITAS, Helena de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FORUMDIR. **Carta de Goiânia**. Goiânia, 2001.

KULLOK, Maisa G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?** São Paulo: Annablume, 2000.

LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, Luiz Carlos de. **Universidade sitiada: ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

54 POSICIONAMENTO Conjunto das Entidades (...). Boletim da ANFOPE, v. 7, n. 15, p. 11-19, dez. 2001.

RIBEIRO, Maria L. S. **A formação política do professor de 1o e 2o graus**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SILVA, Waldeck Carneiro da. Formação de professores no Brasil: projetos em disputa. In: SOUZA, D. B. de; FERREIRA, R. (Orgs.) **Formação de professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros**. Rio de Janeiro: Quartet/UERJ, 2001c, p. 41-54

_____. A reforma da formação dos professores no Brasil e o lugar social da Universidade. In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001b, p. 115-135.

_____. (Org.). **Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2001a.

_____. Os institutos superiores de educação e as políticas públicas para a formação dos profissionais da educação no Brasil. In: CHAVES, I.; SILVA, W. C. da (Orgs.). **Formação de professor**: narrando, refletindo, intervindo. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro, Quartet, 1999b, p. 45-66.

_____. O lugar do sujeito no processo de produção do conhecimento em sociologia da educação: uma reflexão baseada na teoria de Bourdieu. In: Trindade, V. et al. (Orgs.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: Editora da UFMS; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999a, p. 183-199.

_____. Conceptions de l'instituteur et de son processus de formation chez les professeurs d'université à Rio de Janeiro (Brésil). **Recherche et Formation**, n. 29, p. 143-160, 1998c.

_____. Formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: o que temos e o que precisamos. **Tecnologia Educacional**, v. 26, n. 143, p. 21-30, out./dez. 1998b.

_____. A nova legislação educacional e a formação dos profissionais da educação: um esforço de análise. In: SILVA, W. C. da (Org.). **Formação dos profissionais da educação**: o novo contexto legal e os labirintos do real. Niterói: EDUFF, 1998a, p. 93-111.

_____. **La formation des maîtres à l'Université**: analyse sociologique des expériences menées dans trois facultés d'éducation de la ville de Rio de Janeiro (Brésil). Tese de doutorado. Paris: Universidade René Descartes (Paris V), 1997. 462 p.

_____ **et al.** O lugar da pesquisa na formação do professor: uma linha de investigação em movimento. **Movimento**, n. 2, p. 149-160, set. 2000.

SILVA JÚNIOR, João dos R.; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez/Universidade São Francisco, 2001.

SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). **Bacharel ou professor?** O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TRINDADE, Hégio (Org.). **A Universidade em ruínas:** na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDES, 1999.

A Morte do Capitão América: reflexões sobre valores e formação de professores na Pós-Modernidade

Fábio Facchinetti Freire
Mestrando em Educação – UNIRIO

Resumo

Este artigo tem por objetivo confrontar períodos distintos da humanidade – a Modernidade e a Pós-Modernidade nascente – sob o prisma da formação de professores necessária ao atendimento da educação básica, nas escolas vinculadas às Forças Armadas, em especial, os Colégios Militares. Neste contexto, é necessário despertar reflexões sobre novas dificuldades da prática docente, as quais, nesses estabelecimentos em que a preocupação com o ensino se impregna da educação para valores caros à instituição que os gere, não podem ser superadas desconsiderando as mudanças de paradigmas.

Palavras-chave: modernidade; pós- modernidade; paradigma

Abstract

This article aims at confronting different periods of humanity – Modernity and the emerging Post-modernity – under the perspective

of teacher's qualification to work in Basic Education in the schools linked to the Armed Forces, specially in the Military Schools. In this context, the new obstacles to teacher's practice in these schools, where there is the concern to teach important institutional values, cannot be overcome without a change in the present paradigms.

Key words: modernity; post-modernity; paradigms

1. O movimento solo paradigmático

Paula Carvalho (1990) comenta a importância de destacar a posição da qual se fala, tal é a capacidade do paradigma¹ de se tornar inconsciente, subentendido a partir de cada interlocutor, de modo que a incomunicabilidade entre interlocutores se estabelece, não pela incompatibilidade entre seus argumentos, mas entre suas posições paradigmáticas. Cabe-nos citar Bauman (1998, p. 17):

nenhum de nós pode construir o mundo das significações e sentidos a partir do nada: cada um ingressa num mundo "pré-fabricado", em que certas coisas são importantes e outras não o são; em que as conveniências estabelecidas trazem certas coisas à luz e deixam outras na sombra. Acima de tudo, ingressamos num mundo em que uma terrível quantidade de aspectos são óbvios a ponto de já não serem conscientemente notados e não precisarem de nenhum esforço ativo, nem mesmo o de decifrá-los, para estarem invisivelmente, mas tangivelmente, presentes em tudo o que fazemos – dotando desse modo os nossos atos, e as coisas sobre as quais agimos, de uma solidez de "realidade".

Além da vantagem mais imediata, que é permitir uma comunicação e um aprendizado mais eficazes, a explicitação

1 Segundo Kuhn (2003), chamamos de paradigma o "conjunto absoluto de pressupostos" ou, como nos *epistemas* de Foucault, o conjunto de certezas a partir do qual uma sociedade, em um dado período, fundamenta o restante de seu saber.

paradigmática favorece a análise – como observa Morin (2002) – e o estabelecimento de um pensamento verdadeiramente crítico.

Em autores como Kuhn (2003) e Santos (2004), encontramos argumentos para identificar os dias de hoje como de mudança paradigmática, ou seja, aqueles nos quais o paradigma vigente não mais consegue responder às demandas que se lhe apresentam. Para o nosso tempo, o adjetivo “movediço” compreende a instabilidade sobre a qual ainda tentamos aplicar antigas fórmulas a novos problemas e enquadrar em velhas molduras a fugacidade do presente.

Para melhor situarmos nossa discussão, cabe caracterizar o paradigma vigente e, em oposição, delinear, com pontilhados a cada dia mais nítidos, o que se avizinha como paradigma da complexidade (MORIN, 2003), paradigma emergente (SANTOS, 2004), paradigma holonômico (PAULA CARVALHO, 1990), paradigma estético (MAFFESOLI, 1996) ou pós-modernidade (BAUMAN, 1998; LIPOVETSKY, 2005), dentre tantas denominações possíveis.

2. Modernidade ou a obsessão pela pureza

Bauman (1998) escolhe a noção de “pureza” para referir-se à Modernidade; “pureza” correlata à “ordem” como uma possibilidade – dentre várias – de organização das coisas. Desta maneira, estas não são “sujas” ou “imundas” por suas características intrínsecas, mas por ocuparem posições distintas das determinadas por quem estipulou a “pureza” e a “ordem”.

Neste período, em que podemos convencionar como iniciado com a vida e a obra de Galileu, no século XVII, a racionalidade² promove

² Aqui entendida como *ratio* (cálculo), como proposto por Morin (2003).

o desencantamento do mundo, instituindo um paradigma, o qual podemos definir, principalmente, por meio do que ele exclui.

Ele é *totalitário*, na medida em que nega caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautam em seu estatuto epistemológico e em suas regras metodológicas. Ao valer-se, sobretudo, da consciência filosófica proposta por Descartes, ele se funda pela exclusão, por exemplo, do mérito do senso comum.

Podemos afirmar seu caráter *anti-dogmático*, operacionalizado pela busca contínua da análise que recorta, divide e separa. É esta sua vocação para a dicotomia que instituirá a separação entre o Homem e a Natureza: esta é tão-somente extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, sujeita aos rigores das leis e ao tédio das experiências.

60

Decorre desta vocação a *ojeriza à complexidade*, evitada pelo desmonte das questões pela análise. Por meio dela chegamos à *busca das relações causais*, o que nos estabelece o predomínio do “porquê” – relações de causa e efeito – sobre o “como” descritivo. Ele é, sobretudo, *dedutivo*, pressupondo idéias que se materializam nos fatos. Busca a *quantificação*, pois conhecer significa medir.

O transporte deste paradigma para as ciências sociais é traumático porque:

- a. estas não favorecem a utilização de idéias abstratas que possam ser testadas e provadas, de maneira controlada, a posteriori;
- b. as ciências sociais não permitem o estabelecimento de leis universais, posto que os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados;

- c. não produzem previsões confiáveis, pois os seres humanos, a partir do conhecimento do próprio comportamento, o modificam;
- d. os fenômenos sociais são de natureza subjetiva; e
- e. o cientista social não consegue se livrar de seus valores, os quais subjetivam sua pesquisa.

A racionalidade alçada à condição de paradigma dominante instaura sua própria *pureza*. Como observa Bauman (1998, p. 153):

José Ortega y Gasset encontrou, na crônica da cidade espanhola de Briviesca, uma viva descrição da acolhida que os moradores prepararam para Doña Branca de Navarra [...]. Guilda após guilda de artesãos desfilou diante da princesa, cada uma adornada com os uniformes característicos de sua profissão, conduzindo as insígnias das corporações – e atrás delas marcharam os judeus, conduzindo os seus pergaminhos sagrados, e os árabes, com o Corão. Para os habitantes da Espanha do século XV, todos os seres tinham o direito e o dever de ser o que eram – dignificados ou humildes, abençoados ou malditos. O judeu ou o árabe era, para as pessoas do século XV, uma realidade, dotada do direito de ser, com uma posição social só sua e seu próprio lugar na pluralidade hierárquica do mundo. Não muito depois, já no limiar do século seguinte, os judeus e mouros de Briviesca e de outras cidades espanholas foram obrigados a sair do reino governado pelo monarca espanhol. Mas isso já era a realização da primeira geração moderna. De fato, é o homem moderno que pensa ser possível excluir determinadas realidades e construir um mundo segundo as próprias preferências, à semelhança de uma determinada idéia preconcebida.

Sob o signo da Modernidade, o Homem viabilizou a divisão social do trabalho, promoveu a arrancada tecnológica que presenciamos no século XX e, a reboque, instituiu uma escola responsável pela manutenção deste paradigma.

3. A Modernidade liquidifica-se

A mesma amplitude do paradigma dominante, que possibilitou aos homens as grandes conquistas do século XX, o leva aos limites e expõe suas fragilidades, como quando Einstein, na física, introduziu a noção de relatividade do tempo e do espaço e preparou o caminho para a mecânica quântica (SANTOS, 2004). Se Einstein relativizou o rigor das leis de Newton no domínio da astrofísica, a mecânica quântica o fez no da microfísica. No campo da matemática, o questionamento do rigor das medições se faz presente na obra de Gödel, que postula a impossibilidade de, dentro de certo sistema formal, encontrarmos prova de sua consistência. Na química, Prigogine e a teoria das estruturas dissipativas estabelecem que, em sistemas abertos, a evolução explica-se por flutuações de energia que, em determinados momentos nunca inteiramente previsíveis, desencadeiam, espontaneamente, reações que pressionam o sistema para além de um limite máximo de instabilidade e o conduzem a um novo estado macroscópico. O ponto crítico, no qual a mínima flutuação de energia pode conduzir a um novo estado, representa a potencialidade do sistema em ser atraído para um novo estado de menor entropia. Deste modo a irreversibilidade nos sistemas abertos significa que estes são produtos da sua história.

Os exemplos do parágrafo anterior não buscam só delimitar ocorrências de crise no paradigma dominante, mas pontuar uma tendência que vem se expandindo:

[...] em vez da eternidade, a história; do determinismo, a imprevisibilidade; do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e auto-organização; da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; da ordem, a desordem; da necessidade, a criatividade e o acidente.

(SANTOS, 2004, p. 48).

Podemos dizer, como consequência preliminar para o interesse sociológico da questão dos paradigmas, que os cientistas passam a resgatar a filosofia para seus espaços de estudo, o que pode ser entendido como a busca de conhecer o conhecimento (SANTOS, 2004). Mas, se o conhecimento do conhecimento é o auto-conhecimento, o que os cientistas passam realmente a incorporar na sua reflexão é a presença do sujeito, o que lhes implicará se aproximarem das ciências sociais. Deste movimento podemos depreender algumas reflexões:

- a. o conceito de lei e de causalidade é questionado, posto que se reconhece seu caráter simplificador e redutor. Ele é entendido como um recorte arbitrário da realidade que nos confina a um horizonte mínimo, para além do qual outros conhecimentos da natureza, provavelmente mais ricos e com mais interesse humano, ficam por conhecer.
- b. o paradigma dominante produz um conhecimento triste, na medida que, por buscar a quantificação sobre a qualificação, estabelece uma relação com a natureza na qual esta se desqualifica. O rigor científico, ao mesmo tempo que possibilita a arrancada tecnológica, restringe as possibilidades do conhecimento humano.

Pautando-nos em Paula Carvalho (1990), podemos definir o novo paradigma por sucessivas oposições ao paradigma dominante:

- a. ao *princípio da universalidade* (só há ciência do geral, portanto predomínio do *dedutivo*), contrapõe, incluindo, o *princípio complementar e inseparável de inteligibilidade a partir do local e do singular* (recuperação do *indutivo*);
- b. à eliminação da *irreversibilidade temporal e histórica*, opõe o *reconhecimento da necessidade de considerar a história e o evento*;

- c. ao *princípio redutor do conhecimento dos conjuntos ao conhecimento de suas partes mais simples*, opõe o *reconhecimento da impossibilidade de isolar unidades simples*, o que leva à *necessidade de unir o conhecimento dos elementos ou partes ao dos conjuntos ou sistemas constituintes*;
- d. ao *princípio redutor do conhecimento das organizações aos princípios de ordem*, opõe o *princípio da incontornabilidade da problemática da organização e da auto-organização*;
- e. ao *princípio da causalidade linear*, opõe o *princípio de causalidade complexa*, a qual comporta a causalidade mútua inter-relacionada, inter-retroações, atrasos, fusões, sinergias, desvios e re-orientações;
- f. ao *princípio do determinismo universal*, opõe a *consideração dos fenômenos segundo uma dialógica ordem-desordem-interações-organização*³;
- g. ao *princípio de isolamento/disjunção do objeto com relação ao seu entorno*, opõe o *princípio de distinção, mas não de disjunção, entre o objeto e seu entorno*;
- h. ao *princípio de disjunção absoluta entre o objeto e o sujeito que o percebe/concebe*, opõe o *princípio de relação entre o observador / conceptualizador e o objeto observado / concebido*;
- i. à *eliminação de toda a problemática do sujeito no conhecimento científico*, opõe a *possibilidade e necessidade de uma teoria científica do sujeito*;
- j. à *eliminação do ser e da existência, via quantificação e formalização*, opõe a possibilidade, a partir de uma teoria de

³ Morin (2002) nos apresenta o *circuito tetralógico*, no qual a ordem e a organização são inconcebíveis sem interações, e estas sem desigualdades, turbulências e agitações, que provocam os encontros.

auto-produção e da auto-organização, de *introduzir e de conhecer física e biologicamente as categorias do ser e da existência;*

k. à *impossibilidade de concepção da autonomia*, opõe a possibilidade, a partir de uma teoria de auto-produção e da auto-organização, de *reconhecer, cientificamente, a noção de autonomia;*

l. ao *princípio da fiabilidade absoluta na lógica*, frente ao qual toda contradição aparece como erro, opõe a *problemática das limitações da lógica* e o *princípio discursivo complexo*, comportando a associação de *noções simultaneamente complementares, concorrentes e antagonistas;*

m. ao *discurso monológico*, opõe o *discurso dialógico*.

Sobre este novo solo paradigmático institui-se uma sociedade muito mais fluida, voltada para a obviedade sensorial do próprio corpo (MAFFESOLI, 1996), indisposta a depositar seus esforços em um tempo que não o presente e em um espaço que não o delimitado (ainda que virtualmente) por sua tribo.

E cabe aqui observar que aquele autor, tributário de Durand (2002), admite esta ocorrência inserida em um movimento antropológico cíclico pelo qual a ascensão do corpo, do afetivo, do subjetivo como motor da socialidade não é uma novidade que se estabelece como definitiva, mas o eterno retorno pelo qual os Homens renovam seu compromisso com a vida:

Há um hedonismo do cotidiano irreprimível e poderoso que subentende e sustenta toda vida em sociedade. Uma estrutura antropológica, de certo modo. Em certas épocas, esse hedonismo será marginalizado e ocupará papel subalterno; há outras onde, ao contrário, ele será o pivô a partir do qual vai se ordenar, de modo ostensivo, discreto ou secreto, toda a vida social. Nesses

momentos, o que chamamos de relações sociais, as da vida corrente, das instituições, do trabalho, do lazer, não são mais regidas unicamente por instâncias transcendentais, a priori e mecânicas; do mesmo modo não são mais orientadas por um objetivo a atingir, sempre longínquo, em suma, o que é delimitado por uma lógica econômico-política, ou determinado em função de uma visão moral. Ao contrário, essas relações tornam-se relações animadas por e a partir do que é intrínseco, vivido no dia-a-dia, de um modo orgânico; além disso, elas tornam a centrar-se sobre o que é da ordem da proximidade. Em suma, o laço social torna-se emocional. Assim elabora-se um modo de ser (ethos) onde o que é experimentado com outros será primordial. É isso que designarei de “ética da estética”.

(MAFFESOLI, 1996, p. 11)

4. A escola como moedor de carne

A metáfora muito forte das crianças de mesma face que marcham para o moedor de carne, criada por Roger Waters, líder do grupo Pink Floyd, no filme *The Wall* (1982), nos retorna, emblemática de uma escola coerente com sua própria época.

Oriunda do século XIX e da Revolução Industrial, a escola, símbolo da Modernidade, pauta-se na lógica fabril ao instituir as turmas que ocupam cadeiras alinhadas, o saber estratificado em disciplinas, os tempos de aula recortados por sirenes, o unísono do conhecimento utilitarista. Esta é a escola reprodutora da sociedade que a estabelece, e que será analisada tanto pelas pedagogias do *consenso* quanto pelas do *conflito*. Como demonstra Teixeira (1987), ambos os conjuntos de abordagens pautam-se pela mesma lógica paradigmática, no que deixam de questionar o próprio racionalismo sobre o qual se fundam. Para a autora, há que se criar uma nova escola a partir do solo paradigmático que agora se sedimenta, a qual não preservará o antigo racionalismo.

Nossa encruzilhada localiza-se no ponto em que experimentamos, na escola, as limitações do paradigma dominante para resolver os novos

problemas, porque, para estes, só pode oferecer velhas ferramentas. Vivenciamos uma prática pedagógica que, além de sonegar a utilidade dos saberes que oferece aos alunos, no que já contraria seus próprios pressupostos utilitaristas, nega-lhes o sentido destes saberes, a possibilidade de que estes construam significado nos sujeitos aos quais se destinam.

Vivenciamos, igualmente, uma prática pautada no intuito cartesiano de distinguir e separar, estabelecendo dicotomias que se prestam à análise⁴, que, porém, vão de encontro à renascente socialidade que quer a unicidade (ao invés da unidade) e a equanimidade (ao invés da igualdade).

No torvelinho do cotidiano vivo das salas de aula, quando o discurso instituído, o “dever-ser” apriorístico, esvazia-se na pluralidade das turmas, o professor encontra-se aprisionado por várias exigências: 67 por um lado, o impositivo dos programas tecnicistas e suas medições quantitativas; por outro, as demandas sempre plurais dos discentes; e por outro, ainda, seus próprios valores, costumes e história de vida.

A premissa da “integração” como ícone do pensamento pedagógico da segunda metade do século XX – que chegou com atraso no Brasil – não solicita a diluição da diferença no mesmo caldo homogêneo com paladar de algum tipo dominante, mas deseja a composição polissêmica em que todos os espaços são garantidos, todos os devires são oportunos, convergidos para a mesma festa do presente. Este momento é inédito para a realidade brasileira, ainda que o entendamos sob a visão dos ciclos antropológicos de Durand (2002), ratificados amplamente na obra de Michel Maffesoli.

⁴ Segundo Durand (2002), nossas práticas pedagógicas inserem-se na “estrutura heróica do regime diurno”, a qual impõe os símbolos ascensionais que servem à antítese.

5. A morte do Capitão América e as pesquisas sobre o imaginário

Tomamos como metáfora ilustrativa central deste trabalho o episódio amplamente divulgado pela mídia dedicada às histórias em quadrinhos americanas, que foi a morte do personagem “Capitão América”, na edição nº 25, março de 2007, da revista *Captain America*. Para efeito de nossa figura de linguagem, com o herói morre uma paisagem mental – no sentido de Chartier – carregada de símbolos que a mudança paradigmática se encarregou de esvaziar. Com certeza, o mercado, em sua sanha reificadora de todos os valores, ensaia nesta peça promocional mais uma oportunidade de realizar lucro. Porém, nos cabe, neste espaço, buscar o anúncio da transição simbólica ensejada pelo público leitor de “gibis” – sem a qual a indústria americana não eliminaria o personagem – e, lançando mão deste anúncio, estabelecer paralelo com a pesquisa recentemente desenvolvida no Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ).

Nesta investigação buscamos, a partir do paradigma holonômico e valendo-nos das concepções de imaginário de G. Durand e de cotidiano de Maffesoli, compreender as diversas culturas e suas relações dentro do Colégio. Para tanto, empregamos, como heurística privilegiada, o Teste Arquetípico de Nove Elementos (AT-9), desenvolvido por Yves Durand.

Dentre as diversas conclusões que foram possíveis alcançar pela análise do teste, saltou aos olhos o afastamento dos alunos em relação ao comprometimento com as grandes causas ou narrativas, sua desvinculação quanto aos ideais básicos do Exército – instituição que acolhe o Colégio –, espelhando um comportamento afinado com o “presenteísmo” descrito por Maffesoli (1988, 1996, 1998, 2001a,

2001b, entre outros) e com o sensualismo característico do paradigma estético descrito pelo autor (1996).

Para os teóricos que servem de referência – com destaque para Paula Carvalho (1990) –, o patamar cultural no qual observamos as manifestações por meio do AT-9 (cultura latente) não é único. Ele se articula de modo recursivo com outros dois, os quais chamamos de cultura patente (pólo do instituído, das determinações racionais que elaboram nosso “dever-ser”) e de cultura emergente (pólo no qual as manifestações do latente podem ser percebidas transfiguradas sobre o patente). Lançando mão de uma redução esquemática para fim didático, podemos entender o discurso competente do CMRJ ocupando posição na cultura patente e estabelecendo uma relação recursiva – no sentido de Morin (2002) – com o imaginário dos alunos e professores (cultura latente), de tal forma que, no cotidiano, o que se manifesta é a resultante da cultura emergente.

O discurso racional insiste na determinação da realidade pelo seu conjunto de normas e regulamentos; estabelece diversas estruturas de coordenação e controle com a intenção de reduzir o “erro” e o “desvio”, a ponto de poder debitar na “conta das perdas” o que observa fora da expectativa apriorística. Esta visão asséptica, entretanto, cada vez mais se distancia do que, amalgamado no caldeirão da socialidade, vem a ser o aluno do CMRJ.

