

Série

5

RIES/PRONEX

# EDUCAÇÃO SUPERIOR E APRENDIZAGEM

---

# HIGHER EDUCATION AND LEARNING

ORGANIZADORAS / ORGANIZERS

Maria Emília Amaral **Engers**

Marilia Costa **Morosini**

Vera Lucia **Felicetti**



EDUCAÇÃO SUPERIOR  
E APRENDIZAGEM

---

HIGHER EDUCATION  
AND LEARNING



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**Chanceler**

Dom Jaime Spengler

**Reitor**

Joaquim Clotet

**Vice-Reitor**

Evilázio Teixeira

**Conselho Editorial**

Agemir Bavaresco

Ana Maria Mello

Augusto Buchweitz

Augusto Mussi

Bettina S. dos Santos

Carlos Gerbase

Carlos Graeff-Teixeira

Clarice Beatriz da Costa Söhngen

Cláudio Luís C. Frankenberg

Érico João Hammes

Gilberto Keller de Andrade

Jorge Campos da Costa | **Editor-Chefe**

Jorge Luís Nicolas Audy | **Presidente**

Lauro Kopper Filho

Série

5

RIES/PRONEX

# EDUCAÇÃO SUPERIOR E APRENDIZAGEM

---

# HIGHER EDUCATION AND LEARNING

ORGANIZADORAS / ORGANIZERS

Maria Emília Amaral **Engers**

Marília Costa **Morosini**

Vera Lucia **Felicetti**



PORTO ALEGRE, 2015

© EDIPUCRS 2015

**DESIGN GRÁFICO [CAPA]** Shaiani Duarte

**DESIGN GRÁFICO [DIAGRAMAÇÃO]** Rodrigo Valls

**REVISÃO DE TEXTO** dos autores

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



Publicação apoiada pelo CNPq.  
Esta obra não pode ser comercializada  
e seu acesso é gratuito.

UNIVERSIDAD DE  
**LA SALLE**



**EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS**

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33  
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone/fax: (51) 3320 3711  
E-mail: edipucrs@pucrs.br  
Site: www.pucrs.br/edipucrs

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

E24 Educação superior e aprendizagem = Higher education and learning [recurso eletrônico] / orgs. Maria Emília Amaral Engers, Marília Costa Morosini, Vera Lucia Felicetti. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2015. 400 p. – (RIES/PRONEX ; 5)EX ; 5)

ISBN 978-85-397-0629-7

1. Educação Superior. 2. Aprendizagem.  
I. Engers, Emília Amaral. II. Morosini, Marília Costa.  
III. Felicetti, Vera Lucia. IV. Série. V. Título: Higher education and learning.

CDD 378

---

**Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

## COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Alberto F. Cabrera - University of Maryland - Estados Unidos

Dr. Jorge Enrique Delgado - University of Pittsburgh - Estados Unidos

Dra. Maria Emília A. Engers - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - Brasil

Dra. Marília Costa Morosini - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - Brasil

Dr. Miguel Zabalza Berazza - Universidad Santiago de Compostela - Espanha

Dra. Vera Lucia Felicetti - Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) - Brasil

## BREVE CURRÍCULO DOS AUTORES

**Kenneth M. Zeichner.** Dr. em Psicologia Educacional pela Universidade de Syracuse e professor de Educação - Formação de Professores na Universidade de Wisconsin-Madison. Ele tem publicado vários livros e artigos nos EUA e em outros países. Recebeu uma bolsa Fullbright de especialista sênior em Educação no CSU/UA e outros destacados títulos nos EUA. E-mail: [zeichner@wisc.edu](mailto:zeichner@wisc.edu)

**Linley Cornish.** Dra. em Educação, trabalha na Faculdade de Educação da Universidade de New England, Austrália, com formação de professores. Publicou livros sobre aprendizagem eficaz e ensino multiseriado. Atualmente está trabalhando em um livro sobre a prática reflexiva nas profissões. E-mail: [linley.cornish@une.edu.au](mailto:linley.cornish@une.edu.au)

**Maria Emília Amaral Engers.** Professora titular (aposentada) PPGE/FACED/PUCRS. Dra. em Ciência Humanas - Educação pela UFRGS. Mestre em Avaliação e Medidas Educacionais pela WSU/

USA. Especialista em Liderança e Gestão Universitária, convênio internacional OUI-IGLU-CA CRUB/UNIRIO/BR. Licenciada em Ciências Sociais PUCRS. E-mail: engersmariaemilia@gmail.com.

**Maria Inês Côrte Vitória.** Dra. em Educação pela Universidad Santiago de Compostela/ES. Licenciada em Letras/PUCRS. Professora do PPGED e GRAD- FACED / PUCRS. Assessora de Avaliação da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento - PROPESQ/PUCRS. Integrante da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Infância e da equipe do Observatório de Educação/CAPES do PPGEdu/PUCRS. E-mail: mvitoria@puccrs.br

**Steven M. LaNasa.** Presidente do Donnelly College. Diretor associado da Faculdade de Educação da Universidade de Missouri-Kansas City. E-mail: lanasas@umkc.edu

**Alberto F. Cabrera.** Dr. em Administração em Educação. Professor do Programa de Educação na Universidade de Maryland. Pesquisa sobre os caminhos para a faculdade, a avaliação do impacto da política universitária sobre os estudantes, experiências em sala de aula, grupos minoritários no Ensino Superior, comportamentos pró-sociais de egressos e avaliação de políticas. É Membro da Associação Americana de Investigação. E-mail: cabrera@umd.edu

**Heather Trangsrud.** Dra. em Psicologia e coordenadora interna da Universidade de Wisconsin-Eau Claire Manhattan, Kansas - Educação Superior. Email: trangshb@uwec.edu

**Natalie Alleman.** University of Missouri - Kansas City.

**Carolina Silva de Sousa.** Dra. em Educação. Coordenadora da Seção de Psicologia da Educação, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1996 - 2008). É coordenadora da sede em Portugal do Coletivo Docente Internacional INNOVAGOGÍA e investigadora no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, Portugal (CIEP). E-mail: carolinasousa639@gmail.com

**Eulalio Velázquez Licea.** Dr. em Ciências Pedagógicas. Mestre em Educação pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano e pela Universidade Aberta de San Luis Potosí, México. Mestre em Filosofia pela Universidade Iberoamericana. Aposentado da Universidade Pedagógica Nacional. Atualmente trabalha em programas de Pós-Graduação em diversas Universidades mexicanas. E-mail: evelazquezl@gmail.com.

**Marcelo Almeida de Camargo Pereira.** É mestre em Educação pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), em Canoas no Rio Grande do Sul - Brasil. Professor no Ensino Superior Tecnológico na Faculdade de Tecnologia TecBrasil - Unidade Porto Alegre, FTEC Porto, Brasil. E-mail: marceloacpereira@gmail.com.

**Vera Lucia Felicetti.** Licenciada em Matemática. Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Doutora em Educação, com estágio doutoral na Universidade do Texas UT/PUCRS. MENÇÃO HONROSA CAPES pela Tese de Doutorado na área da Educação para as melhores teses defendidas no País em 2011. Professora da Pós-Graduação em Educação do UNILASALLE. Visiting Scholar at University of Maryland - College Park - Estados Unidos. E-mail: vera.felicetti@unilasalle.edu.br

**Miguel Zabalza Berazza.** É catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade Santiago de Compostela. Membro da Comissão de Qualidade e coordenador da formação de professores universitários da Agência de Qualidade do Sistema Universitário de Galicia. Presidente da Associação Iberoamericana de Didática Universitária. E-mail: zabalza@usc.es

**Marília Costa Morosini.** Licenciada em Ciências Sociais, Mestrado e Doutorado em Ciências Humanas e Pós-doutorado no LLILAS/UTexas. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior e da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. Pesquisadora 1A do CNPq. E-mail: marilia.morosini@pucls.br



**Marilene Batista da Cruz Nascimento.** Mestre em Educação e atua como professora da Universidade Tiradentes (Unit). Doutoranda em Educação PUCRS. E-mail: lenenascimento@yahoo.com.br

**Guillermo Londoño Orozco.** Licenciado em Filosofia. Especialista em Pedagogia. Mestre em Educação. Coordenador de Pedagogia y Didáctica, Vice-reitor Acadêmico da Universidade de La Salle, Bogotá. E-mail: glondono@lasalle.edu.co

## **AUTHOR'S NOTE**

**Kenneth M. Zeichner.** Mr. Zeichner holds a doctorate degree in Educational Psychology from the University of Syracuse. He is also a Professor of Education - Teacher Education at the University of Wisconsin-Madison. He has published several books and articles in the United States as well as other countries. Mr. Zeichner received a Fulbright grant for Senior Specialist in Education at CSU/UA, in addition to other outstanding titles in the United States. E-mail: zeichner@wisc.edu

**Linley Cornish.** Ms. Cornish holds a doctorate degree in Education. She works in the teacher education area at the School of Education of the University of New England, Australia. Ms. Cornish has published books on effective learning and multi-grade teaching. She is currently working on a book about reflective practice strategies for professionals. E-mail: linley.cornish@une.edu.au

**Maria Emília Amaral Engers.** Associate Professor (Retired) PPGE/FACED/PUCRS. Ms. Engers holds a doctorate degree in Humanities - Education from UFRGS. She also holds a master's degree in Education in Measurement and Evaluation from WSU/USA. Ms. Engers is a specialist in University Management and Leadership, international partnership with OUI-/IGLU-CA CRUB/UNIRIO/BR. She holds an academic degree in Social Sciences. E-mail: engersmariaemilia@gmail.com.

**Maria Inês Côrte Vitória.** Ms. Vitória holds a doctorate degree in Education from Universidad Santiago de Compostela/Spain. She holds an academic degree in Language Arts. Professor at PPGED and GRAD- FACED/PUCRS. Assessment Advisor for the Dean of Research, Innovation and Development - PROPESQ/PUCRS. Member of the Latin American Network of Childhood Studies and the Observatory of Education/CAPES at PPGEDU/PUCRS. E-mail: mvitoria@pucls.br

**Steven M. LaNasa.** President of HYPERLINK "[http://sg.linkedin.com/company/donnely-college?trk=ppro\\_cprof](http://sg.linkedin.com/company/donnely-college?trk=ppro_cprof)" Donnelly College. Associate director of the School of Education, University of Missouri-Kansas City. E-mail: lanasas@umkc.edu

**Alberto F. Cabrera.** Mr. Cabrera holds a doctorate degree in Educational Management. He is a professor in the Education Program at the University of Maryland. His research interests include the impact of college on students, college choice, classroom experiences, minorities in higher education, and post-collegiate political and volunteer behaviors. He is a member of the American Association of Research. E-mail: cabrera@umd.edu

**Heather Trangsrud.** Ms. Trangsrud holds a doctorate degree in Psychology. She is an internal coordinator at the University of Wisconsin-Eau Claire Manhattan, Kansas - Higher Education. Email: trangshb@uwec.edu

**Natalie Alleman.** University of Missouri - Kansas City.

**Carolina Silva de Sousa.** Ms. Sousa holds a doctorate degree in Education. She worked as the Coordinator of the Educational Psychology Department at the Portuguese Society of Educational Sciences (1996 - 2008). She is currently the coordinator of the Coletivo Docente Internacional [International Teaching Staff] INNOVAGOGÍA head offices in Portugal, and a researcher at the Center for Research in Education and Psychology at the University of Évora, Portugal (CIEP). E-mail: carolinasousa639@gmail.com

**Eulalio Velázquez Licea.** Mr. Licea holds a doctorate degree in Pedagogical Sciences. He also holds master's degrees in Education from the Latin American Pedagogical Institute and from the Autonomous University of San Luis Potosí, Mexico. Mr. Licea holds a master's degree in Philosophy from the Ibero-American University. He has retired from the National Pedagogical University. Mr. Licea currently works in graduate programs in several Mexican universities. E-mail: evelazquezl@gmail.com.

**Marcelo Almeida de Camargo Pereira.** Mr. Pereira holds a master's degree in Education from La Salle University (UNILASALLE) in Canoas, Rio Grande do Sul - Brazil. Professor of Technological Higher Education at the TecBrasil School of Technology - Porto Alegre Campus, FTEC Porto, Brazil. E-mail: marceloacpereira@gmail.com.

**Vera Lucia Felicetti.** Ms. Felicetti holds an academic degree in Mathematics. She also holds a master's degree in Science and Mathematics Education. She is a PhD in Education, with doctoral training at the University of Texas UT/PUCRS. She has received an HONORABLE MENTION in 2011 for her Doctoral Thesis in Education, awarded by CAPES to the best theses in the country. Professor for the Graduate Studies in Education program at UNILASALLE. Visiting Scholar at University of Maryland - College Park - U.S.A. E-mail: vera.felicetti@unilasalle.edu.br

**Miguel Zabalza Berazza.** Mr. Berazza is a professor of School Organization and Teaching at the University of Santiago de Compostela. He is a member of the Quality Committee and coordinator of the training program for university professors at the Agency for Quality Assurance in the Galician University System. President of the Latin American University Teaching Association. E-mail: zabalza@usc.es

**Marília Costa Morosini.** Ms. Morosini holds an academic degree in Social Sciences, master's and doctorate degrees in Human Sciences, and a post-doctoral degree from LLILAS/UTexas. She is a professor at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul, and the Coordinator of the Center for Studies in Higher Education and of the South-Brazilian Network of Researchers in

Higher Education. Ms. Morosini is also a CNPq 1A Researcher. E-mail: marilia.morosini@puccs.br

**Marilene Batista da Cruz Nascimento.** Ms. Nascimento holds a master's degree in Education, and serves as professor at Tiradentes University (Unit). She is currently pursuing a doctorate degree in Education at PUCRS. E-mail: lenenascimento@yahoo.com.br

**Guillermo Londoño Orozco.** Mr. Orozco holds an academic degree in Philosophy. He is a specialist in Education. He also holds a master's degree in Education. Mr. Orozco is coordinator of Teaching and Education, and Vice-Rector for Academic Affairs at La Salle University, Bogotá. E-mail: glondono@lasalle.edu.co



# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<i>Maria Emília Amaral Engers</i>	
<i>Marília Costa Morosini</i>	
<i>Vera Lucia Felicetti</i>	
<b>PRESENTATION .....</b>	<b>23</b>
<i>Maria Emília Amaral Engers</i>	
<i>Marília Costa Morosini</i>	
<i>Vera Lucia Felicetti</i>	
<b>UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A “REFLEXÃO” COMO CONCEITO ESTRUTURANTE NA FORMAÇÃO DOCENTE ...</b>	<b>29</b>
<i>Kenneth M. Zeichner</i>	
<b>O DESAFIO DE DESENVOLVER PROFISSIONAIS REFLEXIVOS .....</b>	<b>51</b>
<i>Linley Cornish</i>	
<b>DESVELANDO A APRENDIZAGEM EM CENÁRIOS MULTICULTURAIS.....</b>	<b>65</b>
<i>Maria Emília Amaral Engers</i>	
<i>Maria Inês Côrte Vitória</i>	
<b>COMPROMETIMENTO E APRENDIZAGEM: FOCANDO O MODELO PASCARELLA .....</b>	<b>87</b>
<i>Steven M. LaNasa</i>	
<i>Alberto F. Cabrera</i>	
<i>Heather Trangsrud</i>	
<i>Natalie Alleman</i>	
<b>PROFISSÃO DOCENTE, DIVERSIDADE E RESILIÊNCIA.....</b>	<b>115</b>
<i>Carolina Silva de Sousa</i>	
<b>A EDUCAÇÃO DIANTE DOS DESAFIOS ATUAIS .....</b>	<b>127</b>
<i>Eulalio Velázquez Licea</i>	