Os professores colocam, entre si e em seus termos, a questão que o “dever-ser” não consegue formular: como educar tal juventude? Como permitir-lhe construir um sentido sobre os saberes que são oferecidos? Como adequar o Colégio a este novo momento do trajeto antropológico (DURAND, 2002), no qual se busca – de forma não sistemática – a reincorporação das irracionalidades excluídas pela racionalidade moderna?

6. “Presenteísmo” e busca de significado

A análise do AT-9 empreendida em nosso trabalho, juntamente com a pesquisa etnográfica realizada, permitiu incorporar os alunos do CMRJ à grande manifestação cultural da pós-modernidade, que é o sentimento de presenteísmo.

Por presenteísmo entendemos a valorização exacerbada do tempo presente, pelo que este contém de sensual. Os tempos pós-modernos valorizam a corporalidade de um “estar-junto” que não se resolve no mito do progresso que serviu à modernidade. A conseqüência mais óbvia é o enfraquecimento da capacidade em adiar o desejo, em planejar o futuro, em se engajar por causas que não as levantadas dentro do alcance dos laços afetivos mais próximos. O presenteísmo é matiz de um individualismo que, ao contrário do pensado por muitos, não descamba em alguma forma de egoísmo, mas em uma valorização do indivíduo que, por ser reconhecida por muitos, serve de laço comunitário. O presenteísmo exige uma conjugação não redutora das diferenças, mas, como dito antes, instauradora da unicidade, ao invés da unidade.

É interessante observar nos alunos do CMRJ de que maneira evitam as normas verticalmente impostas pelo instituído mas, ao mesmo tempo, cedem a intrincados conjuntos de códigos comportamentais oriundos de suas tribos. Estabelecem uma liquidez (BAUMAN, 1999) em seus relacionamentos, a qual, longe de ser uma manifestação bárbara, busca instaurar um novo processo civilizatório.

Neste cenário, o que podem esperar da escola? Segundo Charlot (2005), no hiato entre o que a escola oferece e o que o aluno busca, um mínimo consensual pode ser o conjunto de saberes (instrumentais) necessários à conquista do emprego futuro. Não há acordo em dimensões outras, menos utilitárias.

7. Conclusão

Cabe-nos evitar a posição dos monges cristãos que, frente à Modernidade nascente no século XVI, amaldiçoavam-na como um anúncio do fim dos tempos. Como defensores de uma determinada essência, devemos dominar o sutil jogo da profundidade das aparências – segundo a antítese de Maffesoli (1996) – para, distinguindo o que nos é fundamental e imprescindível, compreender a Pós-Modernidade, não a avaliando negativamente por sua oposição à Modernidade, mas como momento reencantado do Homem na Terra.

Neste contexto dionisíaco, falta aos Colégios Militares uma pedagogia da escuta (PAULA CARVALHO, 1990), que lhes permita diminuir o hiato entre suas culturas residentes. Igualmente falta-lhes capacidade administrativa para planejar em aberto, considerando a retroalimentação a partir dos alunos.

71

O *ethos* militar do CMRJ não pode lhe impor um conjunto de estratégias pedagogicamente contrárias aos objetivos colimados; para os fins educacionais propostos, há que se estabelecer, não um caminho “ótimo” no sentido ofélimo da praxeologia racionalista, a qual Paula Carvalho (1990) identifica como o conjunto racional de ações humanas, mas um caminho que se faça ao caminhar⁵, como o do poeta. Ao arrepio da fé reguladora que, priorizando o planejamento ao resultado, crê ser possível reduzir a pluralidade humana pelas normas precisas, devemos investir em uma prática que aceite o presente, plural e único.

O reconhecimento da dimensão irracional do ser humano, que se torna imperativo na Pós-Modernidade, não nos conduz ao acatamento da desordem ou da “impureza” (BAUMAN, 1998). Antes, precisamos repensar as relações nas quais a escola se estabelece, no intuito de lhe

5 “[...] Caminante, son tus huellas / el camino y nada más; / caminante, no hay camino, /se hace camino al andar. (Antonio Machado)

permitir existir nas bases da socialidade que hoje se nos apresenta; ter o ouvido antropológico atento aos ciclos que impõe um contexto específico para decidir, que não é o contexto idealizado pelo “dever-ser” instituído.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. São Paulo: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade e ambivalência**. São Paulo: Jorge Zahar, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

72

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

ELIADE, Mircea. **Mito do eterno retorno**. São Paulo: Mercuryo, 1992.

_____. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio – ensaio sobre o individualismo contemporâneo**. Barueri: Manole, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento ordinário**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A conquista do presente**. Natal: Argos, 2001a.

_____. **A violência totalitária**. Porto Alegre: Sulina, 2001b.

MORIN, Edgar. **O método 1 – a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. **Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Alternativas organizacionais: um estudo do redimensionamento das questões educacionais e administrativas. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). **Escola brasileira – temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

A Formação do Professor de Educação Física na Sociedade Pós-Moderna

Júlio César Gomes
Mestre em Memória Social – UNIRIO

Resumo

A partir de um contexto de mudanças no campo da Educação Física, que acompanha o processo de pós-modernidade e de transformações na vida cotidiana das sociedades ocidentais, emergiu a questão foco desse trabalho. Neste sentido, pode-se observar que alguns estudiosos da área defendem que a Educação Física trata da saúde; outros dizem que ela lida com o movimento humano. Outros, ainda, a colocam como integrante exclusiva das Ciências Naturais, desconsiderando a clara interface com as Ciências Humanas. Desta forma, pretende-se investigar o processo de fragmentação do conhecimento na formação do professor de Educação Física.

Palavras-chave: pós-modernidade; formação do professor; educação física

Abstract

The focus of this work emerged from the changing context in the field of Physical Education, which follows the post-modernity process and the changes in the routine of western societies. From this perspective, it is possible to see that some academics in the field say that Physical Education deals with health, while others say that it deals with people's movement. There are still the ones who integrate it exclusively in the field of Natural Sciences, disregarding its clear interface with Human Sciences. Therefore, this work aims at investigating the process of knowledge fragmentation in the Physical Training teacher's qualification.

Key words: post-modernity; teacher's qualification; physical education

1. Introdução

Os estudos a respeito da sociedade denominada pós-moderna têm início a partir da metade do século XX, um período considerado de grandes transformações políticas e tecnológicas. Teóricos da pós-modernidade assinalam a fragmentação da cultura e do sujeito contemporâneo. Pode ser que o pós-modernismo acabe sendo não mais do que a teorização de sua própria condição de possibilidade, o que consiste em uma mera enumeração de mudanças e modificações (JAMESON, 1991).

Sabe-se que é comum a sobrevivência de esquemas de pensamentos e ações do passado no presente, bem como a difusão de correntes e movimentos artísticos e culturais por sociedades com as mais diversas estruturas sociais (MAFFESOLI, 1996). Por isso, em

qualquer sociedade contemporânea, é possível encontrar idéias e costumes pré-modernos, modernos e pós-modernos.

Boaventura Santos (1996, p. 76), ao discutir a modernidade, ressalta que:

A tese principal desta primeira parte é a seguinte: o paradigma cultural da modernidade constitui-se antes de o modo de produção capitalista se ter tornado dominante e extinguir-se-á antes de este último deixar de ser dominante. A sua extinção é complexa porque é em parte um processo de superação e em parte um processo de obsolescência. É superação na medida em que a modernidade cumpriu algumas das suas promessas e, de resto, cumpriu-as em excesso. É obsolescência na medida em que a modernidade está irremediavelmente incapacitada de cumprir outras das suas promessas. Tanto o excesso no cumprimento de algumas das promessas como o déficit no cumprimento de outras são responsáveis pela situação presente, que se apresenta superficialmente como de vazio ou de crise, mas que é, a nível mais profundo, uma situação de transição. Como todas as transições são simultaneamente semicegas e semi-invisíveis, não é possível nomear adequadamente a presente situação. Por esta razão lhe tem sido dado o nome inadequado de pós-modernidade. Mas, à falta de melhor, é um nome autêntico na sua inadequação.

77

A sociedade pós-industrial passa, então, a valorizar o presente, o momento e as atividades cotidianas de consumo que geram a insatisfação, a melancolia e o medo (LYOTARD, 1991). O termo *pós-modernismo* seria um reflexo de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo, tendo o consumismo como produto.

Neste sentido, nossas sociedades se dão como espetáculo a si próprias (DEBORD, 1997), tendo como tema a vida cotidiana. Lidamos mais com signos do que com coisas. A busca da beleza, o culto ao corpo, as academias superpovoadas, a cirurgia plástica e a sedução das vitrines nos grandes shoppings são algumas das opções de lazer. Jameson (1991, p. 47) considera que:

[...] o sujeito pós-moderno busca rupturas, busca eventos em vez de novos mundos, busca o instante revelador depois do qual nada mais foi o mesmo, busca um quando-tudo-mudou, busca os deslocamentos e mudanças irrevogáveis na representação dos objetos e do modo como eles mudam.

Nossa cultura contemporânea legítima, portanto, a busca do prazer no lazer por meio do consumo. Um dos aspectos do pós-modernismo é este estilo de vida tornar-se um valor moral. Estamos em um momento histórico que observa uma mudança na visão e no relacionamento do homem com o corpo. Junto com a exaltação do corpo temos a exaltação do prazer.

Segundo Morin (1985), a tendência da cultura está no lazer moderno. O lazer sai da organização do trabalho, pois o tempo do trabalho se retraiu sob o impulso do movimento sindical. Agora, a lógica de mercado fornece não mais apenas um tempo de repouso e de recuperação, mas um tempo de consumo. A semana de trabalho diminui e o lazer é um tempo ganho sobre o trabalho. Observa-se uma mudança que levou à ampliação do lazer e a um crescimento de sua importância econômica e política. De acordo com Bourdieu (1997, p. 125), seria preciso:

[...] analisar a produção da imagem televisiva desse espetáculo, que, enquanto suporte de spots publicitários, torna-se um produto comercial que obedece à lógica do mercado e, portanto, deve ser concebido de maneira a atingir e prender o mais duradouramente possível o público mais amplo possível: além de dever ser oferecida nos horários de grande audiência nos países economicamente dominantes, ela deve submeter-se à demanda do público, curvando-se às preferências dos diferentes públicos nacionais por este ou aquele esporte e mesmo suas expectativas nacionais ou nacionalistas, por uma seleção ponderada de esportes e das provas capazes de proporcionar sucessos a seus nacionais e satisfações a seu nacionalismo.

Na mesma perspectiva, encontramos a posição de Maffesoli (1996) que questiona: depois do *homo politicus* e do *homo economicus*,

não nos confrontamos com o surgimento de um *homo estheticus*? Ele compreende nosso tempo com uma estreita ligação da ética com a estética. E, ainda, o estar-junto como sendo uma religação mística sem objeto particular. Assim como se pode considerar a arte como forma pura, é possível enxergar a sociedade como uma simples faculdade de agregação. O *homo estheticus* abre um campo para a atuação da Educação Física.

Desta forma, Costa (2005, p. 265) aponta duas perspectivas para o corpo, nos próximos anos.

A primeira se relaciona com a mudança ecológica. Ela seria observada também na Educação Física e nos desportos. Ecologia teria aqui um sentido lato de interpretação. Por outro lado, nessa mesma academia que dá autonomia ao indivíduo e à sua singularidade, pode promover-se a absolutização do corpo, o enaltecimento exagerado do corpo, o que se tornaria uma perversidade.

2. A formação do professor de Educação Física

A temática da formação profissional em Educação Física vem sendo discutida desde a criação da primeira escola civil de formação em 1939. Nestes quase 70 anos de história da Educação Física no Brasil, muitos estudos foram realizados, no entanto, mais intensivamente a partir da década de 1980.

Para Borges (1998), na Educação Física, a reflexão sobre a formação de seus professores, se comparada àquela realizada no âmbito dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, incorpora nuances específicas, determinadas pelo próprio significado social que a Educação Física vem assumindo em diferentes momentos históricos.

Neste sentido, Lovisolo (2000, p. 7-8) distingue hoje basicamente quatro campos na Educação Física que denomina de tribos: da potência,

da conservação, da estética e a Educação Física escolar ou do desenvolvimento de crianças e jovens. Poderia haver distinguido uma quinta tribo, a do lazer ou recreação. Entretanto, o autor alerta que:

A expansão da potência atlética pode não ser saudável, a conservação da saúde não significa aumento da potência atlética nem da beleza corporal. Os fundamentos biopsicofisiológicos também se diferenciam e a fisiologia do esporte poderia ser considerada como uma disciplina separada da fisiologia da saúde. Se as coisas ocorreram e ocorrem do modo como eu as reconstruo, no futuro, poderemos enfrentar até uma redefinição das estruturas de formação profissional. De fato, os profissionais da tribo da conservação poderiam ser formados nos cursos da área biomédica; os da Educação Física escolar nos de pedagogia; os profissionais da potência, na confluência da fisiologia do esporte com a engenharia humana; e os da estética corporal, no campo dominado pelos esteticistas ou sendo uma especialização dos anteriores.

Este estudo terá como foco a Educação Física escolar, mas é preciso prestar atenção às demais tribos, pois elas constantemente se encontram, ora para festejar e caminhar em conjunção, ora para disputar espaços para sua própria sobrevivência.

Desta forma, há menos de meio século, educação e saúde estavam integradas no mesmo ministério no Brasil. Naquele tempo, entendia-se que as políticas de educação e saúde deviam e podiam ter um comando unificado, pois ambas faziam parte dos instrumentos disponíveis para cuidar da população e formar o povo brasileiro.

Outra forte concepção que norteou a prática da Educação dentro da escola foi chamada de tecnicista ou esportivista, na década de 1970. O Decreto nº 69.450/71, que regulamentava a Educação Física escolar, foi um dos principais responsáveis pela caracterização desta área de conhecimento que enfatizava a performance e o rendimento por meio do esporte.

Na década de 1980, com o advento da atividade física de massa, que foi ocorrendo com a modernização, afluíu pouco a pouco para a Educação Física toda uma população que possuía e exteriorizava, de forma cada vez mais evidente, características bastante divergentes das que anteriormente estavam presentes no grupo sociocultural para o qual a Educação Física tinha sido concebida.

Já que o campo esportivo tende a se desenvolver como relativamente autônomo (BOURDIEU, 1983) e uma vez que a Educação Física, em seu sentido restrito, pode ser compreendida como uma prática pedagógica que tem por objetivo o movimento humano – entendido aqui como expressão da cultura corporal (BRACHT, 1992) – caberia, então, um estudo a respeito de como a tensão entre esses dois campos tem chegado à prática dos professores investigados, influenciando a construção de seus saberes.

Entre os argumentos utilizados para sustentar a proposta da fragmentação da formação profissional entre Licenciatura e Bacharelado, encontra-se o de que os locais de atuação profissional se diferenciam e, portanto, a formação profissional deve ser, necessariamente, diferenciada. Desconsidera-se, assim, o argumento de que não é o local onde se trabalha que define a profissão mas, sim, o processo de formação para atender a determinadas necessidades ou demandas sociais.

Taffarel (1992) argumenta que a divisão dos profissionais em licenciados e bacharéis traz em sua concepção dois equívocos:

- o mercado em lugar do processo de formação, para atender a determinadas necessidades como definidor da formação; e
 - a formação científica defendida para o bacharel e a formação pedagógica para o licenciado.
-

Estes mecanismos respondem a uma degradação da formação do profissional de Educação Física, o que se apresenta como uma característica geral da sociedade capitalista.

Em muitas Universidades, as alterações no currículo de graduação em Educação Física só foram implementadas no início da década de 1990. No entanto, quase duas décadas passadas já foram suficientes para que, internamente, os que fazem os cursos de formação em Educação Física sintam necessidade de outras mudanças.

Faria Jr. (1992) também adverte sobre o equívoco de se buscar ampliar o número de disciplinas dentro do currículo dos cursos de Educação Física, achando que, com isso, se está ampliando a gama de conhecimentos dos alunos. A tendência, neste caso, é fragmentar ainda mais o conhecimento, quando, pelo contrário, na formação 82 generalista, requer-se o domínio de teorias que permitam ao profissional analisar a realidade em que vai atuar, seja ela a Educação Física escolar ou a não-escolar.

As propostas de formação do professor, que se materializaram na LDB de 1996 e nas várias resoluções, portarias e decretos que a ela se sucederam, tinham a preocupação evidente de que a formação do professor devesse se dar em nível superior, até porque esta era uma exigência presente em vários outros países, além de constituir uma antiga reivindicação do movimento docente. Contudo, criou-se um novo tipo de ensino, que não está, necessariamente, articulado a atividades de pesquisa ou de extensão, como se prevê em um ambiente verdadeiramente acadêmico.

Embora tenha ocorrido uma mudança significativa nos cursos de formação profissional, muitos ainda transmitem conhecimentos de modo tradicional e cobrando da mesma maneira, demonstrando apenas uma preocupação com o fazer. A partir dessa visão, discute-se como

formar o profissional crítico, autônomo e com conhecimento para efetivamente interferir no cotidiano. Tal indagação exige uma nova perspectiva de formação, bem como metodologias inovadoras. Para isso, devem-se buscar práticas como o ensino com pesquisa como forma de produção do conhecimento.

De acordo com Costa (2005), presencia-se uma assustadora expansão no número de cursos de graduação em todo o país, como se o alerta para os riscos do aumento no ritmo de criação de cursos de Educação Física em fins de 1960 e início de 1970 ecoasse nos últimos anos do século que passou.

Os perigos de um crescimento nos cursos de graduação sem a necessária contrapartida da pós-graduação são do conhecimento de todos. Maior número de alunos na graduação implica a demanda por maior número de docentes qualificados como mestres e doutores. Sem este equilíbrio, a formação das futuras gerações de graduados ficará comprometida, colocando em risco a qualidade dos profissionais que atuam na área.

Outro aspecto de destaque é o fato de que, em termos quantitativos, as academias existentes no país devem estar contribuindo para a absorção de 60 a 70 % (estimativas de RJ e SP) dos profissionais de Educação Física que entram no mercado de trabalho em primeiro emprego a cada ano. A explicação da crescente e contínua expansão do emprego desde a década de 1970 nas academias apóia-se nas mudanças do estilo de vida da população brasileira, que tem ampliado a clientela, e também no fato de estas empresas operarem com maior número de profissionais: enquanto uma escola com 500 alunos mobiliza, em média, quatro professores de Educação Física, o mesmo número de clientes numa academia demanda dez professores. (BERTEVELLO, 2005, p.176)

Desta maneira, existe uma forte pressão para a formação de um profissional voltado para o mercado das academias de ginástica. Penna (2006, p. 151) ressalta que:

As atuais diretrizes que orientam os cursos de Educação Física, construídas dentro da lógica da competitividade do mercado, priorizam a fragmentação da formação deste trabalhador. Tal medida, como observado pelo nosso estudo, tem sido de grande utilidade às ações do sistema CONFEF/CREFs, já que este é legalmente o órgão responsável pela fiscalização de todos os trabalhadores da Educação Física criando, até mesmo, em alguns momentos, conflitos com trabalhadores de outras áreas ligadas às manifestações corporais de um modo geral.

3. Dialogando com professores de Educação Física

Com o intuito de colaborar com a discussão apresentada anteriormente, buscou-se dialogar com um grupo de alunos do curso de capacitação em serviço na área de Educação Física da Universidade Salgado Filho (UNIVERSO). Nesta Universidade coexistem dois cursos para a formação do professor de Educação Física. Um é conhecido como regular e ocorre durante a semana, nos períodos diurno e noturno. O outro, que representa nossa foto, é o de capacitação em serviço, que ocorre somente aos sábados.

O curso de capacitação apresenta algumas particularidades, visto que deveria servir a professores que já desempenham a função docente. Outro aspecto relevante é que há um número expressivo de alunos do interior do Estado do Rio de Janeiro. Esses aspectos modificam a dinâmica em relação aos cursos regulares, visto que os alunos têm somente um contato semanal com a Universidade.

Para observar a prática pedagógica, foi realizada uma entrevista com um grupo de quatro alunas do último período (oitavo período) do curso de capacitação em serviço em Educação Física. Neste trabalho

serão apresentadas duas questões que foram discutidas pelo grupo. Cabe ainda ressaltar que as participações foram dinâmicas, mostrando grande interesse das entrevistadas pelo tema proposto.

A primeira questão dizia respeito ao motivo pelo qual as alunas tinham escolhido fazer o curso de capacitação. As respostas apontavam para campos bastante distintos de um curso de capacitação em serviço.

“Eu vim pela facilidade dada pelo município. Como eu sou professora da rede municipal, a prefeitura, que tem convênio com a Universidade, deu um desconto e também para o transporte. Eu sempre adorei a Educação Física, principalmente no ambiente escolar, eu gosto de trabalhar com recreação.” Aluna 1.

“Eu tive contato inicialmente com a academia de ginástica, depois que eu comecei a fazer a faculdade é que passei a ficar mais interessada em trabalhar como professora, que parece ser legal. Eu nunca trabalhei com a área escolar, mas penso em um dia trabalhar nesta área e também penso em trabalhar em academias.” Aluna 2.

A Educação Física escolar está passando por grandes transformações. Se antes era definida como disciplina responsável pelo ensino de técnicas esportivas, atualmente é considerada componente curricular que abrange o trato pedagógico de conteúdos culturais. De área que lidava com aptidão física, rendimento atlético, passa a ser reconhecida como área que aborda os conhecimentos corporais culturais. Antes, buscava justificativa apenas nas Ciências Biológicas, hoje tem-se grande aporte de subsídios teóricos das Ciências Humanas. Nos currículos dos cursos de graduação, se havia predominância das disciplinas biológicas e esportivas, hoje elas convivem com as disciplinas das Ciências Humanas, como a Antropologia, a Sociologia, a História, dentre outras (DAÓLIO, 2005).

Outros posicionamentos demonstraram o distanciamento entre a proposta de um curso de capacitação em serviço e a realidade e as aspirações das alunas.

“Eu trabalho em academia, eu tenho que aprender coisas para a academia. Entretanto o curso acabou virando para o lado da educação. A faculdade trabalha mais com as questões da educação. Aproveitei e juntei o útil ao agradável. Eu queria também legalizar minha academia, então eu tinha que ser formada em Educação Física.” Aluna 3.

“Eu sou de Nova Iguaçu e fiquei sabendo do curso através de uma aluna da academia onde dou aula de ginástica localizada há dez anos. Eu já tinha tentado fazer outra faculdade, mas não tinha tempo, quando eu fiquei sabendo que existia um curso que funcionava somente aos sábados. Assim, eu poderia dar aulas na academia durante a semana.” Aluna 4.

Esta situação deixa o profissional de Educação Física com dificuldades para perceber seu papel como educador. Neste sentido, a Educação Física, segundo Penna (2006, p. 152), passa a ser organizada em função do mercado.

Na visão do sistema CONFEF/CREFs a escola torna-se um importante espaço onde consumidores da saúde, do bem-estar físico serão produzidos pelos atuais e pelos futuros profissionais da Educação Física. Enfim, a escola passa a ser funcional e indispensável ao modo de sua origem, ações e articulações materializadas, à medida em que constitui-se como uma expressão da lógica de funcionamento do atual sistema econômico.

As críticas ao sistema de Educação Física adotado principalmente nas academias de ginástica revelam diferenças marcantes na formação do profissional de Educação Física. Oliveira (1985, p. 5) já alertava que:

É aí que as escolas de Educação Física encontram sua função mais relevante: desfazer a imagem tradicional e deformada que a sociedade tem do professor dessa área, visto simplesmente como um “fazedor de músculo” ou um especialista em dirigir exercícios de ordem unida, conferindo-lhes inadvertidamente o título de “disciplinador”; criar uma atmosfera que permita o

despertar de uma consciência crítica que permitirá ao futuro profissional estar apto a cumprir a sua missão: educar; impedir, portanto, que a Educação Física – em especial a escolar – transforme-se numa máquina de não fazer nada.

A outra questão tratava sobre o conhecimento adquirido na faculdade e na possibilidade de se aperfeiçoar como profissional na área de Educação Física. Pode-se perceber uma certa angústia das alunas quanto a seu futuro como professoras. Neste caso, as respostas foram as seguintes:

“Eu acho que aprendi muito, pois vim nua e crua a respeito de escola, eu não tinha noção alguma. Eu aprendi aqui a fazer planos de aulas, projetos e dar aulas recreativas e educativas. Da parte pedagógica eu não tenho nada que reclamar.” Aluna 1.

“Eu penso que a gente não sai daqui um profissional exemplar, eu acho também que em nenhuma faculdade o professor sai totalmente formado. Depois que sai da faculdade, você tem que correr atrás, estar sempre estudando e aperfeiçoando para ser um profissional. No curso de sábado, tudo é muito corrido. Não vou dizer que não aprendi, mas no final a gente entra meio em desespero.” Aluna 2.

“O que vou fazer? Será que estou preparada para trabalhar com uma criança? Será que vou saber fazer isto? Eu acho que isto acontece com qualquer um, tanto no curso de sábado como em um curso normal. No nosso é bem mais, pois tudo é muito reduzido.” Aluna 3.

Ao colocar em dúvida sua formação profissional para lidar com a realidade de seu campo de trabalho, essa aluna vai ao encontro do que pensa Cortesão (2002), ao apontar: “os professores também se sentem mal e também se interrogam sobre qual é o seu papel nesta escola. Perderam aquilo que, em tempos, foi um ‘público garantido’ submisso disponível para aprender o que lhe era exigido.”

No estudo de uma formação profissional, principalmente na área educacional, não se pode desvincular a questão do saber, do saber ser e do saber fazer. O domínio desses saberes pressupõe a visão do

coletivo. Nesse sentido, o professor de Educação Física da era pós-moderna necessita de aprendizado para uma série de atividades que lhe são próprias e, para se tornar humano, tem que aprender com seus semelhantes uma série de atitudes que lhe seriam impossíveis desenvolver no isolamento. (CHAVES, 2000)

4. Considerações finais

O debate contínuo e profundo gera novas problemáticas, que suscitam questões e novas investigações científicas. A contradição no processo de formação acadêmica do professor de Educação Física está no fato de que se tenta ampliar ao máximo a oferta de disciplinas (currículo extensivo) para preparar o profissional para os diversos campos, mas isto de alguma forma fraciona cada vez mais o conhecimento. Neste sentido, a superespecialização estaria esfacelando a profissão e acentuando a visão do professor de Educação Física enquanto técnico.

As tensões, afirmadas anteriormente, são oriundas desse processo e necessárias para o contínuo repensar da área de Educação Física escolar. Não cremos em soluções definitivas para essas tensões, mas não há dúvidas de que elas nos fazem repensar a área e melhorar nossa prática. Resta-nos saber conviver com as constantes tensões acadêmicas e, mais que isso, aprender sempre com elas.

Referências

BERTEVELLO, G. Academias de ginástica e condicionamento físico – desenvolvimento. In: DaCOSTA, L. P. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. Como é possível ser esportivo. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136-151.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CHAVES, I. M. **Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola**. Niterói: Intertexto, 2000.

CORTESÃO, Luíza. **Ser professor: um ofício em vias de extinção**. Porto: Afrontamento, 2002.

COSTA, L. P. O corpo na sociedade pós-moderna. In: DANTAS, E. H. M. (Org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 253-266.

COSTA, L. P. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

DAÓLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a Prática**. p. 215-226, jul./dez. 2005.

DEBORD, A. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FARIA JR., A. Perspectivas na formação do profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Educação Física e esporte: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.

JAMESON, F. **Pós-modernidade**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1991.

LOVISOLO, H. R. **Atividade física, educação e saúde**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

LYOTARD, J. **Moralidades pós-modernas**. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

_____. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARINHO, V. **Consenso e conflito**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX** – o espírito do tempo segundo as normas da industrialização. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

OLIVEIRA, V. M. **Educação Física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PENNA, A. M. **Sistema CONFEF/CREFS**: a expressão do projeto dominante de formação humana na Educação Física. 2006. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Cadernos Democráticos, 2002.

TAFFAREL, C. N. Z. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

Abordagem das Estratégias de Polidez nas Atividades do Professor de Português Língua Estrangeira

Sandra Nascimento da Hora
Mestranda em Língua Portuguesa - UFF

Resumo

O presente estudo tem por finalidade analisar o reconhecimento das pistas de contextualização e o uso das estratégias de polidez no discurso dos aprendizes de Português como Língua Estrangeira, em diferentes contextos e situações, visando a existência ou não de preocupação com a manutenção de sua auto-imagem e com a de seu receptor, levando-se em consideração as três variáveis sociais apresentadas por Brown e Levinson (1978): distância social, relação de poder e escala de imposições, visando dar importante contribuição ao processo de formação e ao desenvolvimento das aulas do professor de PLE, no que diz respeito à produção oral e à competência comunicativa do aluno.

Palavras-chave: português língua estrangeira; interação; produção oral; estratégias de polidez

Abstract

This study aims at analysing the context clues and the use of politeness strategies by the learners of portuguese as a foreign language in different situations and contexts, taking into account if the speaker is worried or not with his and his listener's face. Three social variables, presented by Brown and Levinson (1978), are considered – social distance, relations of power and absolute ranking of impositions – aiming at contributing to the process of teacher training of the portuguese for foreigners teachers in the area of student oral production and communicative competence.

Key words: portuguese as a foreign language; interaction; oral production; politeness strategies

Introdução

O ensino de uma língua estrangeira não deve se limitar apenas ao estudo das estruturas gramaticais. Conhecer os aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos é importante para o novo falante do idioma; no entanto, a assimilação das características da cultura da língua-alvo, que é a língua que se busca aprender, são essenciais para o estabelecimento da comunicação.

É preciso conhecer as manifestações da vida de um povo, é preciso entender o dia-a-dia, todas as atividades do fazer e do pensar humanos, todas as experiências, leis e normas que interferem na convivência entre os homens, determinando diferentes comportamentos em relação ao novo.

Muitos aspectos culturais são comuns em diversos países, outros são bem diferentes e destacam-se com facilidade numa cultura estrangeira, cuja assimilação requer a aquisição de determinados conhecimentos referentes a comportamento social, costumes, tradições, linguagem verbal, gestual, corporal etc.

O conhecimento lingüístico implica saber o que falar, como falar, quando falar e com quem falar, adequando o discurso à situação. É, também, saber como empregar algumas estratégias que viabilizam o alcance de um determinado fim.

O aluno de PLE, assim como qualquer outro aluno de língua estrangeira, deve ser estimulado a utilizar a linguagem oral, sendo exposto a situações do dia-a-dia brasileiro que exijam o uso de estratégias que possibilitem uma favorável comunicação.

1. Competência comunicativa

Por vários séculos, cientistas e filósofos têm trabalhado com a distinção básica entre competência e desempenho. Competência refere-se ao conhecimento fundamental de um sistema, evento ou fato. É a habilidade não-observável para fazer alguma coisa, para desempenhar algo. Desempenho é a manifestação concreta e observável ou a realização da competência. É o fazer alguma coisa: andar, cantar, dançar, falar.

Em relação à linguagem, competência é o conhecimento básico do sistema de uma língua, e envolve não só o conhecimento das regras gramaticais como também das regras de contextualização ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de um discurso apropriado, coeso e coerente. O desempenho é a produção real (fala

ou escrita) ou a compreensão (audição ou leitura) dos eventos lingüísticos (BROWN, 1990).

2. Pistas de contextualização

Em uma conversação, os interlocutores procuram se basear em conhecimentos a respeito dos diferentes modos de falar, a fim de categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá acontecer durante a atividade comunicativa. As expectativas de co-ocorrência nos eventos de fala são chamadas pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982), que podem aparecer sob a forma de mudança de código, dialeto ou estilo, escolhas lexicais e sintáticas, abertura e fechamento de tópico, entre outras formas. As pistas de contextualização são implícitas à atividade conversacional, sendo reconhecidas pelos participantes através da inferência de determinadas ocorrências contextuais.

3. Conceito de face: Goffman

De acordo com o descrito em Silva (1999), o conceito de face foi estabelecido por Goffman, com base em pesquisas sobre relações interpessoais nas atividades de conversação. Quando se entra em contato com o outro, tem-se a preocupação de preservar a auto-imagem pública, que foi chamada por Goffman de **face**.

A face constitui um conjunto de desejos que podem ou não ser satisfeitos por ações de outros. Sendo assim, há mútuo interesse em manter a face. Por isso, na relação interpessoal, parece haver um acordo tácito entre os interactantes da conversação. Enquanto o falante não ameaça a face do ouvinte, este não ameaça a face daquele. Ao preservar a própria face, é preciso ter o cuidado de não ameaçar a face do outro e, ao preservar a face do outro, deve-se procurar uma saída que não leve à perda da própria face.

4. Ampliação do conceito de face: Brown e Levinson

Brown e Levinson (1978) ampliaram o conceito de face estabelecido por Goffman, definindo-o assim:

Nossa noção de face deriva de Goffman e do termo folclórico em que liga a face às noções de estar constrangido ou humilhado ou “perdendo a face”. Assim, a face é algo em que há investimento emocional e que pode ser perdida, mantida ou intensificada e que tem que ser constantemente cuidada numa interação. Em geral, as pessoas cooperam (e pressupõe cooperação mútua) na manutenção da face na interação, sendo essa cooperação baseada na vulnerabilidade mútua da face. Isto é, normalmente a face de qualquer um depende da manutenção da face de todos os outros e, como se pode esperar que as pessoas defendam suas faces quando ameaçadas, e, ao defender suas próprias faces, ameacem a face do outro, isto é, agir de forma a assegurar aos outros participantes que o agente está atento às pressuposições relativas à face ameaçada.

Para os autores, todo ser social possui duas faces: **face positiva** (aquela que, numa situação interacional, o interlocutor exibe para obter aprovação ou reconhecimento) e **face negativa** (definida como “território” que o interlocutor deseja preservar ou ver preservado).

95

5. Estratégias de polidez (recursos para preservação da face)

Conforme os estudos apresentados por Brown e Levinson, as estratégias de polidez são analisadas de acordo com a hipótese de que todos os membros da sociedade possuem auto-imagem e certa capacidade racional.

Entende-se por auto-imagem o desejo que todo membro possui de preservar a si mesmo, consistindo em dois aspectos:

- auto-imagem negativa;
- auto-imagem positiva.

A auto-imagem negativa revela o desejo de estar desimpedido, livre de ações e de imposições; enquanto a auto-imagem positiva revela o desejo de ser aprovado em variadas situações.

Para manter a auto-imagem do emissor (E) ou do receptor (R) as línguas desenvolveram estratégias como a polidez negativa e a polidez positiva.

A polidez negativa é orientada para satisfazer a auto-imagem negativa do receptor. É baseada essencialmente na repulsão, e a realização de estratégias de polidez negativa consiste na garantia de que o emissor reconhece e respeita a auto-imagem do receptor e de que não interferirá (ou interferirá minimamente) na liberdade de ação do receptor. As estratégias de polidez negativa são marcadores de formalidade, como pedidos de desculpas por interferir. O emissor não coage o receptor e lhe oferece uma saída para salvaguardar sua auto-imagem.

A polidez positiva é orientada para a auto-imagem positiva do receptor, a auto-imagem que ele requer para si mesmo. É baseada na aproximação. Pode ser usada para divertir, para exagerar, para criar marcadores de identidade grupal, para buscar concordância, para evitar desacordos, ou seja, são estratégias que aproximam E e R e estabelecem amizade e familiaridade entre os mesmos.

Pedidos de desculpas e confissões ameaçam basicamente a auto-imagem do E; ordens e conselhos ameaçam a auto-imagem do R; pedidos e ofertas ameaçam a auto-imagem dos dois, tanto do emissor quanto do receptor.

6. A escolha da melhor estratégia

Um dos fatores que influenciam a escolha de estratégias de polidez são as variáveis sociais, que são vistas da seguinte forma:

- distância social (DS);
- relação de poder (P); e
- escala de imposições ou custo de um pedido (EI).

As estratégias de polidez podem se realizar numa língua das seguintes maneiras:

- emissão de mensagem direta, clara e objetiva (atos de fala diretos);
- emissão de mensagem de forma indireta, extraída por meio de inferências (atos de fala indiretos);
- polidez positiva;
- polidez negativa.

A escolha da estratégia vai representar, em geral, uma ameaça ao receptor, quanto mais polida, mais ameaçadora. Nem sempre a escolha de uma estratégia é de menor risco, porque pode indicar para o ouvinte ser mais ameaçadora do que efetivamente é: altos valores de DS e EI.

7. Análise de um evento de fala

A situação transcrita reproduz uma atividade de interação interpessoal produzida no cenário de sala de aula, com aprendizes de português como língua estrangeira, falantes de espanhol.

Evento: Conversa entre dois amigos que se conhecem há bastante tempo. Um dos amigos vai pedir emprestado algo de uso muito particular.

Os dois aproximam-se:

- (1) F¹: Oi, Ruan! Como vai?
(2) F²: Tudo bem.
(3) F¹: Tudo bem?
(4) F²: Tudo bem.
(5) F¹: Bom, vamos a tomar um chope, eu conbido. Garçom, por favor, dois chope... Ruan, amanhã eu tenho ah... encontro com uma garota, uma garota é linda, é uma beleza, uma beleza ela. Eu preciso ah... você empreste-me sue carro. Eu sei que você tem a super carro. Eu preciso surpreender a ela. Você
- pode emprestar-me sue carro para amanhã?
- (6) F²: Eu você emprestar carro? És super carro, muito cuidado, muito cuidado.
(7) F¹: Não fique preocupado eu voi a... eu voi a cuidar muito bem de sue carro.
(8) F²: Muito obrigado.
(9) F¹: Muito obrigado.
(10) F²: Obrigado.
(11) F¹: Até amanhã.
(12) F²: Até amanhã

(... no outro dia ...)

- (13) F¹: Oi, Ruan, como vai?
(14) F²: Ei! Tá batido.
(15) F¹: Ah! Eu fico preocupado porque eu bati sue carro.
(16) F²: Está batido!
(17) F¹: Sim, pero não fique preocupado, eu voi a areglar tudo.
(18) F²: Mi super carro, mi super carro, mui caro.
(19) F¹: Sim, sim, sim. Não fique preocupado, eu voi procurar areglar tudo para você.
- (20) F²: Não quero areglado, quiero carro novo.
(21) F¹: Eu não tenho dinheiro! Eu não tenho dinheiro! Você é mio amigo ou o quê? Eu não tenho dinheiro. Tô, quebrado tôi quebrado. Tôi duro!
(22) F²: Ter muito cuidado. És carro novo, mui caro...
(23) F¹: Vamos a fazer lo seguinte: eu tenho 10 mil reais no mais. Eu vou a dar você 10 mil reais, se você quer puede tomar se não quer, aqui estão las chaves.

Análise do evento:

A conversa entre estes dois amigos apresenta dois momentos distintos: o do dia do empréstimo e o do dia posterior ao empréstimo.

F¹ dá início à conversa saudando o companheiro com um cumprimento usual (1). F² responde de forma direta (2). F¹ parecia esperar a tradicional pergunta de volta: “e você?”. Como não houve, fez nova tentativa perguntando novamente (3).

Buscando uma maneira de ficar bem à vontade com o amigo, F¹ o convida para tomar um chope e a partir daí introduz o primeiro tópico da conversação, começando a falar do encontro que tem com uma garota, que na verdade é a justificativa dele para o pedido que vem logo em seguida e que constitui o próximo tópico da conversação: quer o carro emprestado. Interessante é que F¹ não cede o turno para o interlocutor antes de esgotar suas justificativas e ressaltar o pedido (5), a fim de não ferir a auto-imagem de seu receptor.

A distância social e a relação de poder não são fatores que interferem na escolha da estratégia, porém o custo do pedido, por ser altíssimo, interfere muito.

Ao responder ao pedido do amigo, o F² demonstra ter tido sua auto-imagem ferida, o amigo invadiu o seu universo com esta atitude altamente ameaçadora (6). Ainda em (6), o F² apesar de ter se sentido bastante ameaçado, recomenda ao amigo que tenha muito cuidado com o seu supercarro, deixando inferida a mensagem de que concorda com o empréstimo, mediante um ato de fala indireto.

No dia seguinte, F¹ vai ao encontro do F² e o cumprimenta normalmente (13). F² percebe que seu carro não voltou do mesmo jeito que estava antes de emprestá-lo ao amigo e chama atenção para

este fato tomando o turno para si e não respondendo ao cumprimento da forma esperada pelo F¹ (14).

F¹ aproveita uma pausa deixada pelo F² e retoma o turno para si, utilizando uma estratégia de polidez negativa tentando atenuar o ocorrido, por meio de um enunciado que parece deixar implícito um pedido de desculpas (15).

Ao voltar a dizer que o carro está batido o F² demonstra não estar interessado em explicações ou pedidos de desculpas (16 e 18), não há nenhuma preocupação em preservar a auto-imagem de seu interlocutor; parece que a mensagem “não importa o que você diga, você não teve cuidado com o meu carro” está inferida nos períodos 16 e 18.

100 As pistas de contextualização fornecidas pelo F² deixam clara sua vontade de ouvir do F¹ uma solução para o problema e não lamentações pelo acontecimento. O interlocutor demonstra ter reconhecido a pista, oferecendo uma solução para o problema: dispõe-se a mandar fazer o conserto do carro (19). O dono do carro, apresentando-se bastante alterado, procura deixar claro seu desejo: quer um carro novo (20).

O F¹ tem sua auto-imagem ameaçada pela atitude do F², e começa a lamentar-se, a fim de minimizar sua situação perante o amigo, que não cede em sua decisão (21).

Objetivando encerrar a conversa, o F¹ faz sua última proposta, sem dar espaço para o interlocutor tomar o turno (23).

8. Considerações finais

A abordagem comunicativa é de fundamental importância nas aulas de língua estrangeira. O aprendiz precisa estar em contato constante com fatos do nosso dia-a-dia, com situações que privilegiem o diálogo e o desenvolvimento da linguagem oral.

Ao participar de uma atividade de conversação o aprendiz demonstra conhecer as regras básicas de um diálogo, ou seja, ele identifica a sua vez de falar. Muitas vezes, mesmo tendo reconhecido que é sua vez de falar, o estrangeiro mantém-se em silêncio por não saber como dar prosseguimento à conversa, cedendo assim o turno conversacional para seu interlocutor.

O estrangeiro chega ao Brasil com um discurso com baixo grau de polidez, geralmente seus atos de fala são diretos, sem rodeios; no entanto, conforme a convivência com o público nativo, a assimilação da cultura e a necessidade/vontade de se expressar como um deles faz com que esse grau se eleve a cada dia.

O professor de PLE deve estar atento a essas peculiaridades, que são específicas da língua falada nos contextos de interação pessoal (face a face ou por telefone), e ao uso ou não das estratégias de polidez pelo aprendiz, a fim de minimizar as falhas que possam existir nas tentativas de comunicação e interação com a população da língua-alvo.

Referências

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Regents, 1990.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. Universals in language usage: politeness phenomena. In: GOODY, E. **Questions and politeness: strategies in social interaction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

_____. Social structure, groups and interaction. In: SCHERER, Klaus R.; GILES, Howard. **Social markers in speech**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

GUMPERZ, John J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982

102 SILVA, Luiz Antônio da. Polidez na interação professor-aluno. In: PRETTI, Dino (Org). **Estudos de língua falada**. São Paulo: Humanitas, 1999.

O Professor Diante das Tecnologias de Informação e Comunicação em EAD

Maria Sandra Souza Lopes
Mestre em Informática – UFRJ

Resumo

O desenvolvimento de cursos a distância via plataforma Internet requer pessoal especializado para a construção de cursos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. No modelo de construção de cursos que preparam alunos com competência e qualidade, destaca-se o papel do professor, que se posiciona como peça imprescindível para que esta engrenagem funcione. O professor deixa de ser o repassador de informação para ser o coordenador, o dinamizador e o orientador da construção de conhecimento. Desta forma, para que o processo ensino-aprendizagem obtenha êxito é importante criar condições a fim de que professores e alunos estejam próximos, mesmo que ainda distantes. Ao professor cabe motivar o aluno e acompanhar o processo; ao aluno cabe ser mais autônomo e proativo; e à tecnologia cabe oferecer soluções e ambientes mediadores deste processo.

Palavras-chave: educação a distância; tecnologias de informação e comunicação; professor mediador; interatividade

Abstract

The development of distance courses over the Internet should rely on specialized people for the elaboration of courses in the E-Learning environments. In a course model that prepares competent and qualified students, the teacher's role as the key element to make the system work is essential. The teacher becomes a coordinator, a motivator and a guide of the students' knowledge construction. Therefore, in order to make the teaching- learning process successful, it is important to create favorable conditions to promote teachers and students' interaction, despite their physical distance. The teacher should motivate the student and follow his learning process; the student should be more autonomous and proactive; and the technology should offer solutions and mediating environments to promote learning.

104 Key words: distance education; communication and information technologies; mediator teacher; interactivity

As instituições que disponibilizam cursos a distância via plataforma Internet devem dispor de pessoal especializado para desenvolver seus cursos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): pedagogos, conteudistas, projetistas instrucionais, entre outros. São equipes multidisciplinares que têm a capacidade de criar ambientes de acordo com a proposta pedagógica da instituição e que, funcionalmente, fornecem condições de atender aos novos requisitos de aprendizagem, tais como: interatividade, sujeitos educacionais e dimensões tempo e distância tratados no EAD.

No contexto deste artigo, são consideradas algumas características básicas de Educação a Distância (EAD):

- tempo e espaço onde o processo ensino-aprendizagem acontece – alunos e professores não freqüentam salas de aula, não se encontram fisicamente e/ou simultaneamente para realizar as atividades;
- identificação dos participantes – capacidade de se reconhecer naquele que participa do processo;
- comunicação e interação – possibilidade de troca de mensagens e informações entre os participantes;
- avaliação – como aferir se o que está sendo ensinado ou discutido é assimilado pelos alunos; e
- uso de tecnologias – recursos alternativos e específicos para viabilizar as novas necessidades, permitindo um caminho pedagógico autônomo e de democratização do conhecimento, no qual o aluno possa aprender com os demais participantes e com o ambiente.