<b>PROFESSOR E APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS DISCENTES .....</b>	<b>155</b>
<i>Marcelo Almeida de Camargo Pereira</i>	
<i>Vera Lucia Felicetti</i>	
<b>INNOVACIONES DIDÁCTICAS PARA LA NUEVA UNIVERSIDAD DEL S. XXI.....</b>	<b>171</b>
<i>Miguel Zabalza Berazza</i>	
<b>APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES INTERNACIONALIZADOS...</b>	<b>189</b>
<i>Marília Costa Morosini</i>	
<i>Marilene Batista da Cruz Nascimento</i>	
<b>EL SABER PEDAGÓGICO: COMPONENTE FUNDAMENTAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....</b>	<b>205</b>
<i>Guillermo Londoño Orozco</i>	
<b>A CRITICAL ANALYSIS OF REFLECTION AS A GOAL FOR TEACHER EDUCATION .....</b>	<b>221</b>
<i>Kenneth M. Zeichner</i>	
<b>THE CHALLENGE OF DEVELOPING REFLECTIVE PRACTITIONERS .....</b>	<b>241</b>
<i>Linley Cornish</i>	
<b>UNVEILING LEARNING IN MULTICULTURAL SCENERIES ..</b>	<b>253</b>
<i>Maria Emília Amaral Engers</i>	
<i>Maria Inês Côrte Vitória</i>	
<b>ENGAGEMENT AS A PROXY FOR LEARNING: TESTING PASCARELLA'S "MODEL OF ENGAGEMENT" WITH NSSE ITEMS .....</b>	<b>273</b>
<i>Steven M. LaNasa</i>	
<i>Alberto F. Cabrera</i>	
<i>Heather Trangsrud</i>	
<i>Natalie Alleman</i>	

<b>TEACHER PROFESSION, DIVERSITY AND RESILIENCE .....</b>	<b>299</b>
<i>Carolina Silva de Sousa</i>	
<b>EDUCATION UNDER CURRENT CHALLENGES .....</b>	<b>311</b>
<i>Eulalio Velázquez Licea</i>	
<b>TEACHER AND LEARNING: STUDENTS PERSPECTIVES ...</b>	<b>337</b>
<i>Marcelo Almeida de Camargo Pereira</i>	
<i>Vera Lucia Felicetti</i>	
<b>EDUCATIONAL INNOVATIONS FOR THE 21TH CENTURY NEW UNIVERSITY .....</b>	<b>353</b>
<i>Miguel Zabalza Berazza</i>	
<b>LEARNING ON HIGHER EDUCATION IN INTERNATIONALIZED EMERGING CONTEXTS.....</b>	<b>369</b>
<i>Marília Costa Morosini</i>	
<i>Marilene Batista da Cruz Nascimento</i>	
<b>PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: A FUNDAMENTAL COMPONENT OF UNIVERSITY TEACHING .....</b>	<b>385</b>
<i>Guillermo Londoño Orozco</i>	





# APRESENTAÇÃO

O contexto do livro aborda a aprendizagem e educação superior, revelando cenários em nível internacional e nacional. A aprendizagem nessa perspectiva propõe um ensino reflexivo que aproxima professores e alunos, estabelecendo vínculos, nos quais o professor se destaca como orientador e provocador para que o aluno se faça sujeito de sua caminhada de modo a construir um conhecimento para a vida. Considerando assim, a teoria da resiliência que propõe saber ultrapassar obstáculos de modo a encontrar caminhos potencializadores que respondam as suas perspectivas de vida. Esse cenário globalizado sinaliza que a educação superior é essencial para promover uma educação inovadora e convergente sob a perspectiva de um enfoque integrador e transversal de qualidade em todos os níveis educacionais.

Este livro é o quinto volume da série Pedagogia Universitária, organizado pela Rede Sulbrasileira de Pesquisadores da Educação Superior (RIES), sendo os textos integrantes desta coletânea apoiados por diferentes agências de fomento, quando do subsídio a atividades de seus autores, a saber: CAPES<sup>1</sup>, CNPQ<sup>2</sup>, FULBRIGHT<sup>3</sup> e FAPERGS<sup>4</sup>.

Ampliando a parceria, a Universidade de La Salle de Bogotá na Colômbia se agrega na editoração deste volume, que envolve dois selos de publicação (EDIPUCRS e Ediciones UNISALLE).

Considerando que a Educação atualmente, quer seja nacional ou internacional segue uma ideia de compartilhamento em pesquisa em educação, o livro, como não poderia deixar de ser, é fruto da interação entre Redes Nacionais

---

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>2</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

<sup>3</sup> É um programa de bolsas de estudo, fundado pelo senador J. William Fulbright, e patrocinado pelo Bureau of Educational and Cultural Affairs do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América.

<sup>4</sup> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

e Internacionais voltadas à Educação, especificamente à Educação Superior, envolvendo pesquisadores, professores, e estudantes no processo formativo e investigativo ligado ao Centro de Pesquisa em Educação Superior (CEES/PUCRS). Esta coletânea é produto de Redes de Pesquisa interconectadas que são: International Society for Teacher Education (ISfTE), Latin American Studies Association (LASA) e o Centro de Pesquisa em Educação Superior (CEES/PUCRS). O ISfTE é uma organização internacional de educação de professores que se reúne anualmente para refletir avanços e inovações nas pesquisas e práticas educacionais de professores de diferentes países. Os eventos são realizados em países dos cinco continentes de modo a oportunizar aos participantes cenários diferenciados da realidade em educação. Duas das autoras e organizadoras do livro têm se destacado pelas suas atuações na renomada instituição, uma como membro editorial do Journal do ISfTE (JISTE) e outra como representante do ISfTE para América Latina por mais de uma década, e coordenadora de Evento realizado no Rio Grande do Sul em maio de 1996 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o primeiro realizado na América Latina.

A LASA é uma associação composta por profissionais e instituições dedicadas ao estudo da América Latina que contempla diferentes Grupos de Trabalho, entre eles o da Educação, no qual os autores deste livro são atuantes, sendo duas delas membros da comissão organizadora da premiação do eixo da Educação. Essas Redes Internacionais em constante interação com o CEES são oxigenadas pelas Redes Nacionais. É de citar a rede formada pelo Programa de Doutorado Interinstitucionais em Educação (DINTER/CAPES) em atendimento a perspectiva de solidariedade institucional para a formação de programas emergentes brasileiros. Esta rede também está representada neste livro com a participação de doutorandos que desenvolvem pesquisas junto ao CEES. Ainda ressalta-se o envolvimento de uma das autoras do livro como Par Internacional convidado no Conselho Editorial Institucional da Universidad de La Salle – Bogotá – Colômbia.

Jonathan Adams<sup>5</sup> afirma haver duas classes de instituições de pesquisa. Uma é chamada por ele de grupo de elite, o qual é produtor de ciência em um sistema de colaboração internacional e, a outra classe, é denominada de grupo periférico, que tem o foco doméstico na produção da ciência. Para Adams, a construção de redes internacionais de cooperação é um caminho árduo, no qual compatibilizar interesses, as agendas e os egos, exige altas doses de tolerância e paciência. (2013). Atendendo as mudanças e exigências da globalização, este livro é fruto de parcerias e relações que veem se consolidando ao longo dos anos via um trabalho de colaboração entre diferentes instituições e países.

Este volume apresenta dez capítulos que refletem os múltiplos olhares voltados para a aprendizagem e a formação de professores em um enfoque globalizado. O primeiro capítulo, intitulado *Uma Análise Crítica Sobre A “Reflexão” Como Conceito Estruturante na Formação Docente* de Ken Zeichner, professor titular do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade do Estado de Wisconsin - Madison, Estados Unidos, o qual é referência internacional sobre educação reflexiva em pesquisa na prática docente. O autor discute o uso do conceito de “reflexão” em programas de formação docente ao redor do mundo, relacionando-o a três temas: 1) até que ponto a formação docente reflexiva resulta em um real desenvolvimento dos professores; 2) como contribuir para diminuir as lacunas na qualidade da educação de estudantes de diferentes perfis étnicos, raciais e sociais e 3) a falta de correspondência entre concepções de formação docente reflexiva na literatura especializada, e as condições materiais de trabalho dos professores. Paradigmas dominantes da formação docente reflexiva, nos últimos 25 anos, são também identificados.