105

Os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem não apenas saem do modelo tradicional de educação, mas deixam, também, os costumes das salas de aula, em que era responsabilidade:

- do professor, detentor do saber, transmitir, de forma expositiva, o conhecimento; e
- do aluno, captar, de forma passiva, o que estaria sendo ensinado.

As questões de não reproduzir as concepções tradicionais de ensino em ambientes de EAD e de aproveitar as novas opções de tecnologia apresentadas nos AVA são consideradas por Lévi (apud ALVES, 2003):

É preciso superar a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. Passando, sim, a ser aquele que imprime a direção que leva à **apropriação do conhecimento** que se dá na **interação**. Interação entre aluno/professor e aluno/aluno, valorizando-se o trabalho de parceria cognitiva; [...] elaborando-se situações pedagógicas onde as **diversas linguagens** estejam presentes. As linguagens são, na verdade, o instrumento fundamental de mediação, as ferramentas reguladoras da própria atividade e do pensamento dos sujeitos envolvidos [...] [É preciso] buscar o desenvolvimento de um espírito pesquisador e criativo entre os docentes, para que não sejam reprodutores, incapazes de refletir e modificar sua prática profissional [...] Este **processo criativo é sempre coletivo**, na medida em que a memória e a experiência humana são patrimônio social.

Identifica-se, então, a relevância do papel do professor neste cenário, que se posiciona como peça imprescindível para que tal engrenagem funcione. O professor deixa de ser o repassador de informação para ser o coordenador, o dinamizador e o orientador da construção de conhecimento. Diferentes funções podem ser desempenhadas pelos educadores. De forma geral, são os responsáveis pelos conteúdos, serão os tutores, os mediadores em momentos de conflito, os responsáveis pela avaliação do desempenho dos alunos e, principalmente, os detentores da responsabilidade de conduzir os alunos aos diferentes caminhos por eles percorridos. Não importa um ambiente ter um conjunto de ferramentas, se o professor não souber utilizá-las para atender às novas propostas pedagógicas dos ambientes on-line. Ele deve ser capaz de promover a comunicação e a interação e de conduzir os problemas e conflitos surgidos, de forma positiva, garantindo os melhores percursos cognitivos.

Julga-se importante criar condições para que professores e alunos estejam próximos, mesmo que ainda distantes. Ao professor cabe motivar o aluno e acompanhar o processo; ao aluno cabe ser mais

autônomo e proativo; e à tecnologia cabe oferecer soluções e ambientes mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, trabalhos e pesquisas estão sendo incrementados em propostas de EAD para se adaptarem à realidade de hoje. Fatores como a apresentação dos cursos, o papel dos educadores e dos aprendizes, o uso de novas formas de comunicação a fim de compensar o ausente contato físico, assim como a participação e a avaliação, podem ser reformulados para atender à dialética de ensinar e aprender a distância, dispondo de recursos tecnológicos que facilitam a comunicação e a interação e trazem novas experiências sob os aspectos de distância e tempo. Uma proposta de aprendizagem ativa só é possível em ambientes que gerem interação, colaboração, produção de conhecimento e possibilidade de customização ou personalização da educação. São exigências diretamente relacionadas a uma perspectiva construtivista, reflexiva, colaborativa, interativista que viabiliza processos autônomos de aprendizagem.

107

Estas novas dimensões são discutidas a partir do diferencial atribuído à qualidade da interatividade na EAD/TIC por Valente (2003), que distinguiu três abordagens pedagógicas:

- *Broadcast* – Pedagogia que se utiliza dos meios tecnológicos para entregar a informação aos aprendizes, tratando-se de uma transferência de informação em uma única direção, seja por mídias ou Internet. Neste caso, não se pressupõe interação professor-aluno e, tampouco, entre alunos.
- *Escola Virtual* – Corresponde a uma abordagem, que nada mais é do que o uso de tecnologias para criar a versão virtual da escola tradicional. Nesta visão, existe a preocupação de criar metáforas como “quadro-mural”, “biblioteca” e “cantina” para transpor a relação entre o espaço presencial de

aprendizagem e o espaço virtual. A interação está no envio, pelo professor, de informações que servirão para a resolução de situações-problema e posterior verificação se houve memorização por parte do aluno. A interação com o aluno não presume a construção de conhecimento ou autonomia de produção do aprendiz.

- *Estar Junto Virtual* – Abordagem pedagógica que corresponde ao acompanhamento e assessoramento do processo de construção de conhecimento, sendo mediada pela tecnologia. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) criam condições para que esta interação professor-aprendiz seja intensa e que juntos vivenciem as situações que possibilitam resolver problemas.

108 Neste sentido, as aplicações para ambientes EAD têm sido desenvolvidas com dinamismo. Daí resultam novos cursos que englobam a evolução das mídias indo além da aprendizagem baseada em materiais didáticos, para experimentar mídias interativas de ensino-aprendizagem. Assim, privilegiam a aproximação entre professores e alunos em atividades como aulas, orientações, avaliações, seminários e ciclos de integração de conhecimento, eliminando qualquer barreira de territorialidade. (VIANNEY et al., 1998). Ao aluno cabe maior participação e melhor aproveitamento do processo de aprendizagem. Já ao professor cabe planejar cursos com a utilização de recursos tecnológicos que apoiem o processo, participar efetivamente como colaborador na aprendizagem, o papel de tutor orientando o aprendiz, assim como o de avaliador que certificará se o caminho foi bem-sucedido e se há necessidade de alteração de rumos.

Harasim (2003) cita cinco características próprias dos ambientes digitais de aprendizagem: são assíncronos, baseados na comunicação

escrita (*text-based*), de muitos para muitos, independentes de local e mediados por computador. A existência destas características proporciona ao AVA espaços únicos de desenvolvimento e aprendizagem, diferenciando-o do processo presencial e do tradicional modelo de EAD.

A independência de tempo e lugar faz com que os cursos se tornem mais flexíveis e adaptáveis à necessidade dos alunos. Contudo, exigem alunos autônomos e disciplinados, resultando em uma aprendizagem mais ativa.

A possibilidade de registro e armazenamento do texto escrito, que é a forma predominante de comunicação nos AVA, assim como a produção de objetos educacionais com base em textos, permite análise e compreensão dos dados. Desta maneira, as interações e os produtos se tornam fontes para estratégias de acompanhamento e avaliação dos alunos e processos de aprendizagem.

109

Como dito anteriormente, a aprendizagem mediada por computador, requisito dos ambientes EAD/TIC, agrega a interatividade à aprendizagem, contexto que proporciona uma profunda mutação da relação com o saber, ao ampliar certas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção) e permitir a comunicação e o trabalho em grupo. As tecnologias intelectuais com suporte digital estão redefinindo o alcance, o significado e, às vezes, até a própria natureza do aprendizado (LÉVY, 2000).

Um procedimento pertinente ao ambiente web é a possibilidade de publicação da produção de alunos e professores. Este padrão de comportamento permite o acompanhamento da evolução de aquisição e construção de conhecimento. Assim, toda produção está sujeita à observação constante para críticas e análise de todos, o que permite o

desenvolvimento individual: o aluno toma maior cuidado ao escrever e, posteriormente, quando criticado, toma consciência de seus erros e acertos e tem oportunidade de rever seus trabalhos. Este efeito é multiplicado, já que cada participante se desenvolve ao tomar conhecimento da produção dos demais e tem oportunidade de discutir e colaborar com outros participantes. Tal processo de publicidade e construção coletiva contribui para a aprendizagem.

Contar nossas práticas, assumir nossos posicionamentos, pôr em discussão nossas reflexões, dificuldades, enfim, abrir-nos e falar de nós mesmos para os outros exige significar/ressignificar não só nosso papel como integrante da lista, como também nossos conceitos, nossos sistemas explicativos da ação, abrindo a possibilidade para que novas análises interpretativas sejam feitas por outros. (MAGDALENA; COSTA, 2003, p. 25).

110 O desenvolvimento de projetos de aprendizagem tem sido mais uma alternativa de avaliação em AVA, na visão de educadores que defendem a aplicação do construtivismo à educação a distância. Para Fagundes et al. (1999, p. 15), a atividade de fazer projetos é natural do ser humano. Por meio desta prática peculiar “[...] o homem busca a solução de problemas e desenvolve um processo de construção de conhecimento [...]”. No contexto educacional, o projeto de aprendizagem é uma proposta de trabalho, em que se busca responder a questões de investigação, que nascem de interesses e expectativas dos alunos. Tal prática incorpora a autonomia e a liberdade para promover a construção do conhecimento a partir de uma rede de interações. Fagundes (1999, p.29) sugere a construção de portfólios que reúnam trabalhos, reflexões e descobertas, colocando-os disponíveis para troca de informações e como fonte de auto-avaliação e avaliação dos professores.

Com relação ao planejamento de atividades colaborativas como modelo pedagógico, Barilli (2006) afirma que as atividades colaborativas estimulam o poder de negociação, as atividades interprofissionais e inter-regionais, podendo agregar competências técnicas e humanas ao coletivo. Para tal, o AVA pode promover subambientes, nos quais sejam constituídas comunidades de aprendizagem que interagem com objetivo comum e desenvolvem habilidades ligadas a pesquisa, síntese e redação.

Sardelich ressalta a importância de se passar da “cultura do ensino”, que enfatiza a transmissão de conhecimento, para a “cultura da aprendizagem”, ligada à transformação do pensamento que requer tempo e processo para que o conhecimento seja alcançado.

A EAD apoiada por TIC dispõe das ferramentas de e-mail, *chat*, fóruns, grupos de interesse, sistemas de conferências, entre outras, transformando-se em um espaço de aprendizagem interativo e *online*. Com estas características a aprendizagem a distância muda de perfil e passa a ter suas potencialidades ampliadas. As distâncias e o tempo realmente tornam-se relativos: independente de onde estejam as pessoas, elas podem estar juntas virtualmente e a mesma atividade ser realizada por um grupo em momentos diferentes.

Barilli (2006) também indica a existência de um consenso responsabilizando a participação e a integração social pelo “êxito” nos processos educativos em EAD. Dentre as ferramentas educacionais, destaca o fórum como uma ferramenta pedagógica potente para viabilizar a troca de idéias, debates e contato com outras realidades profissionais e sociais.

De fato, as potencialidades dos ambientes *online* ainda precisam ser exploradas, apesar desses ambientes se mostrarem propensos a

constituir um espaço útil para armazenamento de informações, apresentação de dados e suas interações. Os modelos de cursos *online* centrados na participação ativa dos alunos, apoiados em ferramentas de comunicação e colaboração na web, necessitam de novas formas de avaliar.

Portanto, há a preocupação de investigar como o professor pode vir a propor atividades, de forma que possa conhecer os alunos que dela participam, dentro das características da avaliação formativa e de negociação, utilizando ferramentas de comunicação disponíveis nos ambientes de aprendizagem que apóiam EAD/TIC.

Torna-se um grande desafio para o professor avaliar e conhecer alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem, muitas vezes sem qualquer contato físico. Quando a tecnologia proporciona novas formas de comunicação, é possível que estas sejam meios de aproximar as pessoas e de se conhecerem. No caso do professor, as ferramentas de comunicação, que permitem interação e colaboração entre professor-aluno, podem contribuir em suas decisões para avaliar.

112

Cabe aos pesquisadores da área de Informática promover soluções que permitam ao professor avaliar diante das ferramentas comunicacionais.

Pesquisas no campo de aprendizagem *online* identificam mecanismos de avaliação com base em ferramentas de comunicação e nas interações, ajudando o professor na tarefa de avaliar os alunos. A partir da análise das interações entre os alunos e grupos de aprendizagem, estabelecimento de perfis individuais e de grupos e comparação entre estes, é possível oferecer resultados que podem colaborar no processo de avaliação da aprendizagem.

Neste contexto, emerge um importante aspecto, a existência de interatividade. Termo originário do substantivo interação, que designa uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca (AURÉLIO, 1999). A partir dos anos 60, este conceito começa a ser difundido relacionado às tecnologias eletrônicas. Devido a razões quantitativas (número de pessoas interagindo) e qualitativas (variedade, riqueza e natureza das interações), a interatividade passa, então, a levar em consideração possibilidades de imersão, navegação, exploração e conversação presentes nos suportes de comunicação em rede. Instaure-se uma lógica que rompe com a linearidade, com a hierarquia, para ser uma lógica heterárquica, rizomática, hipertextual (ALVES, 2003).

Silva (1999) afirma que a modalidade comunicacional que emerge com a cibercultura é “interatividade”, pois exprime a disponibilização consciente de um modo expressamente complexo mais comunicacional presente na mensagem e previsto pelo emissor. O autor (2003, p. 55) ratifica esta idéia quando afirma: “Eis aqui o grande salto qualitativo em relação ao modo de comunicação de massa”.

O termo interatividade é ressaltado no contexto das TIC, mas extrapola limites. Para Silva (1998, p. 29), a interatividade está na “disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para bidirecionalidade – fusão emissão-recepção –, para participação e intervenção”. Portanto, não é entendida como um ato ou ação, mas como um processo.

Silva (1998) destaca os fundamentos da interatividade – presentes na cibercultura, na informática ou, ainda, na teoria da comunicação – que distinguem este aspecto como uma fronteira no uso da internet na educação. São eles:

- *participação-intervenção*: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa modificar a mensagem;
- *bidirecionalidade-hibridação*: a comunicação é a produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam;
- *permutabilidade-potencialidade*: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações.

Tais fundamentos criam oportunidades para que os discursos se tornem mais abertos e fluidos, diminuindo as fronteiras e distâncias existentes entre emissores e receptores nos processos de comunicação em EAD. Ao mesmo tempo, aumentam as possibilidades de produção cultural e acadêmica, de armazenamento e consulta a fontes de dados.

114

Este artigo está inserido num momento de inquietação, no qual pesquisadores e educadores buscam soluções que respondam às complexas questões da educação na sociedade moderna. O uso de EAD/TIC como modalidade de ensino-aprendizagem, hoje, é incontestável. Contudo, para sua apropriação ainda não há uma resposta que garanta que seus modelos pedagógicos conduzam à formação de sujeitos capazes de construir conhecimento e desempenharem suas funções.

Os modelos pedagógicos recentemente usados neste contexto identificam a interatividade como um elemento diferencial para a EAD/TIC. O fato de os participantes interagirem em AVA estabelece oportunidades de comunicação e aprendizagem ainda não vivenciadas no ensino presencial e na EAD tradicional. Concomitantemente, modelos colaborativos são experimentados para potencializar a aprendizagem.

Ambos os paradigmas educacionais implicam a participação mais próxima e multidirecional entre os participantes. Professores e alunos trabalham de forma colaborativa na resolução de situações-problema.

Diante do novo cenário pedagógico, é importante verificar se o conhecimento está sendo adquirido ou, ainda, se estão sendo tomadas decisões corretas. Um dos caminhos para avaliar o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem em ambientes interativos é a análise das interações ocorridas durante as discussões. É atribuído ao professor o papel de proceder à avaliação. Para tal, ele necessita identificar e conhecer seus alunos e o processo de construção de conhecimento.

Experiências podem confirmar a viabilidade de mudanças do foco de EAD tradicional para EAD apoiado por TIC, e ainda, explorando a interatividade. Isto requer preparação da instituição e dos sujeitos envolvidos, destacando-se a figura do professor. O “mestre” deve estar reorientado quanto as suas possibilidades de atuação tecnológica e pedagógica, tornando-se o “maestro” que dá ritmo à aprendizagem de seus alunos em um ambiente apoiado pela infra-estrutura ilimitada da Internet.

Referências

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Folha de São Paulo, 1995, p. 251.

BARILLI, E. C. et al. Evaluation of pedagogical quality and supportability of remote education programs education using the knowledge management: the proposal for Oswaldo Cruz Foundation of Brazil. In: CONGRESS OF THE ANDEAN REGION ON QUALITY AND INTERNATIONAL CREDENTIALS FOR REMOTE UPPER EDUCATION., 2005, Loja. **Proceedings...** Loja,. 2005.

116 FAGUNDES, L.; SATO, I.; MAÇADA, D. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram**. Cadernos Informática para a mudança em educação. MEC/SEED/ProInfo, 1999. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~edla/mec/livro03.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2006.

HARASIM, L. Construindo comunidades de prática de sucesso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 10., 2003, Porto Alegre. **Minicurso...** Porto Alegre: ABED, 2003.

LÉVY, P. **Educação e cybercultura: a nova relação com o saber**. Disponível em: <http://teclec.psico.ufrgs.br/portal/Levy_cibercultura.html>. Acesso em: 20 jan. 2007.

MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Íris Elizabeth Tempel. **Internet em sala de aula: com a palavra, os professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, M. Que é interatividade? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/ago. 1998. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/~dept02/sala_interativa/o_que_eh.html#O%20que%20é%20interatividade>. Acesso em: 25 fev. 2007.

SILVA, Marco. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

_____. Um convite à interatividade e à complexidade: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). **Educação e cultura**: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p. 135-167.

VALENTE, J. A. et al. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface**: comunicação, saúde, educação. Botucatu, v. 7, n. 12, p.139-148 (Seção Debates). Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista12/debates1.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2006;

VIANNEY, João et al. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: SINE/Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e da Família/Laboratório de Ensino a Distância/SED, 1998.

Exames de Proficiência Oral a Distância

Kátia Raquel D´Errico de Carvalho
Mestre em Línguas Neolatinas – UFRJ

Giovana Oliveira Farias
Mestre em Educação – PUC/Rio

Simone Correia Tostes
Doutora em Lingüística – UFRJ

Resumo

119

Este relato pretende apresentar a experiência do Centro de Estudos de Pessoal com testes de proficiência lingüística ministrados a distância. Após quatro anos de experiência com essa avaliação por teleconferência, podemos relatar inovações, vantagens e óbices da realização de exames por esse meio. Trata-se de um avanço da utilização da tecnologia na área de avaliação de proficiência lingüística que pode ser implementado por diversas instituições de ensino no Brasil e no mundo.

Palavras-chave: avaliação; distância; teleconferência; proficiência oral

Abstract

This report intends to present the experience attained by the Center for Personnel Studies in the area of language proficiency tests at distance. After four years of experience evaluating oral proficiency by teleconference, we can report the innovation, advantages and drawbacks of exams through this means. It is a breakthrough in the application of information technology in the area of language proficiency evaluation which can be implemented by several educational institutions throughout Brazil and all around the world.

Key words: evaluation; distance; teleconference; oral proficiency

Introdução

Em sua vida cotidiana, o indivíduo é testado constantemente. Desde testes médicos a testes para verificar a capacidade profissional ou para uma promoção, esses recursos são sempre critérios valiosos a serem utilizados para assessorar uma decisão sobre a vida ou a carreira das pessoas. Dentro desse esquema, é espantoso que tão pouco se saiba a respeito do processo de avaliação concebido de maneira geral (cf. MACNAMARA, 2000, p. 3). Normalmente, esse conhecimento é confiado a um grupo seletivo de especialistas especificamente designados para a elaboração e a aplicação de testes.

A complexidade do processo de avaliação de fluência num idioma estrangeiro advém da própria natureza da tarefa. Trata-se de estabelecer padrões de aceitação e fluência mínima de acordo com tarefas e expectativas preestabelecidas que se tem do falante em questão. Por

esse motivo, várias tentativas foram feitas para descrever a quantidade de níveis de fluência que dêem conta da complexa hierarquia de habilidades intermediárias do aprendiz rumo ao domínio do idioma estrangeiro.

Mais uma vez, definir o que seja *domínio* do idioma estrangeiro configura-se uma atividade custosa e que não pode ser desvinculada da finalidade de utilização da linguagem. O conceito de *domínio* de uma língua estrangeira varia de acordo com a natureza das interações que se pretende. Num restaurante ou num balcão de atendimento de passageiros, a amplitude do domínio pode ser bem mais restrita e simplificada do que a estabelecida para funções diplomáticas, por exemplo. Para esta última, habilidades como analisar, negociar e convencer vão bem mais além do simples fornecimento de informações de escopo restrito que as funções de atendente de restaurante ou balcão de passageiros requerem.

No âmbito da vida militar, existem algumas tentativas para estabelecer padrões aceitos internacionalmente e descrever os diferentes estágios de fluência num idioma estrangeiro. Atualmente, a descrição STANAG tem sido a mais aceita, principalmente nos países-membros da OTAN, pressupondo uma uniformização de procedimentos de descrição das habilidades lingüísticas ideais que não cause estranheza entre esses países.

No Exército Brasileiro, adota-se uma padronização que leva em conta critérios de classificação do indivíduo como habilitado com fluência profissional no idioma estrangeiro. A unidade do Exército Brasileiro encarregada de prover essa categorização da fluência profissional dos militares é o Centro de Estudos de Pessoal (CEP, daqui em diante). Para tanto, são oferecidos exames de proficiência oral e escrita em vários idiomas (uma e duas vezes por ano, respectivamente).

Esses exames são os instrumentos que, por vezes, podem separar um militar bem-sucedido na carreira de missões e cursos no exterior que funcionam como elementos de valorização e crescimento profissional. Dominar um idioma estrangeiro tem, há muito tempo, sido a diretriz dos comandantes da Força Terrestre. Ênfase especial é dada aos idiomas inglês e espanhol, por ser o inglês a língua franca internacionalmente reconhecida e pela posição estratégica e papel do Brasil na América Latina.

Os exames de proficiência escrita, chamados de Testes de Credenciamento Lingüístico, têm como foco principal verificar as habilidades escritas dos aprendizes em diversos idiomas. São compostos de etapas de leitura e compreensão escrita, gramática e elaboração de um texto dissertativo sobre qualquer assunto proposto. O teste também inclui uma parte de compreensão auditiva, durante a qual o candidato responde a perguntas com base em texto auditivo.

A experiência com testes de proficiência oral do CEP é pioneira e merece destaque pela tentativa de tornar possível a verificação de aspectos da conversação em língua estrangeira a distância, em tempo real. Criado em 1965, o CEP possui vasta experiência na área do ensino de idiomas a distância, dentre outras especialidades, como os cursos de pós-graduação, realizados em convênio com várias universidades do Rio de Janeiro.

Tratando especificamente da área de ensino de idiomas, o CEP, além das atribuições do ensino de idiomas a distância, tem a responsabilidade de habilitar e preparar militares brasileiros e estrangeiros em vários idiomas, a saber: inglês, francês, alemão, espanhol, italiano, russo e português. Esses militares recorrem ao CEP em duas oportunidades ao ano para realizar o Estágio Intensivo de Idiomas específicos das missões para as quais são designados. Durante

as oito semanas em que permanecem no CEP como estagiários, concentram esforços no aperfeiçoamento de suas habilidades no idioma estrangeiro, em aulas presenciais, de laboratório e de cultura da língua estrangeira, que visam a melhorar seu nível de fluência para bem desempenhar a missão no país estrangeiro.