*O Desafio de Desenvolver Profissionais Reflexivos*, segundo capítulo, da doutora australiana Linley Cornish, descreve algumas de suas próprias tentativas de incentivar a “prática reflexiva” através da incorporação, tanto em ambiente

---

<sup>5</sup> ADAMS, J. The fourth age of research. *Nature*. 497, p. 557-560. (30 May 2013). doi:10.1038/497557<sup>a</sup>. Published online. 29 May 2013

de aprendizagem presenciais como a distância, de “práticas” e estruturas para a reflexão sobre tais práticas. Para a autora, um modelo de aprendizagem se baseia na continuidade, segurança, simplicidade e clareza, e não na reprodução que leva à estagnação ao invés de inovação, que tem a tendência a adotar em vez de refletir e se adaptar. Segundo ela, se quisermos produzir professores que determinam as suas próprias formas de ensino, que avaliam e modificam continuamente as suas práticas, então precisamos ajudar os nossos alunos a desenvolver os hábitos de um profissional reflexivo. O desafio para os educadores é a concepção de atividades de aprendizagem e tarefas de avaliação que incorporam “prática”, a fim de incentivar hábitos de pleno direito da reflexão crítica.

O terceiro capítulo, intitulado *Desvelando a Aprendizagem em Cenários Multiculturais* das professoras brasileiras Maria Emília Amaral Engers e Maria Inês Côrte Vitória, é fruto de uma cooperação internacional contemplando universidades do Rio grande do Sul, uma de Porto em Portugal e uma de Santiago de Compostela na Espanha. O texto discute resultados de uma pesquisa realizada para conhecer as trajetórias de aprendizagem, posicionamentos e semelhanças/diferenças entre professores (as) e alunos (as) universitários (as) das instituições participantes da pesquisa.

O capítulo *Comprometimento e Aprendizagem: Focando o Modelo Pascarella*, corresponde a um estudo realizado nos Estados Unidos por Steven M. LaNasa, Alberto F. Cabrera, Heather Trangsrud e Natalie Alleman, baseado no Modelo Geral Causal de Pascarella (1985) com dados do National Survey Student Engagement – NSSE. Esse estudo documenta o papel crucial desempenhado pelas diversas interações na aprendizagem dos alunos, e que formas de ênfases institucionais estão associadas com práticas positivas de “comprometimento”. Além disso, os resultados demonstram que o Modelo Geral Causal de Pascarella continua sendo um modelo conceitual eficaz para base de estudos acerca do impacto da universidade sobre os estudantes.

*Profissão docente diversidade e resiliência*, quinto capítulo desta coletânea, escrito pela professora Carolina Silva Sousa da Universidade de Évora, Portugal, aborda a profissão docente, diversidade e resiliência acadêmica. Destaca a auto-

ra, o papel da escola via a aprendizagem de novas estratégias e do fortalecimento da habilidade em resolução de problemas tendo a resiliência emocional e a resiliência social como questões cruciais no atual contexto da preparação e formação de professores para enfrentar, numa sociedade da informação e da comunicação, uma vida participativa bem sucedida em todos os contextos relacionais.

O sexto capítulo, do professor Eulálio Velazquez Licea da Universidad Pedagógica Nacional de México, intitulado *A Educação Diante dos Desafios Atuais*, se foca na proposta de Sergio Tobón Tobón e Magalys Ruíz Iglesias que falam de competências educativas sob a perspectiva de um enfoque integrador e transversal, que objetiva uma nova concepção de ensino, onde a avaliação é considerada como um processo através do qual se atinjam metas de aprendizagem significativa, capaz de se adaptar às necessidades da época que, no México e em muitos países vizinhos, é uma necessidade impostergável.

Marcelo Almeida de Camargo Pereira e Vera Lucia Felicetti, escrevem o sétimo capítulo, intitulado *Professor e Aprendizagem: perspectivas discentes*, o qual é resultado de uma dissertação de mestrado defendida em 2014 no Brasil. Aborda o papel do professor na aprendizagem de competências sob a ótica do discente egresso. Os resultados apontam o papel do professor ultrapassando a transmissão de saberes, demandando desse profissional o acolhimento, a receptividade e o uso de técnicas diversificadas para captar a atenção do aluno e instigá-lo na busca da aprendizagem ativa no ambiente plural e complexo da sala de aula.

O oitavo capítulo, intitulado *Innovaciones didácticas para la nueva Universidad del S. XXI* de Miguel Zabalza Berazza faz uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem na Educação Superior da Espanha e o papel da universidade neste contexto na formação do professor e do futuro profissional em educação. Discute a realidade educacional antes da Declaração de Bolonha e a influência deste programa durante a sua implementação na Espanha e os efeitos pós Bolonha no cenário da educação, no que se refere as competências essenciais para uma educação inovadora e de qualidade.

O nono capítulo, de Marília Morosini e da doutoranda Marilene Batista da Cruz Nascimento da Universidade Tiradentes (DINTER/UNIT) é intitulado *Aprendizagem na Educação Superior em contextos emergentes internacionalizados*. O texto apresenta cenários em que ocorre a aprendizagem na educação superior em um contexto de transição entre um modelo de universidade tradicional e um modelo de universidade do século XXI. São abordadas, entre outras, situações que novos alunos enfrentam neste cenário tais como a internacionalização da educação superior e a inserção de setores de inovação na universidade. Destacam-se a aprendizagem em currículos internacionalizados e a aprendizagem nas redes colaborativas.

O décimo capítulo intitulado *El saber pedagógico: componente fundamental en la docencia universitaria* do professor Guillermo Londoño Orozco apresenta o saber pedagógico como componente fundamental do fazer do professor universitário. Este saber pedagógico, mais além de um saber específico, volta-se para um saber autônomo que tende para o que fazer no ato de ensinar. Deste modo, aponta o autor em âmbito universitário, a necessidade de um recapacitar e pensar o significado e as implicações da prática pedagógica em relação ao saber científico de maneira a melhor desenvolver a docência universitária.

Os textos apresentados sobre aprendizagem e a Educação Superior revelam a necessidade e a importância de estudos que contemplem diferentes formas de ver e fazer nesse nível de ensino. Nesta direção, estudos em conjunto, envolvendo diferentes culturas, espaços, universidades, professores, alunos e países podem trazer maiores contribuições à qualidade da formação acadêmica, bem como a consolidação de redes internacionais de cooperação.

*Maria Emília Amaral Engers*

*Marília Costa Morosini*

*Vera Lucia Felicetti*

## PRESENTATION

The book context deals with learning Higher Education, which brings out sceneries in national and international levels. In this perspective, learning proposes a reflective teaching that brings together teachers and students, fixing links in which the teacher stands out as guiding and provocative, so that the student makes himself subject of his walking in such a way that he can build a knowledge for life. Thus considering, the resilience theory proposes to know how to go beyond obstacles in order to find empowering ways that give responses to his life perspectives. This global scenery signals that the Higher Education is vital to promote a convergent and innovative education under the perspective of a bonding and transversal focus of quality in all the educational levels.

This book is the fifth volume of the series Academic Pedagogy, organized by South Brazilian Network of Higher Education Researchers (RIES), and the constituent texts of this anthology were supported by different fomentation agencies, when subsidizing activities of the authors, namely: CAPES<sup>1</sup>, CNPQ<sup>2</sup>, FULBRIGHT<sup>3</sup> and FAPERGS<sup>4</sup>.

Amplifying the partnership, the La Salle University of Bogota, Colombia, joins this volume issue, which has two attestation seals, EDIPUCRS and Ediciones UNISALLE.

Considering that today's Education, being national or international follows a co-partition educational research, the book is, as it shall be, the result of the interaction between National and International Networks directed to Education,

---

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Personnel Improving Coordination of Higher Level

<sup>2</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. National Counsel of Scientific and Technological Development

<sup>3</sup> It's a scholarship program, established by US Senator J. William Fulbright and sponsored by the Bureau of Educational and Cultural Affairs of the United States of America Department.