Além da preparação desses militares para missões as mais diversas, o CEP se encarrega da formação de contingentes das Forças Militares de Paz, como o fez com o efetivo que atuou no Timor Leste e, mais recentemente, com o Batalhão Haiti – força militar que atualmente representa a presença militar mais relevante do Brasil no exterior. Cabe salientar que, para a designação para uma missão no exterior, é necessário, em princípio, que o militar esteja cadastrado num banco de dados do Departamento Geral de Pessoal do Exército Brasileiro com o conceito B, que corresponde à aprovação no Teste de Credenciamento Lingüístico. Aprovado no teste, o militar é considerado “credenciado para missão no exterior”.

123

Além do exame de credenciamento, o militar pode realizar o Exame de Proficiência Oral (EPO daqui em diante) – entrevista oral com uma banca de examinadores constituída por, pelo menos, dois professores do idioma estrangeiro. O resultado do teste habilita o militar em outro aspecto da proficiência – o oral, significando que o aprovado possui as habilidades profissionais básicas de utilização do idioma estrangeiro, sendo capaz de responder a perguntas sobre assuntos variados e negociar significados, bem como de expor sua opinião a respeito de diversos temas, relacionados ou não à profissão militar. Os candidatos aprovados no EPO são, então, cadastrados no banco de dados com o conceito A.

Justificativa

Como o CEP é uma unidade militar situada no Rio de Janeiro e atende a militares brasileiros de todas as regiões do Brasil, o fato de realizar o Exame de Proficiência Oral exigiria que o candidato se deslocasse a fim de realizar a prova presencialmente. Foi então que, a partir de 2004, por iniciativa da Seção de Informática do CEP, o EPO começou a ser oferecido em sistema de teleconferência. Por esse meio, o candidato necessita tão-somente se inscrever no exame e se encaminhar para o Comando Militar de Área, sede do exame em sua região. Esses Comandos, num total de 12 em todo o Brasil, em comunicação com o CEP, passaram a sediar os EPO a distância.

124 A experiência se encontra em seu quarto ano e provou ter sido uma idéia inovadora na utilização das tecnologias de informação. Outras instituições de ensino fazem uso da teleconferência para ministrar aulas e palestras a distância em diferentes níveis de cursos e tipos de eventos. O CEP, porém, passou a utilizar a ferramenta para aperfeiçoar o sistema de avaliação do nível de proficiência no idioma estrangeiro no âmbito do Exército Brasileiro e, como tal, já possui experiência considerável nessa área.

A banca examinadora

Nos quadros efetivos do CEP, há professores civis e militares de várias disciplinas. Na área de idiomas, a instituição possui professores militares de diferentes línguas estrangeiras. Em função de um acordo internacional de intercâmbio Brasil-EUA, na disciplina Inglês, o CEP conta atualmente com seis professores e um instrutor militar americano. São esses professores, com a presença do instrutor militar nativo, que fazem a avaliação dos candidatos no EPO em inglês.

Natureza da avaliação

Para caracterizar a avaliação realizada no CEP, utilizaremos a distinção apresentada por Macnamara (2000), que identifica dois tipos básicos de testes: os do tipo papel-e-caneta e os testes de desempenho. O autor refere-se ao primeiro como um teste tradicional de perguntas e respostas, que se destina a avaliar componentes estanques da língua estrangeira, tais como aspectos de gramática e coesão textual. Por seguirem um padrão que verifica o domínio de pontos isolados da língua estrangeira, normalmente são os testes que se enquadram no formato “múltipla escolha” (p. 5). Uma vez que constituem testes de fácil administração e controle, são, com freqüência, os mais adotados e não se prestam, portanto, a verificar aspectos produtivos da competência comunicativa, como a capacidade de persuasão ou negociação, por exemplo.

125

Os testes de desempenho são bem mais complexos e vão ao encontro da definição de *competência lingüística* (cf. CHOMSKY, 1965, p. 4), que engloba não apenas a capacidade de dominar aspectos isolados da gramática, mas também de empregá-los competentemente de acordo com a situação comunicativa que se apresenta. Foi então que o autor fez a distinção clássica da lingüística entre *competência* e *desempenho*, sendo o primeiro termo utilizado para designar a capacidade de aplicar regras internalizadas na gramática universal dos indivíduos, e o segundo configura-se como a habilidade de utilizar produtivamente esse conjunto finito de regras lingüísticas em um número infinito de possibilidades em situações comunicativas. Os testes de desempenho abrangem, portanto, a verificação de aspectos como entonação para marcar ênfase, capacidade de realizar paráfrase, assim como a habilidade de fazer afirmações utilizando-se perguntas, apenas para citar alguns poucos exemplos. Macnamara (op. cit., p. 6) faz uma

distinção crucial dos testes de desempenho comparados a outras modalidades de testes de língua – eles avaliam a capacidade de o indivíduo *comunicar-se*. Por esse motivo, são mais adequados para verificar habilidades produtivas de escrever e falar. Nessa categoria de testagem, ressalta o autor, “um excerto de discurso mais ou menos longo é elicitado do examinado e julgado por um ou mais avaliadores treinados usando um procedimento de avaliação acordado” (Ibid.). Para se atingir esse objetivo, normalmente utilizam-se tarefas que o avaliado tenha que desempenhar utilizando a linguagem como ferramenta.

Outro tipo de categorização apresentada por Macnamara (op. cit.) refere-se ao propósito a que se destinam os testes, fazendo, portanto, a distinção entre *testes de nível* e *testes de proficiência*. O primeiro tipo está diretamente relacionado à atividade de instrução e normalmente é realizado em momentos pontuais do processo ensino-aprendizagem. Enquanto testes de nível relacionam atividades passadas e tentativas de mensurar um trabalho realizado num período de tempo definido, os testes de proficiência tentam realizar um prognóstico sobre o potencial de uso da língua estrangeira em diversas situações comunicativas. O critério definido passa a ser, nesse caso, o uso real da língua em situações futuras (p. 7).

Apesar da tentativa de situar a aplicação de testes de proficiência o mais próximo possível da realidade, ainda existem questões relativas a sua autenticidade e validade. Outra restrição é a influência do fenômeno *Observer's Paradox* (cf. LABOV, 1972), isto é, o fato de ter seu comportamento observado modifica o próprio comportamento de qualquer indivíduo pesquisado.

O EPO se assemelha em alguns aspectos ao *Oral Proficiency Interview* (OPI), que verifica progressivamente as habilidades de comunicação no idioma estrangeiro tomando-se por base a

caracterização dos níveis de proficiência nas quatro habilidades lingüísticas. Trata-se, entretanto, de um exame que pode ser realizado sem a presença do examinador, que é, necessariamente, um falante nativo da língua-alvo. Essa flexibilidade diminui o custo de aplicação de testes presenciais, pois o entrevistador pode, por exemplo, utilizar-se do recurso de gravação em áudio de perguntas que ensejem uma resposta ou uma argumentação sobre um ponto de vista. Nesse caso, não se verifica uma efetiva interação entre o entrevistador e o entrevistado, uma vez que a “conversa” é elicitada por meio de recursos artificiais, além de não oferecer a naturalidade de uma conversa real.

Por se tratar de um modelo de exame com mais de um avaliador, o EPO se utiliza do padrão de *conceituação analítica*, segundo o qual todos os examinadores avaliam variados aspectos da comunicação que são, então, enquadrados em escalas de comunicação estabelecidas para cada um dos aspectos isoladamente (cf. Anexo A).

Para o teste, são divulgados 15 temas em documentos oficiais que regulam o funcionamento do EPO. Após sortear o tema, o candidato faz a leitura silenciosa e depois em voz alta do parágrafo sobre o assunto sorteado. Em seguida, os membros da banca examinadora iniciam uma conversa tendo por base as idéias contidas no texto lido pelo candidato.

Critérios de avaliação

Apesar de constituir uma parte do EPO, a fase de leitura em voz alta não representa um percentual significativo da avaliação da proficiência oral do candidato por não evidenciar a capacidade produtiva na língua estrangeira. Aspectos priorizados são a gramaticalidade, entonação, pronúncia, coerência e competência comunicativa (cf. CHOMSKY, 1980) – isto é, a capacidade de ajustar o discurso a diversas

situações comunicativas. Após conceituação pela banca examinadora, os três membros se reúnem para discutir e realizar a ponderação e avaliação final dos candidatos. Nessa fase, também são consideradas a correção gramatical e a capacidade de utilizar a língua estrangeira sem muitas pausas e silêncios que denotem incapacidade lingüística no idioma, assim como a habilidade de negociar significados no idioma estrangeiro.

Para a verificação dos objetivos do candidato, utilizam-se os padrões dos descritores lingüísticos preconizados pela OTAN (STANAG 6001) para o nível 3, que é o nível caracterizado como “profissional mínimo”. De acordo com a padronização desses descritores, dentre outras habilidades, o candidato deve ser capaz de:

- participar efetivamente de conversas formais e informais sobre assuntos práticos, sociais e profissionais;
- discutir interesses particulares e campos de especialização com relativo desembaraço;
- demonstrar competência lingüística na condução de reuniões;
- responder a objeções, esclarecer dúvidas, justificar decisões, sustentar opiniões, responder a desafios, defender um ponto de vista, formular hipóteses, lidar com assuntos inesperados e não familiares;
- discutir sobre temas abstratos e tópicos como economia, cultura, ciência, tecnologia, filosofia, assim como sobre seu campo profissional;
- responder prontamente de maneira clara e natural, apropriada à situação, sem buscar palavras, sendo compreendido perfeitamente por um falante nativo;

- corrigir o discurso, ainda que compreenda apenas parcialmente referências a provérbios ou alusões culturais, assim como nuances e expressões idiomáticas;
- comunicar-se com erros em baixa frequência ou em situações complexas típicas de discurso formal.

Principais desafios

Por se tratar de um exame a distância, o EPO ainda se ressentia da falta de acolhimento que uma situação conversacional enseja. Embora os examinadores tenham o cuidado de cultivar e transmitir uma atmosfera livre de pressões e inquietações, é comum ainda notar-se que alguns candidatos demonstram altos níveis de estresse durante a realização da atividade de conversação. Isso se reflete invariavelmente em seu desempenho comunicativo e em sua habilidade de produzir enunciados gramaticalmente adequados. No último exame, realizado neste ano, tivemos oportunidade de entrevistar um candidato que tinha sido nosso aluno no estágio de idiomas e apresentou um desempenho bem aquém daquele evidenciado por ocasião do estágio.

129

Sem dúvida, o ideal seria estar presente pessoalmente com cada um dos candidatos, pois isso possibilitaria a construção de uma atmosfera menos formal e estressante, permitindo, com isso, que o candidato realmente demonstrasse suas habilidades comunicativas no idioma o mais próximo possível do real.

Pode-se dizer que o sistema de avaliação oral a distância carece de uma validação. Perguntas do tipo “Em que bases se propõe o acesso a determinadas oportunidades e não outras?”; “Este é um critério suficiente e justo?” ainda permanecem sem resposta. Conforme aponta Macnamara (2000, p. 48), o foco dessa investigação deve ser sobre

os **procedimentos adotados**. Se esses forem falhos, as conclusões tendem a ser infundadas. Da mesma forma, a validação de testes envolve refletir sobre a lógica, particularmente sobre seu formato e intenção, bem como inclui lidar com dados empíricos, colhidos em situações de administração do teste. Caso contrário, “sem procedimentos de validação dos testes, existe grande potencial para injustiças” (Ibid.).

Considerações finais

130 O EPO representa um esforço considerável com o intuito de reduzirem-se distâncias que são tão grandes num país de dimensões continentais como o Brasil. Consiste numa iniciativa sem precedentes de valorização do conhecimento e domínio de um idioma estrangeiro pelos profissionais militares do Exército Brasileiro, com repercussão internacional. Devido a sua relevância, estamos atualmente em fase de desenvolvimento de um estudo que possibilite a validação dos procedimentos e filosofia do exame como um todo.

A valorização do conhecimento de idiomas estrangeiros iniciou-se há mais de uma década, e o reflexo dessas medidas é visível ao constataremos a melhor preparação e domínio de idiomas por parte do jovem oficialato, indo ao encontro das diretrizes emanadas pelos escalões superiores que consideram o domínio de uma língua estrangeira uma ferramenta essencial para o exercício profissional militar.

Atualmente, pode-se dizer que a preocupação em conhecer e manter-se atualizado em pelo menos uma língua estrangeira tem sido constante em todas as esferas da atividade militar.

Referências

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.

_____. **Rules and representations**. Oxford: Basil Blackwell, 1980.

LABOV, W. **Language in the inner city**. Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MACNAMARA, T. **Language testing**. New York, Oxford, 2000.

STANAG 6001. **Language descriptors**. 2. ed. OTAN.

Kátia Raquel D´Errico de Carvalho
Mestre em Línguas Neolatinas – UFRJ
derrico@cep.ensino.eb.br

Giovana Oliveira Farias
Mestre em Educação – PUC/Rio
giovana@cep.ensino.eb.br

Simone Correia Tostes
Doutora em Lingüística – UFRJ
simone@cep.ensino.eb.br

Anexo A

BAREMA DO EXAME DE PROFICIÊNCIA ORAL

Pontos	Pronúncia/ entonação	Gramática	Coerência	Fluência	Vocabulário	Compreensão oral
0	Comete erros frequentes, tornando-se ininteligível Emprego precário da tonicidade e da entonação	Praticamente cada frase apresenta um erro Usa frases muito curtas	Não apresenta habilidade funcional	Emprega a construção da língua portuguesa Faz longas pausas para pensar	Limitado e geralmente impreciso	Não apresenta, praticamente, entendimento da língua falada A compreensão limita-se a palavras isoladas e estruturas básicas
1	Comete erros frequentes, mas é inteligível Emprego errado da tonicidade e da entonação com frequência	Comete poucos erros Apresenta discurso coeso	Adapta a linguagem à situação dada Persuade, negocia idéias, dá opiniões, cria hipóteses	Pensa em inglês Faz pausas ocasionais para pensar	Comete, alguns erros ocasionais de emprego vocabular Apresenta vocabulário diversificado o suficiente e raramente solicita repetição ou paráfrase	Compreende enunciados emitidos de forma mais clara e devagar do que o ritmo normal Necessita de algumas repetições e paráfrases para compreender
2	Pronúncia óbvia de um estrangeiro, mas sem problemas para a compreensão Comete erros ocasionais de entonação e tonicidade					Compreende a idéia central dos enunciados, incluindo as discussões mais específicas em um determinado campo do conhecimento sem requerer repetições e paráfrases

Gestão de Curso a Distância de Formação de Professor: política e prática

Sueli Barbosa Thomaz
Professora Dra. Phd em Educação

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar, utilizando a culturálise como heurística de base, o perfil etnográfico da cultura patente que abarca: as leis, as normas, os regulamentos – o instituído – de modo a sistematizar a dinâmica e a organização dessa prática, tendo em vista o funcionamento de um curso superior de formação de professores, oferecido na modalidade a distância. Pesquisa de abordagem fenomenológico-descritiva visou o estudo das políticas que sustentam a Educação a Distância no Brasil e a prática cotidiana do curso. A Educação a Distância é aqui considerada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Não se trata de propor um modelo organizacional, apenas apresentar a visão da realidade para repensar a construção ou reconstrução de um curso ou programa de Educação a Distância. A visão de organização está ligada à teoria da complexidade pensada por Edgar Morin,

concebendo que o pensamento deve, ao mesmo tempo, respeitar as coerências diversas que se unem e, com isso, enfrentar a contradição por vias lógicas. Complexidade, pluralidade e diferença são fundamentais para pensar “modelos de ensino” e “modelos de administração”.

Palavras-chave: educação a distância; formação de professores; gestão

Abstract

This text presents an ethnographic profile of the culture taking into account a heuristic analysis of the culture. This profile comprises the laws and rules that systematize the dynamics and organization of such practice in a distance learning graduation course for teacher qualification.

134 The research takes into account a phenomenological and descriptive approach aiming at studying the politics that support Long Distance Education in Brazil and the daily practice of such course. The long distance Education in the present article is considered as an educational modality in which the didactics and pedagogical mediation of the learning and teaching processes happens with the use of technological information and communication means used by students and teachers to develop educative activities at different times and environments. It is not proposing a organizational model, but a new approach of reality to rethink or rebuild the frame of a certain long distance course or educational program. This organizational view is related to the theory of complexity presented by Edgar Morin in which the different coherences involved are respected and, at the same time, faces the contradictions by means of a logical approach. Complexity, plurality and difference are fundamental to think "teaching models" and "administrative models".

Key words: long distance; teacher qualification; administration

Introdução

Este texto é parte integrante de uma pesquisa mais ampla que visa investigar a importância, os limites e as perspectivas do Curso de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, realizado na modalidade a distância, do ponto de vista do aluno, do seu imaginário entendido como tudo aquilo que se dá no trajeto entre as pulsões subjetivas e o meio cósmico e social (DURAND, 1997).

Trata-se de uma pesquisa que conjuga três pilares teóricos: a Antropologia da Complexidade, de Edgar Morin; a Sociologia do Cotidiano, de Michel Maffesoli; e a Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand, tendo como base teórico-metodológica a culturálise de grupo, proposta por Paula Carvalho.

Para apreensão do imaginário de alunos importa relacionar três culturas (PAULA CARVALHO, 1991, p.105): a patente, a latente e a emergente. A “cultura patente” representa o instituído, o estabelecido, que são as normas, as leis, os regulamentos.

[Corresponde ao] nível racional de funcionamento do grupo ou o pólo técnico das interações grupais, regido portanto pelos perceptos e pelas funções conscienciais pragmático-reflexivas. A cultura latente [...] é o nível afetivo, ou afetual de estruturação do grupo, regido pelo dispositivo do inconsciente em suas características analíticas e neuro-psicológicas. [É nas vivências que se dão as emoções, o imaginário, e que permitem compreender a grupalidade, a afetividade e a dimensão simbólica do grupo.] A cultura emergente [ou enativa] é captada no trajeto entre a “cultura patente” e a “cultura latente.” (PAULA CARVALHO, 1991, p. 239).

No caso específico deste texto a proposta é apresentar, exclusivamente, utilizando a culturálise como heurística de base, o perfil etnográfico da cultura patente, a cultura visível, sistematizando a dinâmica e a organização dessa prática, tendo em vista o funcionamento de um curso superior a distância e suas peculiaridades.

O objeto de estudo é um curso oferecido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro — UNIRIO, que tem características inovadoras, no que se refere à: organização administrativa e técnico-pedagógica, sob a forma de consórcio,¹ entre as esferas públicas federal, estadual e municipal. De um lado as Universidades Públicas e de outro o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Fundação Centro de Ciência e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro — CECIERJ e as parcerias com os municípios no gerenciamento dos diferentes postos e pólos.

O estudo da “cultura patente”, aqui desenhado, foi realizado com base na pesquisa do tipo fenomenológico-descritiva de modo a fornecer informações importantes do fazer da educação a distância, para, em um segundo momento, ainda a ser investigado, efetuar o estudo da “cultura latente” que, por suas peculiaridades, exige técnicas de análise profundas e prolongadas, impossível de ser realizado na fase em que se encontra a pesquisa.

1. A Política Nacional de Educação a Distância

A proposta desse item é apresentar algumas questões, à guisa de abordagem inicial, ao nível do instituído — dos códigos, das normas e das formações discursivas que orientam a organização e o funcionamento da educação a distância (EAD) no Brasil.

1 A Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro iniciou, em 1999, um projeto político com o objetivo de permitir o acesso ao ensino superior (principalmente no interior do Estado), utilizando a Educação a Distância por meio de um consórcio entre as Universidades públicas sediadas no Estado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal Fluminense – UFF; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Com a promulgação da LDB 9394/96, a EAD deixou de ser fruto de movimentos isolados. O artigo 80 da referida Lei estabelece que a União incentivará o desenvolvimento de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Fixa que a EAD gozará de tratamento diferenciado, podendo ser oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União e, ainda, em regime de cooperação e integração entre diferentes sistemas.

Esse artigo foi regulamentado pelo Decreto N° 2494/98, uma vez que a atual LDBEN não é auto-aplicável. O referido Decreto estabelece que a Educação a Distância possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados. Deverá ser organizado em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (artigo 1º e parágrafo único).

137

Face às recomendações legais, a EAD vem sendo oferecida por diferentes instituições com dinâmica organizacional própria e, no caso aqui referendado, o Curso de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental é oferecido a portadores de diplomas de formação de professores de 1ª a 4ª série, o antigo Curso Normal.

1.2 Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância

A Secretaria de Educação a Distância, mediante o documento intitulado Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, considera que a Educação a Distância é um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida. Pressupondo que é grande o desafio de educar e de

educar-se a distância, criou um documento que apresenta as referências capazes de orientar alunos, professores, técnicos, gestores na busca por maior qualidade da Educação a Distância. Segundo o referido documento, trata-se de superar a racionalidade tecnológica que valoriza os meios em detrimento dos fins, desenvolvendo um projeto com dimensões humanistas.

Para tanto, destaca dez itens básicos que devem merecer a atenção das instituições que pretendem oferecer cursos e programas a distância. São eles: compromisso dos gestores; desenho do projeto; equipe profissional multidisciplinar; comunicação/interação entre os agentes; recursos educacionais; infra-estrutura de apoio; avaliação contínua e abrangente; convênios e parcerias; transparência nas informações e sustentabilidade financeira.

138 Face às exigências e recomendações de ordem legal, instituída, apresentamos o desenho organizacional de um curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental oferecido a distância.

2. Dinâmica e organização em EAD

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: avaliação dos estudantes; estágios obrigatórios,

previstos na legislação; defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Na situação específica da educação superior, poderá abranger os seguintes cursos e programas seqüenciais: de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado.

São componentes do sistema de Educação a Distância:

- estudante;
- docente-especialista nos conteúdos;
- tutores e meios de comunicação; e
- estrutura e organização próprias.

Costuma-se fazer, para dar conta da complexidade do sistema, numa visão metafórica, uma analogia com o poema de João Cabral de Melo Neto, que lembra: “um galo sozinho não tece uma manhã; ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito [...] para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo entre outros galos.”

139

O sistema, além da analogia com o poema de João Cabral, se aproxima de elos de uma corrente ou, ainda, de teias que se entrelaçam como tecem as aranhas. Um “galo que deixa de cantar”, um “elo que se parte”, uma parte da “teia” arrebitada impedem a junção das partes no todo e do todo nas partes e, com isso, o sistema, usando um eufemismo, se esvai no ar.

Portanto, para que o sistema funcione, com qualidade, há necessidade de um processo de gestão que dê conta da organização, da direção, da coordenação e do controle.

A organização implica uma atividade permanente de divisão de tarefas, de articulação, de entrosamento, de estabelecer procedimentos,

rotinas, delegando poderes e atribuições à equipe, além de prover os recursos necessários ao desenvolvimento do sistema.

A direção e a coordenação têm como função operativa gerenciar os grupos, de modo que as pessoas desempenhem seus cargos e papéis voltadas para os objetivos traçados pelo projeto político-institucional – PPI. São as relações interpessoais, que exigem comunicação, liderança e motivação.

O controle está relacionado ao acompanhamento e avaliação do sistema em relação às finalidades e objetivos a serem atingidos.