<sup>4</sup> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Research Support Foundation of the State of Rio Grande do Sul



particularly to the Higher Education, embracing researchers, teachers and students in the formative and inquiring process linked to the Higher Education Research Center (CEES/PUCRS). This anthology is a Research Networks product linked together, namely: International Society for Teacher Education (ISfTE), Latin American Studies Association (LASA) and the Higher Education Research Center (CEES/PUCRS). ISfTE is an international teacher's education organization which meets yearly to reflect improvements and innovations in educational research and experiences from teachers of different countries. The meetings are held in countries of the five continents in order to give chances to participants to know about different sceneries of the educational reality. Two of (the female) authors and organizers of the book have been in relief by their performances in the renowned institution, one of them as an editorial member of the ISfTE Journal (JISTE) and the other as ISfTE representative for Latin America for over a decade, and coordinator of the meeting that happened in May, 1996, at Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), the first one held in Latin America.

LASA is an association formed by professionals and institutions devoted to the Latin America study which joins different Work Groups, among them that of Education, in which the authors of this book are acting, being two of them members of the organizing commission of reward of Education area. These International Networks in constant interaction with CEES are oxygenated by the National Networks. It's worth to quote the network formed by the Inter-institutional Education Doctorate (DINTER/CAPES), heeding to the perspective of institutional solidarity toward Brazilian emergent development programs. This web is also represented in this book by the participation of candidates for a doctor's degree that develops researches attached to CEES. It's worth while emphasizing also the participation of one of the book authors as International Partner invited to the Institutional Editorial Counsel of the Universidad de La Salle – Bogotá – Colombia.

Jonathan Adams<sup>5</sup> states that there two research institution classes. One is called by him the elite group, which is science producer in an international collaboration system, and the other class is called peripheral group, which has a domestic focus in science production. To Adams, the building of international cooperation networks is a hard way, in which to make concerns, schedules and egos compatible demands high doses of tolerance and patience (2013). Considering the globalization changes and requirements, this book is the result of partnerships and connections that have been consolidating all along the years by the work of network between institutions and countries.

This volume presents ten chapters which portray the multiple views directed to learning and to development of teachers in a global focus.

The first chapter, titled *A Critical Analysis of "Reflection" as a Goal for Teacher Education*, by Kenneth Zeichner, professor of the Department of Curriculum and Instruction at University of Wisconsin - Madison, United States, who is international reference on reflective education in practical teaching who is research. The author discusses the application of the "reflective" concept in teaching development programs around the world, relating it to three subjects: 1) at what degree the reflective teaching formation brings a real development to the teachers; 2) how has it contributed to decrease the quality gaps on students education of different ethnic, racial and social outlines, and 3) the lack of proportionality between the reflective teaching formation concepts in specialized literature, and the work material conditions of the teachers. Dominant patterns of reflective teaching formation are also identified in the last 25 years.

*The Challenge of Developing Reflective Practitioner*, second chapter, by the Australian Doctor Linley Cornish, describes some of her own attempts of "reflective experiment" incitements through the annexation, both as in witnessing learning environment or from afar, of "experiments" and

---

<sup>5</sup> ADAMS, J. **The Fourth Age of Reaserch**. Nature. 497, 557-560. (30 May 2013). Doi:10.1038/497557<sup>a</sup>. Published online. 29 May 2013

structures inducing reflection on those experiments. To the author, a learning pattern is established upon continuity, safety, simplicity and clearness, and not upon the reproduction that brings to inertia instead of innovation, or has the tendency to adopt instead of reflecting and adjusting. According to Dr. Cornish, if we want to create teachers who settle their own ways of teaching, who constantly evaluate and modify their experiences, we must help our students to develop customs of a reflective professional. To educators, the challenge is the conceiving of learning activities and evaluation tasks that assimilate “experience”, so as to encourage customs of full right of the critical reflection.

Third chapter, titled *Unveiling Learning in Multicultural Sceneries*, by the Brazilian Professors Maria Emília Amaral Engers and Maria Inês Côrte Vitória is the result of an international cooperation joining universities from Rio Grande do Sul, one from Porto, Portugal, and one from Santiago de Compostela, Spain. The text discusses the results of a research held to know the learning trajectories, opinions and similarities/dissimilarities among academic teachers and students of the research participant institutions.

The chapter *Engagement as a proxy for learning: testing Pascarella’s “Model of Engagement” with NSSE items* matches with a study held in the United States by Steven M. LaNasa, Alberto F. Cabrera, Heather Tragsrud and Natalie Alleman, based on the Pascarella’s General Causal Pattern (1985), with data from National Survey Student Engagement - NSSE. This study documents the crucial role carried out by the varied interactions on the students learning, and which configurations of institutional emphasis are connected with “compromising” positive experiences. Besides that, the results show that Pascarella’s General Causal Pattern goes on being an efficient concept pattern for ground studies concerning the university impact upon the students.

*Teacher Profession, Diversity and Resilience*, fifth chapter of this anthology, written by Professor Carolina Silva Souza, from Universidade de Évora, Portugal, deals with the teacher career, academic , diversity and resilience. The author highlights the school role by the way of learning new strategies, and of the strengthening of the solving problems skill, having

emotional resilience and social resilience as crucial questions in the present context of preparing and forming teachers to face, on an information and communication society, a partaking life with success in all the relationship contexts.

Sixth chapter, by Professor Eulálio Velazquez Licea, from the Universidad Pedagógica Nacional de México, titled *Education Standing Up to Present Challenges*, focus on Sergio Tobón and Magalys Ruíz Iglesias proposal, who talk about education competency under an integrant and transversal focus perspective, which objectifies a new teaching conceiving, where evaluation is seen as a process through which meaningful learning goals may be attained, been able to adjust to the needs of the age, which, in México and in many other countries, is a non- postponed necessity.

Marcelo Almeida de Camargo Pereira and Vera Lucia Felicetti write the seventh chapter, titled *Teacher and Learning: students perspectives*, which is the result of a master's degree defended in Brazil in 2014. It deals with the teacher's role on competency learning under the view of the egress students. The results point out to the teacher's role going beyond knowledge conveyance, requiring from that professional the acceptance, receptivity and the employment of varied tools to catch the student's attention and teasing him in the search for the active learning in the plural and complex environment of a classroom.

The eighth chapter, titled *Didactic Innovations for the 21th Century New University*, by Miguel Zabalza Berazza, reflects on the teaching and learning at Higher Education in Spain, and the role of the university in this context on the teaching formation and on the forthcoming professional in education. It discusses the educational reality before Bologna Statement, the influence of this program during its implication in Spain, and the post-Bologna effects in the education context, dealing with essential competencies for a quality and innovative education.

The ninth chapter by Marília Morosini and of the candidate of a doctor's degree Marilene Batista da Cruz Nascimento, from Universidade Tiradentes (DINTER/UNIT), is titled *Learning in Higher Education on Emergent Internationalized Contexts*. The text shows sceneries where learning happens in

higher education in a transition context between a traditional university pattern and a 21th century university pattern. The text shows, among others, situations that students face in this scenery, just as how the higher education internationalization and the insertion of innovation departments at the university. The authors lighten learning on internationalized curricula and the learning in collaborative networks.

The tenth chapter, titled *Pedagogic Knowledge: Fundamental Component on the University Teaching*, by Professor Guillermo Londoño Orozco, shows the pedagogic knowledge as a fundamental component of the university teacher doing. This pedagogic knowledge, far beyond of a specific knowledge, turns to a self-governing knowledge that bends to what to do on the teaching act. In this way, the author points, at university field, the need for re-qualifying and thinking the meaning and the implications of the pedagogic experience, in relation to the scientific knowledge, in order to better develop the university teaching.

The texts presented on learning and Higher Education bring out the need and the importance of studies that deal with different forms of seeing and doing in this teaching level. In this way, conjoint studies, involving different cultures, spaces, universities, teachers, students and countries may bring out larger contributions to the academic formation quality, as well as the consolidation of cooperation international networks.

*Maria Emilia Amaral Engers*

*Marília Costa Morosini*

*Vera Lucia Felicetti*

# UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A “REFLEXÃO” COMO CONCEITO ESTRUTURANTE NA FORMAÇÃO DOCENTE<sup>1</sup>

*Kenneth M. Zeichner*

## **Introdução**

Neste capítulo, compartilharei meus pensamentos sobre o foco da reflexão docente nos programas de formação de professores ao redor do mundo. Ao fazer isso analisarei os últimos 30 anos que trabalhei em uma universidade, como formador de educadores; as minhas leituras da literatura internacional especializada e como tenho observado o uso da ideia de reflexão docente em programas de formação de professores nos Estados Unidos e, em muitos outros países, que tive o privilégio de visitar.

Eu publiquei o meu primeiro artigo sobre a ideia de prática reflexiva na formação docente, em 1981, no Canadá, quando a psicologia comportamentalista era a força dominante na formação de professores dos Estados Unidos (ZEICHNER, 1981)<sup>2</sup>. Quando era estudante de licenciatura e professor do Ensino Fundamental, em escolas públicas dos EUA, a ênfase recaía sobre a preparação de professores para se comportarem de certas maneiras (por exemplo, levantando certos tipos de perguntas), pois se acreditava ser mais eficiente para elevar o rendimento dos estudantes nas avaliações sistêmicas. Não havia ainda pesquisa ou uma discussão séria na formação de professores sobre os saberes docentes e que os ajudassem a compreender as racionalidades subjacentes ao uso de diferentes estratégias de ensino, ou que os

---

<sup>1</sup> Tradução de Rosalir Viebrantz do Inglês para o Português.

<sup>2</sup> Ver, por exemplo, Peck & Tucker (1973).

auxiliassem a tomar decisões que fossem ao encontro das necessidades dos estudantes, que, por sua vez, estão em permanente transformação.

Muita coisa aconteceu que levou a uma mudança de foco na formação docente: de uma visão de treinamento de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Estes incluíram o início das pesquisas sobre saberes docentes que, nos Estados Unidos, foram lideradas por Lee Shulman e seus colegas na Universidade do Estado de Michigan (SHULMAN, 1992); a influência crescente das ciências cognitivas na Educação; e a crescente aceitação das abordagens qualitativas de pesquisa educacional (LAGEMANN, 2000). Alguns, também acreditam que a emergência da prática reflexiva, como uma ênfase na formação docente, está relacionada aos esforços das reformas neoliberais e neoconservadoras em exercer um controle maior e mais sutil sobre os professores, de modo que os propósitos da educação pública pudessem ser mais diretamente vinculados à preparação de trabalhadores para a economia global (SMYTH, 1992)<sup>3</sup>.

O meu envolvimento com a tentativa de formar professores que fossem mais reflexivos sobre suas práticas iniciou em 1976, quando comecei a trabalhar na Universidade de Wisconsin e desenvolver pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes de licenciatura dos nossos programas de formação docente. O que apreendemos de nossas pesquisas foi que muitos dos nossos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com *passar o conteúdo* de uma maneira tranquila e

---

<sup>3</sup> A crescente proliferação das políticas neoliberais, nos Estados Unidos, coincidiu com a publicação do livro *O profissional reflexivo*, em 1983 (HARVEY, 2005).

organizada. Eles não pensavam sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática.

Na maioria das vezes, nossos estudantes não tinham a menor ideia de onde os currículos vinham e tampouco pareciam se preocupar com isso. O ensino era normalmente visto como um processo meramente técnico a ser conduzido da maneira na qual as pessoas na escola ou na universidade gostariam que fizessem. A maioria dos nossos alunos não concebia o ensino como uma atividade moral ou ética sobre a qual eles tinham qualquer controle (por exemplo, TABACHNICK; POPKEWITZ; ZEICHNER, 1980).

A primeira vez que utilizamos o termo “ensino reflexivo”, na Universidade de Wisconsin, pode ser vista como uma tentativa genérica e vaga de ajudar nossos estudantes a se tornarem mais conscientes sobre as dimensões moral e ética do ensino. Porém, não havia uma preocupação em ajudá-los a refletir sobre aspectos específicos e de certas maneiras de ver (GRANT; ZEICHNER, 1984). Como Tellez (2007) apontou, em nosso trabalho inicial, nós passamos mais tempo falando sobre o que o ensino reflexivo não era, do que ele era. Depois dessa fase inicial, nos beneficiamos bastante de uma literatura internacional emergente sobre prática reflexiva no ensino e na formação de professores (ver, por exemplo, GRIMMET; ERICKSON, 1988; CALDERHEAD; GATES, 1993; CLIFT, HOUSTON; PUGACH, 1990; LABOSKEY, 1994; LOUGHRAN, 1996; RODGERS, 2002; SWARTS, 1999; WESTBURY, HOPMANN; RIQUARTS, 2000). Assim o uso da ideia de reflexão em nosso programa de formação de professores desenvolveu e mudou à medida que continuávamos a estudar e criticar nosso próprio trabalho como formadores de educadores e o impacto desse programa em nossos estudantes. Nós também seguimos produzindo artigos sobre o nosso próprio trabalho, à medida que nossa concepção de ensino reflexivo se desenvolvia e nossas habilidades de fomentá-lo continuavam a melhorar tanto a formação inicial (por exemplo, TABACHNICK; ZEICHNER, 1991; GORE; ZEICHNER, 1991) quanto os pro-



gramas, em andamento, de desenvolvimento profissional de professores experientes (ZEICHNER, 2003).

Quando Donald Schön, em 1983, publicou o livro *O profissional reflexivo*, (SCHÖN, 1983), isso marcou o ressurgimento da prática reflexiva como um tema importante na América do Norte. A ideia da prática reflexiva já existia há muito tempo, tanto na filosofia ocidental como na não ocidental, incluindo a grande influência que o livro de John Dewey, “*Como Pensamos*” (DEWEY, 1933), exerceu na educação nos EUA, no início dos anos de 1900. Após a publicação do livro de Schön e da grande quantidade de literatura, que ele estimulou a produzir sobre o tema, no planeta inteiro e do trabalho de outros educadores no mundo, incluindo o de Paulo Freire, no Brasil (FREIRE, 1973), e o de Jurgen Habermas, na Europa (HABERMAS, 1971), formadores de educadores de diferentes países começaram a discutir como eles preparavam seus estudantes para serem professores reflexivos. O ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico. Como Rodgers (2002, p. 843) disse, “ao tornar-se tudo para todos, ele perdeu a sua visibilidade”. Ou como o acadêmico australiano John Smyth afirmou

O que estamos testemunhando é um tipo de colonização conceitual, na qual termos, como reflexão, tornaram-se de tal forma parte integrante do jargão educacional que, ao não usá-los, corre-se o risco de ficar de fora da tendência em Educação. Todos embarcam, sob a bandeira da conveniência, e o termo é usado para descrever tudo que acontece no ensino. O que não é revelado é a bagagem teórica, política e epistemológica que as pessoas trazem consigo (SMYTH, 1992, p. 286).

## **A prática reflexiva como estruturante na formação docente**

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o slogan da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos<sup>4</sup>.

Em um nível superficial o movimento da prática reflexiva envolve o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A reflexão também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993).

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”<sup>5</sup>. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

A “reflexão” como um slogan de reforma educacional também significa que, independentemente do que fazemos

---

<sup>4</sup> Geralmente, observa-se, em todo o mundo, uma tendência a desprofissionalização do magistério, embora a natureza das mudanças no ensino e a maneira como os professores vêm perdendo controle sobre suas salas de aula variam dependendo de cada país (ROBERTSON, 2000; TATTO, 2007).

<sup>5</sup> O termo “teoria prática” tem sido também usado para descrever o conhecimento que os professores produzem por meio da análise de suas práticas (HANDAL, LAUVAS, 1987).

em nossos programas de formação de professores e no melhor dos casos, nós podemos apenas e quando muito, preparar professores para se iniciarem na profissão. Quando adotamos o conceito de ensino reflexivo, existe um compromisso dos formadores de educadores em ajudar futuros professores a internalizarem, durante sua preparação inicial, as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes (FEIMAN-NEMSER, 2001).