Para além de um estudo de abordagem que privilegia uma “razão fechada” que significa, segundo Morin (1995, p. 205): “um método de conhecimento fundado sobre o cálculo e a lógica, empregado para resolver problemas colocados ao espírito” ou, ainda, de processos racionadores, possuidores de uma visão unilateral e de explicações baseadas em um único fator, a proposta é, ao efetuar o trajeto entre o “patente” e o “latente”, questionar a estrutura organizacional, no sentido de propor alternativas de organização e de gestão de cursos a distância. Isso exigirá a busca pela “razão aberta” ou “razão cultural” que resgata a dimensão simbólica, permitindo uma análise mais rica da realidade.

2.1 Diferentes galos ou elos da corrente

São elos da corrente os estudantes, os professores, os tutores, os coordenadores e o pessoal de apoio administrativo. Eles necessitam de outros elos: material didático impresso, on-line, e as diferentes mídias que permitem o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias de forma integrada.

No curso, alvo desta pesquisa, temos os elos desencadeadores e sustentadores da corrente: a universidade, o consórcio e os pólos.

Tudo isso está representado pelas seguintes figuras: coordenador do curso na universidade, presidente do consórcio, diretor de tutoria, diretor de pólo, coordenador de disciplina, tutor coordenador de curso, tutor presencial e tutor a distância, além de assessores da coordenação de curso e pessoal de secretaria.

2.1.1 O estudante: para quem os galos cantam

O estudante é o centro do processo educativo, para quem todas as atenções convergem, tanto na educação a distância como na presencial. É visando ao estudante, sua formação como homem, cidadão e trabalhador, lembrando que a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, que o PPI, obrigatoriamente, traçará as finalidades e os objetivos a serem alcançados no curso.

Na Educação a Distância o estudante aprende a aprender, em função da busca pelo conhecimento e pela metodologia utilizada por meio do material impresso e do material na rede que valoriza o hipertexto, a linguagem dialógica, exemplos claros e objetivos, exercícios variados, pesquisas etc. De um modo geral o processo de adaptação do estudante não é imediato, necessitando de auxílio.

Quando se trata de Educação a Distância, a idéia que o estudante possui é do antigo ensino por correspondência, não percebendo a complexidade do processo. Isso faz com que ele se surpreenda com as variadas tarefas: estágios, avaliações, trabalhos de fim de curso, sessões de tutoria.

O estudante se depara com um curso com o mesmo desenho de um curso presencial, com referenciais teórico-práticos que colaboram para a aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes necessárias à sua formação.

Um dos fatores que dificultam o processo é o uso, pelo estudante, das novas tecnologias de informação e das comunicações em função de suas possibilidades de acesso (linhas telefônicas, computadores, principalmente para aqueles que residem em áreas afastadas dos grandes centros).

O estudante, como no ensino presencial, faz o plano de estudo, inscrevendo-se em diferentes disciplinas ofertadas. Por achar que é algo de que pode dar conta em função da flexibilidade de horário destinado aos estudos, observamos que há inscrição numa quantidade excessiva de disciplinas, o que impede o aprofundamento de estudo por parte do estudante. Essa problemática exige que o curso ofereça um acompanhamento acadêmico, orientando e supervisionando a organização do estudo de modo a garantir a qualidade do processo. Exige, também, que o estudante seja previamente orientado quanto às características da Educação a Distância e em relação a seus direitos, deveres e atitudes. Deverá ser informado da abrangência do curso escolhido e dos equipamentos necessários ao desenvolvimento ao processo ensino-aprendizagem, além das diferentes maneiras de como poderá interagir com os professores, colegas, pessoal de apoio técnico e administrativo.

2.1.2 Tecendo o amanhã, ou construindo e mantendo os elos: o professor

O professor é elemento-chave na dinâmica do curso. É ele que, com sua bagagem teórica, irá planejar, organizar e produzir o material necessário para que o estudante aprenda. É por meio de seu trabalho, com a mediação de tutores, que o conhecimento chega até o estudante, assim como as avaliações e as orientações sobre o Trabalho de Conclusão de Curso — TCC.

O professor é membro de uma equipe multidisciplinar. Seu papel é importante, embora muitos ainda considerem que cursos a distância não requerem o trabalho de professores. Ledo engano, o professor é responsável pela elaboração das aulas, é ele que domina os conhecimentos que chegarão por diferentes vias de comunicação e informação. Exige ousadia e criatividade, devendo se colocar no lugar do aluno ao selecionar e preparar todo o conteúdo curricular, as atividades pedagógicas, os objetivos referentes às competências cognitivas, habilidades e atitudes. Motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes é uma tarefa essencial ao trabalho do professor.

A ação do professor se reproduz, como um eco, na ação do tutor. Para isso, a formação e a preparação dos tutores, por intermédio de capacitações constantes, é fundamental. O professor deverá delegar responsabilidades ao tutor que será o mediador entre a proposta pedagógica do curso, o trabalho do professor e o estudante.

2.1.3 Outros galos que com muitos outros se cruzem: o sistema de tutoria

Trata-se de um elemento importantíssimo do processo. Como mediador entre o estudante, o professor e o material didático, é ele quem está mais “próximo” do fazer acontecer o processo ensino-aprendizagem.

Há dois tipos de tutores: presencial e a distância.

2.1.3.1 Tutor presencial

O tutor presencial atua próximo do aluno, no caso, da proposta desse curso, nos denominados pólos, que não são extensões da universidade. Têm uma estrutura organizacional própria, de modo a receber os estudantes para sessões de tutoria, avaliações, trabalhos

em laboratórios, biblioteca, além de manter um acervo com toda a documentação dos alunos.

Os tutores presenciais promovem, então, as sessões de tutoria. Importa destacar que tais sessões não têm a ritualização de uma aula, elas são momentos utilizados para estudos de grupo, sanear dúvidas, exigindo estudo prévio por parte do estudante, que conta com um sistema de informação disponível em cadernos didáticos e na Web. Essas sessões são responsáveis por auxiliar os estudantes a criar hábitos de estudo, a aprender a estudar, a organizar sua vida acadêmica de modo a seguir o cronograma das diferentes disciplinas em que se inscreveu.

A tutoria presencial cumpre funções como tornar a EAD um processo menos solitário e mais comunitário: ter a presença do humano

144 ao lado do estudante, minimizando a distância e oferecendo o apoio necessário ao processo.

A tutoria presencial acompanha a orientação dos coordenadores dos pólos que, por sua vez, seguem a orientação das universidades, fruto das decisões do Colegiado dos Coordenadores de Cursos e da Coordenação Geral de tutoria do consórcio.

2.1.3.2 Tutor a distância

Como o próprio nome diz, é a tutoria realizada fora do espaço onde se encontra o estudante. Ocorre, numa ligação direta, com a universidade gestora do curso. Há, para isso, uma infra-estrutura capaz de coordenar, orientar, acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem.

Os tutores a distância atuam, também, como mediadores na orientação de cada um dos estudantes inscritos no curso. Orientados

pelos professores-coordenadores das disciplinas, desenvolvem tarefas de orientação de estudos mediante uso da internet, telefones e fax. São eles que, junto aos professores, preparam o cronograma das disciplinas, disponibilizam atividades suplementares, elaboram e corrigem as avaliações. Cada estudante tem conhecimento do dia e do horário em que o tutor a distância, de cada disciplina oferecida, está à disposição na universidade.

O trabalho dos tutores presenciais e a distância carece de um processo de capacitação continuada.

Em um primeiro momento, ao ingressarem no sistema, tomam conhecimento da estrutura organizacional do curso e da infra-estrutura necessária e, em um segundo momento, passam por um cuidadoso processo de capacitação.

3. Um galo sozinho não tece a manhã: o coordenador

Eleito pelo colegiado do curso, atendendo aos princípios da gestão democrática estabelecidos pela Constituição Federal e pela LDB, tem como função a gestão do curso na amplitude que o termo comporta: democratização e autonomia, organização do trabalho escolar, função e papel do gestor e gestão pedagógica.

Ultrapassa a função de diretor, que implica uma função específica, um cargo. A gestão refere-se a processos, políticas e ações administrativas que se constroem no interior das instituições educativas (WITTMANN, 1999), indo além do âmbito do curso, vinculando-se à política nacional de Educação a Distância que vem sendo empreendida no Brasil.

Como responsável pela dinâmica e organização do curso deverá, entre outras tarefas:

- assegurar a integração entre professores, estudantes e tutores;
- dispor de professores e tutores em número suficiente para os atendimentos requeridos pelos alunos;
- planejar as atividades presenciais;
- acompanhar o processo de avaliação, observando a qualidade dos instrumentos de avaliação;
- informar os meios de comunicação e informação que estão à disposição dos estudantes e manter esses meios em condições de uso;
- manter atualizado o acervo das bibliotecas;
- organizar o processo de estágio;
- propor revisão do material impresso e on-line, quando necessário;
- manter cadastro de alunos e professores;
- organizar e manter os serviços básicos para atendimento dos estudantes;
- realizar a avaliação interna do curso; disponibilizar dados para o censo educacional, para as avaliações do ENADE;
- organizar processo de seleção de tutores, professores e funcionários;
- organizar escala de visita de professores e tutores aos pólos regularmente;
- participar da aula inaugural;
- organizar a documentação necessária para a formatura dos alunos;
- organizar e participar a realização da cerimônia de formatura;
- zelar pelo bom atendimento aos alunos e professores;

- acompanhar o trabalho dos tutores presenciais e a distância;
- criar um clima amistoso de trabalho etc.

Um outro ponto que merece destaque é que o coordenador do curso, como gestor, atrela suas ações à busca de responder às múltiplas demandas. Entre elas está a tomada de decisões em espaços e processos participativos, como o colegiado do curso, ampliando, assim, o processo decisório ao grupo.

É ele quem mantém os elos das correntes do sistema. Num trabalho hercúleo, o gestor necessita conhecer a cultura dos grupos com os quais trabalha, tendo em vista que há necessidade de envolver processos de construção, negociação e de individualização.

Conclusão: Manhã, tordo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão

147

Segundo Morin (1995), a organização é o conceito que dá coerência, regra, regulação, que emergiu nas ciências sob o nome de estrutura. Porém, para esse autor, a estrutura é um conceito atrofiado, que remete mais para a idéia de ordem do que para a de organização.

A organização produz entropia (desgaste do sistema) e, ao mesmo tempo, neguentropia (a regeneração do sistema). Isso significa que o problema da organização não se limita às questões estruturais, o que implica introduzir o princípio sistêmico-organizacional como princípio explicativo não redutível, introduzindo simultaneamente a desordem. Cria a ordem, mas também cria a desordem. A desordem não deve ser expulsa, mas deve-se conceber sempre a complexidade da relação: organização-desordem-ordem. Quanto mais complexa é a organização, mais comporta as desordens, às quais se dá o nome de liberdade (MORIN, 1995, p. 213).

No momento em que a prática que tenta dar forma às políticas públicas de Educação a Distância é recente e, portanto, incipiente, pensar a gestão da EAD sob a ótica do pensamento complexo significa unir o uno no múltiplo, o todo nas partes, a ordem↔organização↔desordem é fundamental.

O movimento de neguentropia é caracterizado por processos de reorganização, regeneração e re-produção dos próprios sistemas sociais que, na busca de uma organização, utiliza-se de processos de desorganização. Essa desordem↔reorganização só poderá provocar mudanças se o olhar, se a visão de mundo das pessoas envolvidas no processo também estiver mudando.

Para que isso ocorra, é necessário a busca por uma “alternativa organizacional” capaz de permitir a “pedagogia da escuta”, que na rota das práticas instituídas permita a apreensão do imaginário dos grupos que compõem o sistema de EAD, desvendando a dimensão simbólica na estruturação e ação organizacional. Seriam formas de pensar os problemas administrativos e pedagógicos à luz da complexidade, da pluralidade e das diferenças que estão presentes no dia-a-dia do trabalho da Educação a Distância e com isso tecer a manhã nas minúsculas situações da vida cotidiana. Esse é o lado “iluminado” de um curso de formação de professores a distância, patente, instituído. O passo seguinte, que move a pesquisa em questão, é procurar o lado de “sombra”, o latente, o instituinte, na busca de continuar tecendo o amanhã – a luz balão.

Referências

BRASIL. Lei nº 9394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 23 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2007.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Portugal: Europa- América, 1995. 149

PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

PAULA CARVALHO, José C. Educação e administração: elementos para um estudo antropológico da organização. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, FEUSP, 14(2):173-3337, 1988.

_____. **Antropologia das organizações e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **A cultur análise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural**. São Paulo: FEUSP, 1991. Mimeo.

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

THOMAZ, Sueli Barbosa. Dimensões esquecidas na organização do trabalho da escola. **Revista de Educación en América Latina y el Caribe**. Rio Grande do Sul, 1997.

WITTMANN, Lauro C. **Situação e perspectivas da administração no Brasil**. Brasília: ANPAE, 1999.

Tutoria em EAD: uma perspectiva de trabalho integrado

Tonia Costa
Mestre em Educação Brasileira (PUC/RJ);
Doutoranda em Ensino de Biociências e Saúde (FIOCRUZ/ RJ)

Ana Maria Andrade Araujo
Especialista em Educação a Distância

Heloisa Cardoso de Castro
Especialista em Educação a Distância

Resumo

151

Destacar as funções e a importância do papel do tutor no contexto da EAD faz-se mister para o desenvolvimento de cursos que primem pela qualidade e excelência do ensino. O tutor constitui o vínculo entre os diferentes elementos de um sistema de EAD, integrando-os. Há tutores que participam do processo de planejamento e implementação do curso. Outros atuam exclusivamente na implementação: no acompanhamento, orientação e avaliação dos alunos. Neste caso, o tutor, também chamado orientador ou facilitador da aprendizagem, auxilia o aluno na construção do próprio caminho. Neste contexto, é imprescindível redefinir o papel do professor-tutor, considerando-o como um agente organizador, dinamizador e orientador/ parceiro da construção do conhecimento do aluno e de sua auto-aprendizagem.

Palavras-chave: tutor; construção do conhecimento; EAD

Abstract

To emphasize the functions and the importance of the tutor in the context of DE becomes essential for the development of courses which are distinguished by the quality and excellence of education. The tutor constitutes the bond among the different elements of a DE system, integrating them. Some tutors participate in the process of planning and implementation of the course. Others act exclusively in the implementation: in the accompaniment, orientation and evaluation of the students. In this case, the tutor, also called facilitator of learning, assists the student in constructing his own way. In this context, it is essential to redefine the function of the teacher-tutor, considering him as an organizer agent, promoter and supervisor/ partner in the construction of the student knowledge and his auto-learning.

152 Key words: tutor; knowledge construction; DE (distance education)

Introdução

Ao falar em educação nos dias de hoje, não podemos deixar de citar a educação a distância (EAD) como modalidade de ensino que vem assumindo papel relevante no cenário educacional brasileiro.

Neste sentido, vale destacar a necessidade de bem preparar os recursos humanos aí envolvidos. Dispomos de tecnologia, mas é essencial que todos aqueles que desempenham funções/ desenvolvem trabalhos na educação em geral e, em particular na EAD, sejam capazes de acompanhar as múltiplas transformações que ocorrem na sociedade em nossos dias.

No aspecto pertinente aos diferentes tipos de profissionais ligados às atividades de EAD, é importante levar em conta a atuação do tutor – responsável por boa parte do sucesso/fracasso de trabalhos desenvolvidos nesta modalidade – que, com suas atribuições, empresta um colorido diferente à mediação professor-aluno.

O tutor constitui uma das bases que alicerçam cursos a distância, já que, em sua atuação profissional, representa a ponte, o vínculo, que integra: o aluno e a instituição promotora do curso; o aluno e o conteúdo (desenvolvido em uma disciplina ou curso); e até os alunos entre si.

O objetivo deste trabalho é discutir a importância do papel do tutor no contexto da EAD, a partir de consensos observados na literatura (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

1. A tutoria em EAD

Os cursos a distância exigem uma infra-estrutura organizacional complexa que envolve aspectos técnicos, pedagógicos e administrativos, cujo foco é o aluno. Em tempos de tecnologias da informação e comunicação, responsáveis por um substancial impulso na EAD, o papel do professor se desdobra em um leque de possibilidades.

Vamos nos deter aqui na atividade direcionada à construção da EAD mais efetiva: a tutoria, considerando que, diante das novas demandas, é necessário refletir sobre uma atuação mais abrangente do tutor, direcionada a aspectos de conteúdo, tecnológicos e educacionais.

A atividade de tutoria que, até algumas décadas, era concebida como algo quase dispensável – pois a ênfase do sistema recaía sobre

o material instrucional – hoje representa um dos componentes da EAD que contribui efetivamente para mudanças no processo educativo.

Assim, destacar as funções e a importância da atuação do tutor no contexto da EAD torna-se essencial para o desenvolvimento de cursos que apresentem alto nível de qualidade e excelência do ensino.

Dentre as várias definições encontradas para o vocábulo tutor, selecionamos:

“[...] Pessoa designada como professor [...], em formas alternativas de ensino.” (FERREIRA, 1999, p.1433);

“Facilitador e mediador da aprendizagem, motivador, orientador e avaliador”. (CECHINEL, 2000, p. 14);

“[...] mediador, facilitador, incentivador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal” (ALMEIDA, 2001);

[Um bom docente] “cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apóia, e nisso consiste o seu ensino.” “quem é um bom docente será também um bom tutor”. (LITWIN, 2001);

“Tutor é o orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos, e é este mesmo sentido que [está] incorporado aos atuais programas de educação a distância (Disponível em: <<http://www.eadnaweb.com.br/wordpress/>>. Acesso em: 5 abr. 2007).

A evolução das tecnologias permitiu encurtar distâncias, mas os estudantes de um sistema de EAD continuam dispersos geograficamente. Apresentam ritmos de estudo particulares e elevado índice de desistência (UBA, 2000; COLLINS; BRAGA, 1999; PARKER, 1992), os quais são fatores condicionantes à ação tutorial, na realização da ponte curso/aluno e, ainda, entre alunos, com funções distintas do professor convencional.

É possível afirmar que, atualmente, a prática tutorial se reveste de novo conteúdo pedagógico, evidenciado mediante informação, motivação, assessoramento e orientação aos estudantes.

Não há um modelo padrão de tutoria. Ela é organizada de acordo com as necessidades específicas de cada sistema, em função do modelo de EAD adotado pela instituição. Há tutores que participam do processo de planejamento e implementação do curso. Outros atuam exclusivamente na implementação, ou seja, no acompanhamento, orientação e avaliação dos alunos.

No segundo caso, o tutor, também chamado orientador ou facilitador da aprendizagem, coloca-se à disposição do aluno para auxiliá-lo na construção do próprio caminho. Orienta a aprendizagem, esclarece dúvidas, identifica dificuldades, sugere leituras ou atividades, organiza tarefas de estudo em grupo, entre outras.

155

O trabalho como tutor parte do princípio de que não há respostas prontas. Caracteriza-se por ser uma atividade solidária e interativa, que envolve o desempenho de diferentes papéis: professor, educador e tutor, que se complementam.

2. Dimensões de análise da atividade tutorial

Em termos de organização, a tutoria pode ser desenvolvida de duas formas: (1) presencial, em que o atendimento aos alunos, individualmente ou em grupo, ocorre numa comunicação face a face, mesmo em cursos a distância; e (2) a distância, via correio eletrônico, telefone, correio, fax etc. No caso de telefone, é necessário ter um tutor de plantão em dias e horários preestabelecidos, para atendimento ao aluno, que tem liberdade de fazer contato sempre que precisar.

No que se refere a *docente* e *tutor*, há uma diferença de natureza institucional, o que significa conseqüências pedagógicas importantes. Iranita Sá (1998) apresenta um paralelo entre as funções do professor convencional e as do tutor em ambientes de EAD, reproduzido no quadro a seguir.

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Conduzida pelo professor	Acompanhada pelo tutor
Predomínio de exposições o tempo inteiro	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala
Processo centrado no professor	Processo centrado no aluno
Processo como fonte central de informação	Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios)
Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os "momentos presenciais"
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros
Contato face a face entre professor e aluno	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor	Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos

Quadro 1: Paralelo entre as Funções do Professor e do Tutor. (SÁ, I. *Educação a distância: processo contínuo de inclusão social*. Fortaleza: CEC, 1998, p. 47).

Segundo Litwin (2001), as intervenções do tutor na EAD distinguem-se em função de três dimensões de análise – tempo, oportunidade e risco –, que se entrelaçam. Assim, saber aproveitar o *tempo* de contato com o aluno constitui fator importante, uma vez que, ao contrário de um docente, o tutor não sabe se ele voltará a consultá-lo e, por isso, aumenta o compromisso de estabelecer/ manter o vínculo com o aluno.

Em relação à *oportunidade*, significa atender, de imediato, à necessidade do aluno. Isso decorre do fato de que, em situação convencional de sala de aula, quando ele não encontra uma resposta que o satisfaz, pode perguntar ao docente ou a seus colegas em outra ocasião. Já na tutoria, é preciso oferecer a resposta específica, aproveitando a oportunidade que se apresenta naquele momento.

O *risco* reside em não perceber que o aluno possui uma compreensão parcial, que pode se converter em construção errônea. Portanto, é aconselhável que cada oportunidade seja aproveitada e leve ao aprofundamento do conteúdo e a processos de reconstrução.

157

Dessa forma, os contextos educacionais assumem um valor especial, que requerem do tutor uma análise rica e flexível de cada situação, vista sob o ângulo do tempo, oportunidade e risco, que imprimem as condições institucionais da EAD.

Gutiérrez e Prieto (1994), referindo-se ao tutor como “assessor pedagógico”, também ressaltam que sua função é fazer a ligação entre a instituição e o cursista, acompanhando o processo para enriquecê-lo com seus conhecimentos e experiências. Para isso, destacam como essenciais as seguintes características: capacidade de comunicação e de estabelecer relações empáticas com o aluno, possuir clara concepção de aprendizagem e domínio do conteúdo, bem como facilitar a

construção de conhecimentos, por meio de reflexão, intercâmbio de experiências e informações. Além disso, como tarefas prioritárias do “assessor pedagógico”, os autores ainda apontam as de estabelecer redes, promover reuniões em grupos e avaliar o desempenho dos estudantes.

Segundo Niskier (1999), o tutor precisa reunir qualidades de planejador, pedagogo e comunicador, incluindo a familiaridade com a utilização de informática. Sua responsabilidade, além de ser maior por atingir um número infinitamente mais elevado de alunos, torna-o mais vulnerável a críticas e a contestações em face dos materiais e das atividades que elabora.

Iranita Sá (1998) conclui que o tutor em EAD exerce duas funções de destaque: a informativa – provocada pelo esclarecimento das dúvidas levantadas pelos alunos – e a orientadora – expressa na ajuda para sanar dificuldades e na promoção do estudo e aprendizagem autônoma.