Em meio à explosão de interesse em relação à ideia dos professores como profissionais reflexivos, tem havido também uma grande confusão sobre o que exatamente se quer dizer com o uso do termo “ensino reflexivo” em casos particulares e se a ideia dos professores como profissionais reflexivos deveria ser mesmo apoiada. Embora aqueles que abraçaram o slogan da reflexão pareçam compartilhar certas metas e compromissos em relação ao papel ativo que os professores devem assumir nas reformas escolares, na realidade, pode-se dizer muito pouco sobre um modelo de ensino e de formação de professores, levando-se em consideração apenas um compromisso expresso com a ideia de reflexão.

É importante enfatizar que, apesar da aparente semelhança entre aqueles que abraçaram o slogan da “reflexão”, existem diferenças enormes em relação às suas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade. Chegou ao ponto, no mínimo, há uma década, em que todo um rol de crenças sobre esses aspectos incorporou-se no discurso sobre o ensino reflexivo. Todos independentes de seus compromissos ideológicos, “embarcaram nessa onda” e tornaram-se comprometidos como alguma versão do ensino reflexivo (CALDERHEAD, 1989).

Acadêmicos, de diferentes partes do mundo, despenderam um tempo considerável analisando as diferentes posições, que surgiram sobre o ensino reflexivo, inclusive entre eles mesmos (por exemplo, HATTON; SMITH, 1995; ZEICHNER; LISTON, 1996). Alguns de nós, também passamos um tempo a estudar as diferentes pedagogias que os formadores de professores empregaram para desenvolver as diferentes visões de ensino reflexivo a que se filiavam. Entre as quais pesquisa-ção, portfólios de ensino (tanto impressos quanto eletrôni-

cos), diários e autobiografias, estudos de caso e a orientação dos diferentes tipos de estágio em escolas e em comunidades (por exemplo, BULLOUGH, 2008; RICHERT, 1992; LYONS, 1998; RODGERS, 2002B; ZEICHNER, 1987) ou as diferentes maneiras de se avaliar a qualidade do ensino reflexivo (por exemplo, SUMSION; FLEET, 1996; TSE, 2007).

Eu não vou discutir, neste artigo, todas as versões existentes sobre o ensino reflexivo e as estratégias usadas para desenvolvê-las. Em vez disso, discutirei a ideia da prática reflexiva na formação docente em relação a três questões: 1) até que ponto a formação docente reflexiva tem resultado em um desenvolvimento real dos professores; 2) o grau de correspondência entre a imagem dos professores em discussões sobre formação docente reflexiva e as realidades materiais do trabalho docente; e 3) - em que medida o movimento do ensino reflexivo contribuiu para diminuir as lacunas que existem no mundo todo em relação à qualidade da educação vivida por estudantes de diferentes perfis étnicos e sociais.

## **A formação docente reflexiva significou um desenvolvimento real dos professores?**

Inicialmente vamos à questão se a formação docente reflexiva significou um autêntico desenvolvimento dos professores. Aqui, apesar de toda a retórica em torno dos esforços para se prepararem professores mais reflexivos e analíticos sobre seus trabalhos, na realidade, a formação docente reflexiva fez muito pouco para promover um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor.

Há diversas maneiras em que a formação docente reflexiva minou a intenção emancipadora frequentemente expressa pelos formadores de educadores. Primeiro um dos usos mais comuns do conceito de reflexão significou uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa, supostamente, encontrou como mais

efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados. A pergunta que se faz aqui sobre a reflexão é a seguinte: Em que medida a minha prática está de acordo com aquilo que alguém deseja que eu faça? Às vezes permite-se que o professor use sua inteligência criativa para intervir em determinadas situações, a fim de utilizar materiais e estratégias de ensino, de uma maneira mais apropriada, mas isso geralmente não acontece.

Há uma série de coisas faltando nesse tipo comum de reflexão popular sobre o ensino, incluindo algum senso de como as teorias práticas dos professores (seu “conhecimento-na-ação”, nos termos de Schön) contribuem para o processo de desenvolvimento docente.

Ironicamente, apesar da rejeição explícita de Schön, em seu livro “O Profissional Reflexivo”, a essa racionalidade técnica, a “teoria” é ainda vista, por aqueles que seguem esse modelo, como existindo apenas nas universidades e a prática, residindo dentro das escolas. O problema é colocado como uma mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática de sala de aula (ZEICHNER, 1995). A visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica é ignorada. Ainda existem, hoje, muitos exemplos desse modelo de racionalidade técnica na prática reflexiva em programas de formação docente ao redor do mundo (BOUD; WALKER, 1998; VALLI, 1992).

Bem próxima a essa persistência da racionalidade técnica, sob a bandeira do ensino reflexivo, encontra-se a limitação do processo reflexivo em considerar: as estratégias e habilidades de ensino (os meios para se ensinar) e a exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino. Aos professores tem a possibilidade de não fazer nada, mas aperfeiçoar e ajustar os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica.

Um terceiro aspecto do insucesso, da formação docente reflexivo, para promover o desenvolvimento autêntico dos professores, é a ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os

estudantes. Desconsiderando, assim, as condições sociais da educação escolar, que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Esse viés individualista faz com que seja menos provável, que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho, que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais. O contexto de trabalho dos docentes é para ser tomado como dado. Embora as preocupações principais dos professores recaiam, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes, não seria muito sábio restringir a atenção dos professores apenas para esses pontos. Como defendeu o filósofo estadunidense Israel Scheffler,

Os professores não podem restringir sua atenção apenas para a sala de aula, deixando que o contexto mais amplo e os propósitos da educação escolar sejam determinados por outras pessoas. Eles devem se responsabilizar ativamente pelos objetivos pelos quais eles se comprometeram e pelo contexto social nos quais esses propósitos podem prosperar. Se eles não quiserem se transformar em meros agentes do Estado, do exército, da mídia, dos intelectuais e burocratas, eles precisam determinar sua própria agência por meio de uma avaliação crítica e contínua de seus propósitos, as consequências e o contexto social (ISRAEL SCHEFFLER, 1968, p. 11).

Devemos ser cuidadosos aqui sobre o envolvimento dos professores em questões que vão além dos limites de suas salas de aula, para que isso não signifique demandas excessivas de tempo, energia e expertise, desviando a atenção deles de sua missão central com os estudantes. Em algumas circunstâncias, ao se criar mais oportunidades para os professores participarem na tomada de decisões, no âmbito da escola, sobre o currículo, os funcionários, o ensino etc., pode significar a intensificação de seu trabalho tornando-o ainda mais difícil no desempenho da tarefa primordial de formação de seus estudantes. Isso não precisa ser assim, mas cuidados devem ser

tomados para que a transferência de poder para os professores não mine suas capacidades.

Um quarto e bastante relacionado aspecto da maioria dos trabalhos sobre o ensino reflexivo é o foco sobre a reflexão que os professores fazem sobre si mesmos e seu trabalho. Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças. Mais pesquisas, na última década, usando uma lente sociocultural, focaram na importância das comunidades de prática no aprendizado docente (por exemplo, GROSSMAN, WINEBURG; WOOLWORTH, 2001; LITTLE, 2002; MCLAUGHLIN; TALBERT, 2006), porém, a ênfase, em muitos lugares, ainda continua na reflexão individual dos professores.

Uma consequência, do foco sobre a reflexão individual dos professores e a falta de atenção, de muitos ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente, foi a de que os professores passaram a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Desse modo, presenciemos o uso disseminado de termos como “esgotamento docente”, o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais. Um grupo de professores ativistas da região de Boston defendia, algum tempo atrás, que:

Os professores devem começar a mudar seu “olhar” sobre as escolas: de um ponto de vista que considera os professores, estudantes, pais e administradores como “bode expiatório” para um modelo sistêmico mais amplo. Os professores devem reconhecer como a estrutura das escolas controla o seu trabalho e afeta profundamente sua relação com seus colegas professores, seus estudantes e as famílias deles [...]. Somente com

esse “olhar”, eles poderão amadurecer e ajudar outros a amadurecer (FREEDMAN; JACKSON; BOLES, 1983, p. 299).

Em resumo, quando examinamos os modos nos quais o conceito de reflexão tem sido usado na formação docente, encontramos quatro temas que minam o potencial para o desenvolvimento real dos professores: 1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores.