2.1 O tutor online

De acordo com Alves (2003), independente do tipo, no ensino a distância a tecnologia está sempre presente e exige uma nova postura de professores e discentes. Tal característica se acentua quando se trata de cursos com tutoria online. Nessa perspectiva, Mauri Collins e Zane Berge (1996, apud PALLOFF; PRATT, 2002) atribuem as seguintes funções para o tutor, enumeradas no quadro a seguir (Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/acoes/acao2/Projetotutoresdemandasespec%3%ADficasdossistemas.pdf>> . Acesso em: 2 maio 2007):

FUNÇÕES DO TUTOR

- pedagógica – fomento de um ambiente social estimulador da aprendizagem, com a utilização e potencialização de recursos didáticos por meio da mediação tutorial;
- gerencial – envolve normas referentes ao agendamento das atividades do curso, ao acompanhamento sistemático dos alunos, ao tempo de resposta e uma avaliação constante de sua prática e da participação dos cursistas. A sugestão de novos procedimentos para o redimensionamento de problemas e tomada de decisões com autonomia é parte da função gerencial;
- técnica – conhecimento técnico do tutor e de seu potencial didático para compartilhá-lo com os cursistas;
- social – significa facilitação educacional. O professor é responsável por facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais da comunidade *online*.

Quadro 2: Diversas Funções do Tutor (COLLINS; BERGE, 1996 apud PALLOFF; PRATT, 2002).

Collins e Berge (1996, apud PALLOFF; PRATT, 2002, p.104) referem-se à última função como:

[...] estímulo às relações humanas, com a afirmação e o reconhecimento da contribuição dos alunos; isso inclui manter o grupo unido, ajudar de diferentes formas os participantes a trabalharem juntos por uma causa comum e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver sua compreensão da coesão do grupo. (Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2007)

Tais fatores constituem os princípios básicos para a construção e manutenção de uma comunidade virtual. Por exemplo, para criar um sentido de comunidade, o tutor pode iniciar o curso solicitando que

cada aluno se apresente aos demais, para que todos se conheçam. Outra estratégia consiste na solicitação de atividades em grupo, gerando a sensação de trabalho em equipe.

Há cursos que oferecem um espaço comunitário, em que podem ser discutidos assuntos relacionados ao próprio material didático. Trata-se de local independente com a finalidade de levar os participantes a se conhecerem, tornando o trabalho mais confortável. É essencial que o grupo desenvolva uma atitude de confiança, fundamental para a qualidade da aprendizagem na sala de aula *online* (PALLOFF; PRATT, 2002).

3. Valores, capacidades, atitudes e estratégias

160 A valorização do ser humano é o princípio norteador de toda proposta educativa. Por essa razão, é importante refletir a respeito de aspectos indispensáveis ao desempenho da atividade tutorial. São eles: valores, capacidades, atitudes e estratégias, responsáveis pela interação com o aluno, fator relevante em cursos de EAD. Assim, ética profissional, responsabilidade social, solidariedade e espírito de cooperação, entre outros, são valores imprescindíveis ao profissional tutor.

Sua capacidade para o desempenho da função requer competência para análise e resolução de problemas, bem como para buscar e interpretar informações, o que demanda conhecimento teórico e prático. Como atitudes positivas, destacamos que um tutor deve ter, entre outras, iniciativa para tomar decisões, disposição para “ouvir” e vontade de auxiliar na promoção da educação do próximo.

Neste contexto, Araujo e Castro (2004) ressaltam que o tutor está em constante contato com os cursistas e, conseqüentemente,

pode implementar estratégias motivacionais em relação à aprendizagem dos alunos, como por exemplo:

- valorizar iniciativas dos alunos;
- fornecer explicações adicionais para a realização das atividades de auto-avaliação;
- indicar outras leituras;
- auxiliar na interpretação dos conteúdos;
- incentivar a reciprocidade entre aluno e tutor;
- utilizar linguagem clara, coerente e articulada;
- contextualizar questões, relacionando-as a fatos ou acontecimentos, sempre que possível;
- usar analogias, histórias e casos, para exemplificar.

Com tal tipo de atuação, o tutor contribui para que o aluno deixe de ser um mero receptor de informações (educação tradicional) e construa seu próprio conhecimento. Até porque vivemos hoje em um mundo em que o conhecimento não pode mais ser concebido com uma idéia de linearidade do pensamento – o profissional contemporâneo precisa conhecer/ incorporar distintas áreas para tornar sua atuação mais abrangente.

Com o desenvolvimento da pesquisa na área da aprendizagem, a ênfase na transmissão da informação e no cumprimento dos objetivos de conduta deu lugar à construção do conhecimento e dos processos reflexivos. Nesse novo contexto, a função do tutor se desloca para o papel de facilitador da aprendizagem, concorrendo, até mesmo, para compensar possíveis falhas no material didático disponibilizado.

Sintetizando, suas principais funções como facilitador e mediador da aprendizagem consistem em (ARAUJO; CASTRO, 2004):

- familiarizar o aluno com a metodologia e a utilização de material impresso;
- orientar o desenvolvimento de habilidades e competências;
- auxiliar no planejamento do estudo;
- colaborar para a compreensão dos textos, por meio da discussão e levantamento de questões, ajudando o aluno a superar dificuldades;
- orientar quanto a dúvidas na realização de trabalhos, inclusive monografias;
- proporcionar recursos suplementares ao material.

O tutor deve estabelecer uma relação em que predomine o clima de cordialidade. Precisa ser humano e provocador, tentando, na medida do possível, criar condições que motivem os alunos no sentido de dar continuidade ao estudo. Dá suporte, ainda, ao processo de avaliação e posterior reformulação do curso, quando necessário. Por exemplo, ao registrar as dúvidas mais apontadas pelos cursistas em relação ao conteúdo, o tutor está verificando as partes do material que não estão suficientemente claras na abordagem dos assuntos e na redação do conteúdo.

Esse conjunto de atribuições caracteriza a função integradora da tutoria em EAD, configurando-se como uma das bases que alicerçam cursos a distância.

4. Considerações finais

Como é possível verificar, a função do tutor é ampla e desafiadora, decorrendo, não só de conhecimentos relativos a conteúdos específicos e embasamento pedagógico, como também dos propósitos, finalidades e filosofia do curso.

Neste contexto, é imprescindível redefinir o papel do professor-tutor. Isto significa superar a postura do professor como mero transmissor de conhecimentos e passar a entendê-lo como o oportunizador da construção do conhecimento que se dá na interação aluno/aluno e aluno/professor, valorizando o trabalho de parceria cognitiva.

Por essa razão, de repassador de informações, o tutor, hoje, passa a ser reconhecido como um agente organizador, dinamizador e orientador/parceiro da construção do conhecimento do aluno e de sua auto-aprendizagem, sobretudo em comunidades educacionais interativas.

Além disso, o apoio tutorial permeia a intercomunicação dos elementos que intervêm no sistema – professor-autor que elaborou o material didático-instrucional, o próprio tutor e os alunos – e os reúne em uma função tríplice: orientação, docência e avaliação (MACHADO; MACHADO, 2004).

Nesse sentido, a tutoria cumpre uma função primordial, já que, além de orientar, motivar, apoiar e tirar dúvidas, pode fornecer *feedback* para a reformulação do que tenha sido considerado de difícil compreensão por parte dos cursistas.

Desse modo, o tutor, além de colaborar para a efetiva construção do conhecimento pelo aluno, será ainda o elemento que tem a atribuição de informar à equipe de elaboração quais as maiores dificuldades encontradas, podendo, mesmo, sugerir estratégias e exemplos que venham a enriquecer o material ou vivências relatadas pelos alunos.

Para finalizar, é importante, ainda, frisar a necessidade de manter a coerência entre a atuação do tutor e os objetivos da proposta de cursos desenvolvidos na modalidade a distância, já que, por meio de sua intervenção, a proposta poderá ser aprimorada, agregando-lhe valor.

Referências

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARAUJO, Ana Maria Andrade; CASTRO, Heloisa Cardoso de. **Material impresso**. Rio de Janeiro: CEP, 2004.

COLLINS, Heloisa; BRAGA, Denise. **Interação e interatividade no ensino de língua estrangeira via redes de comunicação: experiências de dois projetos brasileiros**. OEA – Organização dos Estados Americanos, 1999 (no prelo).

164 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, D. **A mediação pedagógica: educação a distância alternativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, L.D.; MACHADO, E.C. **O papel da tutoria em ambientes de EAD**. 11º Congresso Internacional de Educação a Distância: "Avaliação: Compromisso com a Qualidade". 07 a 10 de setembro de 2004. Salvador – BA. Anais.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância: a tecnologia da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo comunicação de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARKER, Angie. A study of variables that predict dropout from distance education. **International Journal of Educational Technology**, December 1999, v.1, n.2.

SILVA, Rosângela. **Educação a distância**. Disponível em: <<http://www.eadnaweb.com.br/wordpress/>>. Acesso em: 5 abr. 2007.

UBA, L. **Educating for success**: a strategy to motivate independent learners. *College Quarterly*. Em novembro de 2000. Disponível em: <<http://www.collegequarterly.org/CQ.html/HHH.073.sum.97.uba.html>>. Acesso em: 03 de abril de 2007.

Tonia Costa
Mestre em Educação Brasileira (PUC/RJ);
Doutoranda em Ensino de Biociências e Saúde (FIOCRUZ/ RJ)
toniac@terra.com.br

Ana Maria Andrade Araujo
Especialista em Educação a Distância
amaraujo@uninet.com.br

Heloisa Cardoso de Castro
Especialista em Educação a Distância
heloisa@cep.ensino.eb.br

Instrução e Preparação de Observadores Militares do Exército Brasileiro para Missões de Paz sob a Égide da Organização das Nações Unidas

Angela Maria Monteiro da Silva
PhD em Psicologia

José Carlos Teixeira Júnior
Mestre em Ciências Militares

Carla Monteiro
Mestre em Psicologia

167

Resumo

O presente artigo aborda a instrução utilizada para a preparação de observadores militares do Exército Brasileiro (EB) a serviço da Organização das Nações Unidas (ONU). Descreve-se a função do observador militar da ONU, considerando sua complexidade e relevância para o sucesso das operações de paz. São também relatados resultados de uma entrevista realizada no período pré-missão, com 14 oficiais do EB em preparação no Comando de Operações Terrestres (COTER) para o exercício da função de observador militar da ONU em missões de paz correntes em países africanos. Com base na natureza complexa, dinâmica e desafiadora das missões de paz, tarefas e requisitos da função, são feitas algumas recomendações e sugestões.

Palavras-chave: observador militar; instrução; tarefas; requisitos

Abstract

This paper focuses on the training to prepare Brazilian Army (BA) military observers assigned to serve with the United Nations (UN). The UN military observer assignment is described, taking into consideration its complexity and relevance to achieve success on peace missions. Here, we also reported the results of interviews conducted with 14 BA officers in the pre-mission stage. All of them were in a training programme conducted by the Terrestrial Operations Command (BA) to prepare them for duty as UN military observers in various African countries. Finally, some suggestions and recommendations are made, while taking into account the complex, dynamic and defiant nature of peace missions, functional duties and requirements.

Key words: military observer; training; duties; requirements

A Abordagem Instrucional na Preparação do Observador Militar

“Aprendemos vivendo e vivemos aprendendo.”

(Mariotti)

Os termos instrução e preparação são aqui empregados com limites que ultrapassam as funções intelectuais e sensoriais. Adota-se uma abordagem educacional ou instrucional mais ampla, que procura favorecer a participação ativa do militar-aprendiz no processo, considerando que a evolução ou desenvolvimento humano continua na vida adulta.

A abordagem em questão envolve os dois hemisférios cerebrais (esquerdo e direito), mirando a finalidade última da transformação da

personalidade em seu conjunto: aprimoramento de valores, atitudes e comportamento (WEIL, 2005).

Os valores que norteiam esse processo educativo ou instrucional são tanto pragmáticos (por exemplo, poder e realização), como éticos (simplicidade, cooperação, equanimidade e generosidade, entre outros) e o instrutor atua como orientador e facilitador, preparando o aprendiz para se dispor à busca do aperfeiçoamento contínuo (WEIL, 2005).

O valor aqui referido como simplicidade é também denominado humildade por alguns autores, como por exemplo, Vera e Rodriguez-Lopez (2004). A simplicidade, enquanto valor e virtude humana, ainda é pouco estudada. Entretanto, mais recentemente, tem sido alvo de maior interesse acadêmico e associada ao sucesso da liderança estratégica nas organizações.

Em seu livro *Character Strengths and Virtues*, Peterson e Seligman (2004) consideram a humildade ou simplicidade uma das seis virtudes centrais do ser humano ao lado da sabedoria, coragem, humanidade, justiça e transcendência, que emergem em diversas culturas e tradições. A pessoa humilde é capaz de avaliar seu sucesso, realização, pontos fortes, falhas, fracassos e limitações, trabalho e vida sem exagero, ou seja, realisticamente (VERA; RODRIGUEZ-LOPEZ, 2004).

Desse modo, além das dimensões intelectual e sensorial, a abordagem adotada neste trabalho inclui as emoções e sentimentos, a intuição e a criatividade, os valores pragmáticos e éticos e a dimensão noética dos aprendizes e instrutores (CREMA, 2004). No caso, a dimensão noética (conforme o citado autor) é a de uma psique apaziguada e serena, capaz de refletir a realidade sem distorções ou projeções, ou seja, como uma superfície d'água que espelha estrelas.

A prática de técnicas de respiração, relaxamento e meditação, entre outras, pode auxiliar na conquista da qualidade noética. Com o desenvolvimento dessa qualidade, o equilíbrio emocional, o bem-estar e a capacidade de prevenir e resolver problemas ou conflitos tendem a aumentar.

Padrão curricular da instrução do observador militar

Todo o treinamento do efetivo de cada componente militar das operações de paz segue os padrões especificados pela ONU por meio do seu Departamento de Operações de Manutenção da Paz – “*Department of Peacekeeping Operations*” (DPKO) – com relação ao preparo e adestramento dos militares.

170 O DPKO também orienta o emprego das tropas em operações de paz mediante o estabelecimento e clarificação das “Regras de Engajamento”. Tais orientações estão consubstanciadas em um documento que define as condições, o modo e a intensidade do uso do aparato militar para cada missão de paz, com a finalidade de atingir os objetivos explicitados em cada resolução da ONU que estipula uma missão desse tipo.

Operações de paz da ONU e seu componente militar

As operações de paz nasceram em resposta a divergências políticas no âmbito do Conselho de Segurança da ONU, que, em sucessivas discussões, introduziu a concepção do emprego de militares e tropas dos países-membro para se interpor entre as forças em litígio.

Essa concepção do emprego militar em operações de paz foi implementada sob três princípios básicos: consentimento das partes envolvidas, uso da força somente em auto-defesa e neutralidade e

(ou) imparcialidade no relacionamento com as facções em luta. As operações de manutenção da paz foram juridicamente “justificadas” por Dag Hammarskjold, ex-Secretário-Geral da ONU (1953-61), com base no capítulo V da Carta da ONU. Hammarskjold sintetizou o valor do componente militar em operações de paz da ONU na célebre frase: “Operações de paz não são um trabalho para soldados, mas só os soldados podem realizá-las”.

O Teatro de Operações (TO) de paz da ONU difere em muitos aspectos da frente militar clássica. As tarefas dos militares em missão de paz são, muitas vezes, diferentes daquelas que eles aprenderam durante seu treinamento militar básico.

Essas atividades ou tarefas guardam alguma semelhança com as do policial e podem colocar o militar em missão de paz nas posições de negociador, mediador, observador, coletor e relator de informações, ouvinte, trabalhador humanitário, prestador de ajuda e trabalhador social (JESULIC, 2004).

O componente militar de uma operação de paz da ONU envolve:

- i) um comandante que, dependendo da natureza da missão, é designado como *Force Commander* ou como Chefe dos Observadores Militares; e
- ii) pessoal militar de diferentes qualificações. O pessoal militar é composto por Contingentes Militares (tropas) e/ou observadores militares, enviados pelos países-membro (UNITED NATIONS, 2001).

De acordo com as tarefas específicas a serem conduzidas em prol da paz, as operações de paz da ONU podem ser classificadas em:

- manutenção da paz (*peacekeeping*);
 - estabelecimento da paz (*peacemaking*);
-

- construção de paz (*peacebuilding*); e
- imposição de paz (*peace enforcement*).

Tradicionalmente, uma operação de manutenção da paz envolve a presença da ONU no TO com o consentimento das partes envolvidas e geralmente dispõe de forças militares e/ou policiais da ONU e de civis oriundos de agências da ONU, governamentais locais ou, ainda, de organizações não-governamentais. Tal operação visa expandir as possibilidades de prevenção de conflito e favorecimento da paz. A operação de estabelecimento da paz engloba ações para levar as partes ao acordo, essencialmente mediante meios pacíficos, conforme exposto no capítulo IV da Carta das Nações Unidas.

172 Enquanto a manutenção da paz envolve a garantia de alguma ordem, impedindo as partes de entrarem em conflito armado, o estabelecimento da paz refere-se ao processo de aproximar e trabalhar com as partes a fim de que entrem em algum tipo de acordo. A construção da paz vai além dessas duas, ela busca implementar os acordos e construir estruturas sociais, econômicas e políticas que aumentem a capacidade de paz.

Tal abordagem de construção da paz envolve novas parcerias entre agências governamentais, forças militares, sociedade civil, organizações internacionais e não-governamentais (CAIRNS, 2003). Por outro lado, a imposição de paz (*peace enforcement*) é uma abordagem mais dura e intervencionista do que as demais (CRIGLER, 1993). Trata-se de um conceito relativamente novo que se localiza precariamente numa interseção entre a lógica da paz e a da guerra. Apesar da falta de uma doutrina de imposição de paz bem estabelecida, ultimamente a comunidade internacional tem recorrido mais à imposição da paz. Esse tipo de operação é bastante complexo, ainda pouco

estudado, difícil de administrar e beligerante. Segundo Allen (1997, p. 1): “A imposição de paz é uma operação de paz viável sob condições de um comando militar e estrutura de controle superiores, forças de combate bem treinadas e equipadas e objetivos limitados”.

É importante ressaltar que essa categorização não expressa a complexidade e dinamismo das operações de paz, que podem abarcar simultaneamente aspectos de mais de um tipo ou categoria. Em condições favoráveis, uma determinada operação de paz evolui, principalmente, por meio dos estágios de acordos feitos para *estabelecimento, manutenção e construção da paz*.

Desde a década de 1940, o Brasil tem contribuído com a ONU e organizações internacionais de paz, enviando observadores militares desarmados a serviço da ONU ou inserindo tropas levemente armadas nas áreas conflagradas.

173

Os objetivos dessas missões têm sido monitorar o cessar-fogo entre as partes envolvidas e desenvolver melhores condições para a paz na região (CENTRO de Preparação e Avaliação para Missões de Paz do Exército Brasileiro, 2005).

O presente artigo enfoca as missões de paz individuais, exercidas pelos observadores militares, sob a égide da ONU.

Singularidades do observador militar

O militar em missão de paz individual, como observador militar, atua desarmado no TO. Geralmente, a sua missão dura em torno de 12 meses, e ele precisa estar preparado para aceitar numerosas tarefas representativas e organizacionais, mostrando-se responsável no desempenho de seus deveres. Suas tarefas incluem: i) aquelas de natureza puramente militar; e ii) as que exigem competências

psicossociais, tais como as habilidades de negociação e mediação de conflito, apoiando a ONU e as organizações humanitárias internacionais não-governamentais (por exemplo, Médicos sem Fronteiras).

As tarefas geralmente são executadas sob difíceis condições de vida, em níveis elevados de estresse e, freqüentemente, num idioma que não é sua língua materna. O observador militar precisa ser cuidadosamente selecionado e preparado para que seja capaz de executar as tarefas requeridas e para que suas ações reflitam favoravelmente sobre a população local, a ONU e seu país de origem.

Tão importante quanto a resistência física é a resiliência psicológica. O observador militar deve apresentar caráter sólido, personalidade equilibrada e boa saúde. Em outras palavras, precisa gozar de saúde biopsicossocial, estando livre de doenças e transtornos psicológicos, com suficiente nível de bem-estar e conhecimento de estratégias de enfrentamento de estresse (*coping*). É imperativo que tenha condições para operar com sucesso em condições extremas de estresse e de perigo físico (UNITED NATIONS, 2001, 2002).

174

Em diversas circunstâncias, a qualidade de suas palavras e ações fará a diferença entre o sucesso e o fracasso da missão de paz. O observador militar precisa ser escrupulosamente honesto, leal e profissional. Conseqüentemente, seu treinamento ou preparação envolve a aprendizagem dos requisitos relevantes da função.

A capacitação do observador militar

Desde 2005, os observadores militares do EB a serviço da ONU começaram a participar de um estágio preparatório realizado no Centro de Preparação e Avaliação para Missões de Paz do Exército Brasileiro (CEPAEB), em Brasília. Criado por meio da Portaria do Comandante do Exército, o CEPAEB é subordinado ao Comando de Operações

Terrestres (COTER), órgão encarregado do preparo da força terrestre, e enquadrado na Divisão de Operações de Paz do COTER.

No estágio de preparação, o CEPAEB tem o objetivo de:

- proporcionar os conhecimentos necessários ao desempenho funcional do observador militar em operações de paz, sob o comando da ONU;
- preparar os militares para a execução das tarefas de observador militar; e
- informar sobre os aspectos legais e administrativos referentes à situação de observador militar em missão de paz.

O concludente do estágio é o oficial (capitão, major, tenente-coronel ou coronel) habilitado a desempenhar a função de observador militar ou de chefe de equipes de observadores militares, em missões de paz sob a égide da ONU. O concludente desse estágio está habilitado a desempenhar as seguintes atividades e tarefas críticas:

- supervisionar, monitorar, verificar e relatar acordos de cessar fogo, separações ou retiradas de forças e término de assistência externa;
- monitorar *check points*, cruzamentos de fronteira, pontos de entrada e saída, aeroportos e portos marítimos;
- monitorar desarmamento/desmobilização, reagrupamento e processos de aquartelamento de forças militares;
- dar assistência à localização e confisco de armamentos escondidos;
- manter a conexão e comunicação para a cooperação com e entre as facções em conflito, outras agências da ONU e organizações não-governamentais;

- prestar assistência às agências humanitárias: i) supervisionando e conduzindo *troca de prisioneiros*; ii) garantindo a proteção aos pontos de distribuição de comida (incluindo comboios com alimentos), aos suprimentos médicos e às organizações militares estabelecidas, entre outras tarefas de assistência.

Complementando, o concludente deve ser capaz de:

- observar e relatar violações de cessar fogo e investigar queixas de violação de acordo de cessar fogo;
- supervisionar o desarmamento de forças militares e milícias;
- monitorar a separação e retirada de tropa;
- supervisionar a destruição de armas e armamentos;
- preparar as condições de comunicação para manter a compreensão e cooperação mútua entre os governos locais, forças militares em oposição e agências internacionais;
- monitorar as condições de áreas de conflito em potencial (em termos de sinais de tensão aumentados e tendência para intensificação de conflitos);
- observar e relatar situações ligadas a queixas de abuso de direitos humanos; dar assistência no que concerne a referendo e validação de eleição;
- conduzir e coordenar ligações para manter a compreensão e cooperação mútuas entre grupos de trabalho militares e mistos da ONU, componentes de Organizações Não-Governamentais e agências humanitárias da ONU ou civis.

Cabe mencionar que, atualmente, a preparação dos observadores militares está a cargo do Centro de Instrução de Operações de Paz (CIOPaz), no Rio de Janeiro.

A maioria das tarefas do observador militar é de negociação entre as partes conflituosas política e militarmente ativas, exigindo elevado nível de maturidade pessoal e competências psicossociais. Cabe destacar que o concludente deve apresentar as dimensões ou facetas da habilidade social relevantes para negociar, mediar e resolver os problemas, disputas e conflitos entre as facções envolvidas. Assim, o bom desempenho das tarefas requer:

- objetividade, tato, neutralidade e imparcialidade na resolução de conflito;
- boas maneiras e educação no trato social;
- empatia;
- flexibilidade;
- consideração positiva e respeito por visões de mundo diversas;
- equilíbrio emocional;
- controle da agressividade;
- honestidade aliada à firmeza.

Outros requisitos são:

- motivação intrínseca para a missão;
- resiliência emocional;
- sensibilidade, receptividade e flexibilidade intercultural;
- discernimento e habilidade de resolução de problema;
- autodisciplina e paciência;
- resistência ao isolamento;
- senso de humor;
- conhecimento e habilidades de negociação básica;
- habilidades de resolução de conflito e habilidade no uso de entrevista e apreensão do conteúdo das respostas.

Aos requisitos e tarefas supracitados somam-se os recursos para lidar com o choque cultural, fenômeno que ocorre com as pessoas retiradas de seu ambiente nacional e étnico e inseridas em outro ambiente nacional e culturalmente diverso, no qual reagem com desorientação e desconforto (por exemplo, isolamento social e ansiedade). A expressão descreve o estresse experimentado ao tomar-se contato com uma cultura diferente, ou ao reencontrar-se com a própria cultura, após uma prolongada ausência (DICIONÁRIO DE NEUROCIÊNCIAS, 2007).

Embora o presente artigo enfoque principalmente as tarefas e requisitos psicossociais da função de observador militar, cabe mencionar que a grade curricular do estágio de preparação de observador militar é ampla e inclui várias unidades com seus respectivos conteúdos:

178 **I - As Nações Unidas, Organizações Internacionais e Considerações Legais sobre as Operações de Paz** (história e organização atual da ONU; estrutura das operações de paz; agências da ONU; organizações internacionais e organismos não-governamentais);

II - Atribuições e Responsabilidades do Obs Mil (observação, reconhecimento e identificação; patrulhas; atribuições da chefia, entre outros);

III - Habilidades e Técnicas do Obs Mil (por exemplo, negociação, mediação e procedimentos de ligação; direção, manutenção de veículos e procedimentos de emergência; comunicações e operação-rádio);

IV - Exercício no Terreno (exercícios práticos dos assuntos: atribuições de chefia, posto de observação, patrulhas, conversação por rádio, centro de operações, transmissão de relatórios, incidentes típicos, preparo de alimentos, direção de veículos, inspeções e investigações).

Atualmente, em muitas instituições militares internacionais, existe a convicção a respeito da necessidade da prevenção dos impactos psicológicos em decorrência do serviço operacional no contexto militar. O interesse na prevenção de reações adversas provocadas pelo estresse surge de uma diversidade de preocupações: eficiência operacional, atenção para o bem-estar do pessoal militar, retenção de pessoal especializado a serviço da organização e considerações de cunho jurídico concernentes às indenizações por compensações pecuniárias (DEAN, 1997).

Muito desse esforço preventivo é realizado mediante a inoculação de doses de estresse em situações controladas de instrução, exposição a situações de estresse em operações simuladas, treinamento de manejo de estresse, programas de apoio aos militares e suas famílias e uma variedade de intervenções, tais como a desmobilização psicológica pós-missão e a orientação para a realização de *debriefing* psicológico durante a missão. O *debriefing* psicológico consiste em uma intervenção breve realizada logo após um evento traumático, que auxilia pessoas expostas a traumas a expressarem seus sentimentos e reações ao incidente crítico, no intuito de prevenir ou reduzir os efeitos nocivos do estresse traumático (MITCHELL, 1983).

No caso da preparação do observador militar, portanto, especial atenção precisa ser dada à simulação no exercício no terreno, que possibilitará a prática dos módulos de matérias, dentro de um quadro tático de missão de paz, em que serão caracterizados: uma situação geral, uma área de responsabilidade e as diversas atividades típicas de um observador militar em missão de paz da ONU.

Em suma, trata-se de uma função que só um militar é capaz de desempenhar; e que, além disso, tem requisitos que extrapolam o treinamento militar básico. A partir da literatura disponível e de observações não sistemáticas realizadas durante o preparo, o

acompanhamento e a desmobilização dos vários contingentes envolvidos em missões de paz, apontam-se a seguir os fatores relevantes para mitigar os problemas psicológicos que porventura possam se manifestar durante a missão, ou mesmo depois.

Fatores relevantes no nível da operação de paz específica:

- presença ou ausência de um tratado de paz celebrado entre as partes;
- detalhes do tratado de paz (prazo para desarmamento, retirada das unidades, presença da polícia e militar no local);
- informação sobre o efetivo da força de paz proposta;
- regras de engajamento para a missão de paz;
- estressores específicos da operação (condições climáticas, apoio e/ou contestação da população, situações de risco à vida, presenciar atrocidades);
- quantidade e intensidade das diferenças culturais entre os membros de uma mesma missão de paz;
- nível de apoio da população local;
- maturidade do cenário para o militar em missão de paz (condições de vida, oportunidade para recreação e exercício).

Fatores relevantes em relação ao militar em missão de paz individual:

- história clínica;
- nível de estresse pré-missão;
- fonte(s) da motivação;
- percepção subjetiva dos fatores de estresse;
- atitudes face às operações realizadas;

- estilo das estratégias de enfrentamento e manejo de estresse;
- eficácia individual na realização de tarefas específicas;
- experiência e conhecimento da população local;
- qualidade do apoio dado à sua família;
- histórico anterior.

A seção seguinte deste artigo relata os achados de uma entrevista estruturada desenvolvida com militares do EB, em fase de preparação para a função de observador militar da ONU.

Entrevista

Com a finalidade de conhecer mais precisamente o perfil do militar brasileiro em preparo para a missão de observador militar em operações de paz sob a égide da ONU, foram conduzidas entrevistas com 14 observadores militares do EB em instrução no COTER, na fase pré-missão. A posição hierárquica militar variou de capitão (78,6% ou 11 participantes) a major (21,4% ou 3), todos do gênero masculino, casados (92,9%) e um divorciado. Quanto à filiação religiosa, 9 (64,3%) eram católicos, 4 evangélicos (28,6%) e 1 espírita (7,1%). Os 14 militares foram designados para missões de paz no continente africano: para o Sudão (64,3% ou 9 militares), para a Costa do Marfim (21,4% ou 3) e para a Etiópia/Eritréia (14,3% ou 2). A maior parte tinha um ou mais filhos, 64,3%.

Dois autores trabalharam durante uma semana (no contexto de um mês do estágio) com os participantes, orientando parte da instrução, entrevistando, aplicando testes e escalas psicológicos.

A instrução referente ao estresse envolveu exposição conceitual sobre o estresse do militar em missão individual de paz (BRITT; ADLER, 2003; KEARNEY, 2003), demonstração e prática de estratégias de *coping*

(respiração profunda e relaxamento muscular). O objetivo foi munir os participantes com estratégias de enfrentamento dos estressores presentes em uma missão de paz típica do observador militar. A prática da respiração profunda e do relaxamento muscular foi indicada para a redução de sensações ou emoções desagradáveis ligadas ao estresse, favorecendo um estado de humor sereno (importante para a busca de soluções e tomadas de decisão), melhor qualidade de vida (menos desgaste de energia, melhor sono, por exemplo).

Aqui constam apenas os resultados colhidos na entrevista estruturada. No que diz respeito à missão em si, são reportados os dados acerca das fontes motivacionais dos participantes, suas maiores preocupações, desafios e expectativas sobre o país da missão. Quanto à família do participante, são relatadas informações sobre:

- 182
- i) a participação da família na decisão do militar de aceitar a missão;
 - ii) a preocupação do militar com a família; e
 - iii) os agentes de apoio ou suporte social à família na ausência do militar.

Os resultados revelaram que a maior fonte motivacional para aceitar a missão de observador militar foi a *busca da experiência e crescimento profissional*, referida por 92,86% (n = 13) dos 14 participantes. A segunda fonte motivacional mais citada foi a de *conhecer outras culturas* (50%, n = 7), seguida, em ordem decrescente, pela *recompensa financeira* (42,86%), *experiência de crescimento pessoal* (28,57%, n = 4); e *aquisição de fluência no idioma da missão* (21,43%, n = 3). Além disso, somente um militar (7,14%) mencionou as seguintes fontes motivacionais: ajuda humanitária; representar o EB; cumprir missão; desafio da missão e nobreza da missão.

Quando se perguntou aos participantes quais eram suas preocupações em relação à missão, a mais freqüentemente manifestada (50% dos participantes) envolveu a *distância da família*; seguida, em ordem decrescente, pela *preocupação com a saúde* (42,86%: risco de doenças e transtornos físicos e psicológicos, manutenção da saúde e bem-estar); a *comunicação no idioma estrangeiro* da missão (35,71%), a *preparação para a missão* (21,43%: estar bem preparado); o *risco de vida* (14,29%); *instalações e condições de trabalho* no país da missão (14,29%).

Com relação aos maiores desafios da missão, o mais citado (por 50% da amostra) foi o *choque cultural*, provocado por visões de mundo, valores, costumes, regras e comportamentos diferentes dos da cultura brasileira, principalmente aqueles associados ao sofrimento da população local. Em seguida, foram mencionados como desafios: a *negociação/mediação de conflito* (42,86%); o *domínio eficiente do idioma estrangeiro* (28,57%); o enfrentamento do *risco de ferimento/morte* (18,29%). Os menos citados (7,14%) foram: lidar com a carência afetiva, realizar patrulhas de longo alcance e superar as dificuldades de acomodação e alimentação.

As expectativas mais freqüentes, ou seja, o que o participante esperava encontrar no local da missão, foram: *pobreza/miséria* (42,86%); *muito trabalho a fazer* (28,57%) e *falta de infra-estrutura* (21,3%). A seguir vêm a *diversidade cultural*; *muitas dificuldades*; *conflito e suas conseqüências negativas*; *problemas sócio-econômicos*; *apoio da ONU e condições para cumprir a missão*, todas mencionadas por 14,29% dos participantes.

Quanto às questões de entrevista referentes à família, todos os militares relataram que a família participou da decisão de aceitar a missão de observador militar. Além disso, 42,86% destacaram o apoio

da família para aceitar a missão. A maioria (71,43%) manifestou preocupação com a família, durante o tempo em que estaria no teatro de operações.

Com relação aos agentes de apoio ou suporte social para a família, durante a permanência do militar no teatro de operações, 50% dos entrevistados mencionaram os *pais da esposa*, 42,86% *parentes do militar e/ou esposa*, 42,86% *amigos*. Especificamente, os *pais do militar* foram citados como agentes de apoio por 28,57% dos entrevistados.

Os achados da entrevista são interpretados e discutidos na seção subsequente.

Conclusões

184 As informações colhidas na entrevista mostraram que a maior fonte motivacional para aceitar a missão foi a *experiência e crescimento profissional*, citada por todos os participantes, exceto um. Esse destaque da *experiência e crescimento profissional* possivelmente reflete o anseio dos entrevistados para colocar em prática, numa missão real, o que aprenderam durante toda a carreira militar. A chance de conhecer outras culturas, ampliando sua visão de mundo, é valorizada por metade dos entrevistados, a despeito da sua relação com o maior desafio dos participantes, o choque cultural, a seguir discutido. O achado de que a *recompensa financeira* vem em terceiro lugar em frequência, sempre citada após uma ou mais fontes motivacionais, pode favorecer o sucesso do militar na missão.

Nossa experiência no Centro de Estudos de Pessoal e relatos prévios sugerem que, embora a *recompensa financeira* seja uma força impulsora relevante para aceitar a missão, para levar a cabo a missão de paz e ser bem-sucedido, o militar precisa de outros motivos (JELUSIC,

2004). Assim, depreende-se que a *recompensa financeira*, por si só, não fundamenta adequadamente a motivação para exercer uma função deveras exigente e complexa, em que o sucesso e a sobrevivência do indivíduo dependem tanto de suas próprias competências, quanto das competências de sua equipe de observadores militares.

Observou-se um fato interessante. Quando os militares foram indagados acerca de suas preocupações com a missão, a maioria (50%) mencionou a *distância da família*. Houve uma sobreposição da questão pessoal com a profissional, uma vez que a pergunta se referia mais diretamente à área profissional. A expressão *distância da família* pode refletir:

- o receio de que a sua ausência tenha um impacto nocivo ao sistema familiar, desunindo seus membros ou afetando o bem-estar dos familiares;
- o sentimento antecipado de saudade da esposa, filhos, parentes e amigos;
- a carência afetiva que pode ser experimentada no TO, na falta dos entes mais queridos.

185

Além do mais, o aparecimento da preocupação com a família como a resposta mais freqüente também pode refletir a cultura do EB, que ressalta o valor da família na carreira militar. Diferentemente da preocupação mais citada, as subseqüentes dizem respeito à missão propriamente dita.

A segunda preocupação mais freqüente foi com a saúde: manter-se saudável no TO, sob condições climáticas desfavoráveis, tais como, elevado calor e extrema intensidade de luz, risco de água e comida contaminadas (por exemplo, o observador militar precisa purificar ou ferver a água, consumir frutas intactas e descascadas e cozinhar bem

os alimentos) e de exposição a situações traumáticas, entre outros. Os procedimentos e cuidados necessários concernentes à saúde são especificados em um manual da ONU para observadores militares (UNITED NATIONS, 2001). A terceira preocupação mais citada refere-se à comunicação no idioma estrangeiro da missão. Às vezes, a comunicação rápida e eficiente na língua estrangeira utilizada na missão, por intermédio de rádio ou outro canal, pode fazer a diferença entre vida ou a morte.

Lidar com o *choque cultural* aparece como o desafio mais citado da função de observador militar. A fim de minimizar os efeitos nocivos do choque cultural, faz-se necessário preparar o observador militar para lidar com diferenças culturais. Isso envolve:

- a exposição ou estudo prévio da cultura do país da missão, da cultura dos futuros colegas observadores militares (oriundos de outras nações), e da cultura de outros grupos ou pessoas relevantes para a missão; e
- o treino da capacidade de estabelecer empatia com outra pessoa, de flexibilizar e, principalmente, respeitar as tradições, crenças e costumes diferentes dos seus.

Assim, os dados colhidos sugerem que conhecer outra cultura é, ao mesmo tempo, algo recompensador e preocupante.

Depois do *choque cultural*, o desafio mais freqüente da missão foi a *negociação e mediação de conflito*. Em concordância com a literatura (JESULIC, 2004; UNITED NATIONS, 2001, 2002), os dados indicam que o militar de carreira não é, automaticamente e sem treinamento, um profissional pronto para o papel exigido nas missões de paz, em que conflitos devem ser mitigados. Recursos e habilidades de negociação e manejo de conflito, meios outros que não o emprego

direto das armas, são fundamentais. Tato, diplomacia, uma postura ponderada e tranqüila durante negociações entre contendores, controle emocional elevado, paciência interminável e esforço incansável, a despeito de provocações, são as armas mais eficazes do trabalho em qualquer missão de paz. Em geral, tais requisitos não são encontrados nos manuais militares ou aprendidos nos quartéis em condições normais.

Por meio do exercício judicioso desses requisitos é possível reduzir tensões que levariam à violência e, a partir daí, à perda do controle da situação, o que pode escalar o conflito para níveis mais preocupantes de agressão. Atitudes impacientes, ameaçadoras, coercitivas ou excessiva persuasão, em momentos delicados, podem tornar infrutíferas as iniciativas ou, mesmo, frustrar uma missão de paz. Equilíbrio, igualdade, imparcialidade e o exercício de uma mesma postura de comportamento para cada um dos partidos envolvidos no conflito, determinam a confiança que cada lado depositará na capacidade de mitigar e resolver os conflitos entre eles, possibilitando a realização dos objetivos da missão de paz.

Embora já apresentado como a terceira preocupação mais citada, o domínio do idioma da missão também aparece como o terceiro desafio mais freqüente. Sem dúvida, trata-se de uma condição *sine qua non* para o desempenho das tarefas do observador militar. Em quarto lugar, surgiu o risco de ferimento/morte. De fato, o observador militar pode ter de enfrentar tal risco. Sua bagagem militar, somada à preparação para a função de observador militar, precisa fornecer-lhe recursos para evitar ou minimizar riscos e ameaças em ambientes hostis, preservando sua integridade. Outros desafios, pouco destacados, foram mencionados por um militar apenas: *superar as dificuldades de alimentação e acomodação, realizar patrulhas de longo alcance e lidar com a carência afetiva.*

Encontrar *miséria e pobreza* consistiu na expectativa mais freqüente dos militares sobre o local da missão, seguida de *muita coisa por fazer e falta de infra-estrutura*. Essas expectativas são consistentes com as condições atuais dos países africanos para os quais serão deslocados em missão de paz. Como a mudança das condições requer anos de trabalho da ONU e outras agências internacionais, os militares precisam adotar uma perspectiva de longo alcance, que considere a complexidade de toda a missão. Cumprindo a sua parte, estará contribuindo para que a missão tenha um desenvolvimento positivo, porém é necessário o entendimento de que, no fim das contas, tudo depende da interação de inúmeras condições e fatores além de seu controle.

188 No domínio específico da família, os militares entrevistados foram unânimes ao relatar que a família participou da decisão de aceitar a missão; e alguns ressaltaram, espontaneamente, que a família apóia sua missão de observador militar. Esses resultados sugerem que o militar foi capaz de negociar o aceite da missão com a família (principalmente com a esposa e a mãe). Quando a família aceita e apóia a missão, fortalece a motivação do militar e sua expectativa de resultados positivos na missão de observador militar. Em contrapartida, preocupações, ausência de apoio ou atitude negativa da família ou amigos para com a missão tendem a funcionar como estressores e puxam a motivação do militar para baixo (JESULIC, 2004).

Além disso, a maior parte dos entrevistados expressou sua preocupação com a família, durante o tempo em que estaria no TO. Os pais da esposa, seus parentes ou da esposa e amigos ganham destaque como agentes de apoio e suporte social da família, na ausência do militar em missão.

Considerando os dados referentes às questões específicas sobre a família, somados ao achado inesperado da *distância da família* (como a preocupação acerca da missão mais citada), indicamos a relevância e recomendamos as ações e programas de apoio à família do militar em missão de paz.

Com base no exposto sobre a natureza das tarefas e requisitos da função e sobre os achados da entrevista, ratificamos a abordagem instrucional adotada. Aquela que contempla a integração das funções psíquicas (razão, sentimento, sensação e intuição), norteia-se por valores pragmáticos e éticos, mirando o desenvolvimento global da personalidade humana, mediante uma metodologia ativa e tecida com exposição, pesquisa, exercício de situações simuladas, treino de respiração e relaxamento, na busca contínua da auto-realização.

Concluindo, o Brasil, por meio do trabalho e dedicação do EB enviando oficiais em missão individual e compondo diversos contingentes militares em inúmeras operações de paz, e mercê da característica cultural compreensiva e empática da psicologia do homem brasileiro, é detentor de vasta tradição de sucesso em operações de paz nos países em que tem atuado nos últimos 50 anos, fato esse que motiva a participação brasileira a convite da comunidade internacional representada pela ONU e que, por consequência, estimula a pesquisa sobre a seleção, preparo, emprego e desmobilização dos militares designados a tão árdua missão.

Referências

ALLEN, R. D. **Lessons from Somalia**: the dilemma of peace enforcement. Retrieved from <http://www.globalsecurity.org/military/library/report/1997/Allen.htm>, on August, 31st 2005.

BRITT, T. W.; ADLER, A. B. **The psychology of the peacekeeper**: lessons from the field. Westport: Praeger Publishers, 2003.

CAIRNS, E. **Identity, memories, trust, guilt, forgiveness, denial, and victimhood in the reconciliation of intergroup conflict**: evidence from northern ireland. Paper presented at the International Perspectives on Peace and Reconciliation Conference, Melbourne–July/2003). Retrieved from http://www.conferences.unimelb.edu.au/flagship/theme_sub5.htm#cair, on August 30th, 2005.

CREMA, R. Da especialização à vocação: a educação do século XXI. In: BITENCOURT, C. (Org.). **Gestão contemporânea de pessoas**. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 375-385.

190

CRIGLER, T. F. The peace-enforcement dilemma. **Joint Force Quarterly**, autumn (1),64-70. Recovered from <http://www.globalsecurity.org/military/library/Report/1993/jfg1002.pdf>, on August 21st, 2005.

DEAN, E. T. **Shook over hell**: post-traumatic stress, Vietnam, and the civil war. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1997.

DICIONÁRIO de Neurociências. **Choque cultural**. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/dicionario.php?busca=choque+cultural>. Acesso em: 14 abr 2007.

EXÉRCITO BRASILEIRO. CENTRO de Preparação e Avaliação para Missões de Paz. **Participação brasileira nas missões de paz**. Disponível em: <http://www.exercito.gov.br/04Maoami/missaopaz/indice.htm>. Acesso em: 10 nov. 2005.

JESULIC, L. (2004). **Motivation for participation on peace support operations**: initial findings among Slovenian soldiers. Paper presented at the International ISA RCO1 Armed Forces and Conflict Resolution

International conference. Retrieved from http://www.ciaonet.org/olj/co/co_dec04/co_dec04d.pdf, on August 24th 2005.

KEARNEY, G. E. **Military stress and performance: the australian defence force experience**. Carlton: Melbourne University Press, 2003.

MITCHELL J. T. When disaster strikes... The critical incident stress debriefing process. **Journal of Emergency Medical Services**, v. 8, p. 36-39, 1983.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. **Character strengths and virtues: a handbook and classification**. New York: Oxford University Press, 2004.

UNITED NATIONS (2001). **United Nations military observer handbook**. New York: UN. Retrieved from http://www.un.org/depts/dpko/training/tes_publications/books/military_observers/MILOBSHandbook01.pdf, on October 30th 2005.

_____. Department of Peacekeeping Operations (2002). **Selection, standards and training guidelines for United Nations military observers**. New York: UN. Retrieved from http://www.un.org/depts/dpkotrain/tes_publications/books/military_observers/selstandmilobsrev%20apr02.pdf, on October 30th 2005.

VERA, D.; RODRIGUEZ-LOPEZ, A. Humility as a source of competitive advantage. **Organizational Dinamics**, v. 33, p. 393-408, 2004.

WEIL, P. **A arte de viver em paz: por uma nova consciência e educação**. São Paulo: Gente, 2005.

Angela Maria Monteiro da Silva
PhD em Psicologia
angelamonteiro@cep.ensino.eb.br

José Carlos Teixeira Júnior
Mestre em Ciências Militares
teixeira@coter.eb.mil.br

Carla Monteiro
Mestre em Psicologia
carlamonteiro@cep.ensino.eb.br