Não é inevitável que os esforços para fomentar a reflexão docente reforcem e fortaleçam a posição subserviente dos professores. Há exemplos, em vários países, de esforços de formadores de educadores para encorajar a reflexão de seus estudantes. O foco recai sobre os propósitos do ensino, assim como sobre os meios de ensino que incluam a atenção às condições sociais da educação escolar, bem como do magistério, e que enfatizem a “reflexão” como uma prática social dentro de comunidades de professores. Esses exemplos apoiam o desenvolvimento real docente e a transferência de poder para os professores, que passam a ter importantes papéis na forma escolar (ver, por exemplo, VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Um exemplo desse trabalho está focado na ajuda aos licenciandos para compreenderem as razões e as racionalidades que estão subjacentes às diferentes escolhas que são feitas nas salas de aula em que realizam seus estágios. Assim, encorajam seus professores-tutores a falar sobre o que eles fazem e gostariam de fazer e de como eles adaptaram suas



práticas de ensino para ir ao encontro das necessidades de seus alunos (FEIMAN-NEMSER; BEASLEY, 2007)<sup>6</sup>. Mesmo quando os estagiários não são capazes de agir de acordo com os resultados de suas análises, eles atingem um nível de consciência que os ajuda a enxergar possibilidades, a ver que o que é não é inevitável e isso reflete visões muito particulares.

Tudo isso é muito bom. Porém, gostaria de argumentar que mesmo se o desenvolvimento docente é real e não uma farsa, existe outro ponto que precisa ser levado em consideração no exame da “reflexão” na formação de professores. A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos.

## **A ligação da reflexão docente com as lutas por justiça social**

Mesmo quando a “reflexão” é utilizada como um veículo para o desenvolvimento real dos professores, ela é vista como um fim em si mesmo, desconectado de questões mais amplas sobre a educação em sociedades democráticas. Geralmente, afirma-se ou assume-se que se professores refletirem sobre o que fazem, eles necessariamente serão melhores professores.

Kemmis (1985) afirmou que a “reflexão” é inevitavelmente um ato político que ou contribui ou atrapalha a construção de uma sociedade mais humana, justa e decente. Todas as ações de ensino têm uma variedade de consequências, as quais incluem: 1) consequências pessoais - os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudan-

---

<sup>6</sup> É importante frisar que o papel das emoções e da imaginação na reflexão dos professores tem sido, por muitos anos, um tema de discussão (HULLFISH, SMITH, 1961).

tes e de suas relações sociais; 2) consequências acadêmicas - os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos; e 3) consequências políticas - os efeitos acumulativos da experiência escolar sobre as mudanças de vida dos estudantes. Em minha opinião, a formação docente reflexiva precisa abordar todas essas dimensões e não deve ser apoiada, a não ser que contribua para a construção de uma sociedade melhor para os filhos de todos.

O que isso significa, em termos práticos, para nós que formamos professores? Primeiro, precisamos reconhecer que a “reflexão” por si mesma significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como. Diferentes arcabouços conceituais têm sido desenvolvidos, ao longo dos anos, em vários países, para descrever modos distintos de se definir o foco e a qualidade da “reflexão”. A conexão da reflexão docente com a luta por justiça social que existe em todos os países hoje não significa focar somente nos aspectos políticos do ensino. Os professores precisam saber os conteúdos acadêmicos que são responsáveis por ensinar e como transformá-los, a fim de conectá-los com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes - o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa, além de certificar-se, dos conhecimentos de conteúdo e pedagógico, que professores têm e precisam para ensinar, de modo a desenvolver a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização). Ainda, precisamos nos certificar que os professores saibam como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter.

Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da

sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo.

## **Considerações finais**

Em resumo procurei, neste artigo, identificar brevemente algumas tendências dominantes, nos últimos 30 anos, tanto em termos de retórica como em termos de prática, que giram em torno do conceito de “reflexão” na formação docente. Hoje, 25 anos depois da publicação do livro de Donald Schön, *O profissional reflexivo*, existe ainda muito trabalho acontecendo na formação docente, em todo o mundo, que está focado na ideia de preparar professores reflexivos. As pesquisas recentes mostram a importância de se estruturar e de se apoiar as reflexões dos licenciandos, por meio de atividades reflexivas, em vez de apenas dizer aos estudantes para saírem por aí refletindo sem o mínimo de instrução para isso (ORLAND-BARAK; YINON, 2007). Modelos de supervisão de estágio têm se transformado para focar mais diretamente no desenvolvimento da aprendizagem docente e da reflexão, em vez da ênfase em uma avaliação somativa que se tinha no passado (PAJAK, 2000). As pesquisas mostram a importância dos formadores de educadores explicitarem o tipo de pensamento e prática que eles esperam de seus estudantes (LOUGHRAN, 1996). Nos últimos anos, o modelo racional de reflexão, que, nos Estados Unidos, está largamente baseado no trabalho de John Dewey, tem sido desafiado por vários acadêmicos, tais como Fred Kothhagen, na Holanda, que focou mais nos aspectos espirituais e intuitivos da reflexão e da aprendizagem docente (KOTHHAGEN; VASALOS, 2005; TREMMEL, 1993).<sup>5</sup> Existe um amplo consenso entre acadêmicos de que as teorias de estágio da reflexão docente, que procuram ajudar os licenciandos a transcender a reflexão sobre aspectos técnicos do ensino, de modo que possam focar exclusivamente

sobre aspectos sociais e políticos do ensino, estão incorretas (FENDLER, 2003; ZEICHNER, 1996)<sup>7</sup>.

Apesar de todos esses e outros desenvolvimentos nos trabalhos sobre a reflexão docente, existe ainda, na minha visão, muita confusão conceitual sobre o que as pessoas realmente querem dizer quando usam o termo “reflexão”: se estão procurando desenvolver uma forma real de aprendizagem docente, que vai além de uma implantação obediente de orientações externas e mesmo se essa aprendizagem docente auxiliou para que fosse real; e se existe uma ligação de seus esforços com lutas dentro e fora da educação para tornar o mundo um lugar mais justo socialmente para todos.

Recentemente, a desprofissionalização do trabalho dos professores se intensificou em muitos países do mundo, como consequência das pressões das políticas neoliberais e neoconservadoras, levando até mesmo ao questionamento da necessidade da existência da educação pública em muitos lugares (COMPTON; WEINER, 2008; SMYTH et al., 2000). Em função da atual situação política e econômica na maior parte do mundo, facilmente a reflexão docente tornar-se-á uma ferramenta para se controlar mais tacitamente os professores. A verdadeira mudança seria trabalhar contra essa situação, de modo a fazer que nosso trabalho na formação de professores contribua para mitigar essas tendências destrutivas ligando ao que fazemos nas nossas salas de aula com as lutas dos educadores e demais cidadãos, em todos os lugares. Assim estamos levando mais próximos de um mundo, onde os filhos de todos tenham acesso aos meios e às condições que os ajudem a conduzir uma vida produtiva e recompensadora. Acredito que se não fizermos do nosso trabalho parte dessa luta mais ampla, a formação docente reflexiva não valerá a pena.

Infelizmente, na minha opinião, a maior parte do discurso sobre a “reflexão” na formação docente hoje, mesmo depois de todas as críticas, falha ao deixar de incorporar o

---

<sup>7</sup> A crítica não necessariamente se aplica aos arcabouços de desenvolvimento da reflexão docente que encorajam uma progressão em direção a uma maior competência para lidar com a ambiguidade e a incerteza (MOON, 2004).

tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores. Porém, sou otimista em esperar que formadores de educadores vão se mobilizar para desafiar e se certificar que o objetivo da reflexão na formação docente não ajude a reproduzir inconscientemente o *status quo*. O propósito de se trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização. Como disse, nos EUA, a filósofa da educação Maxine Greene (1979, p. 71):

A preocupação dos formadores de educadores deve permanecer normativa, crítica e mesmo política. Nem as faculdades de educação, nem as escolas podem legislar democracia. Mas alguma coisa pode ser feita para transferir poder para os professores para refletirem sobre suas próprias situações de vida, para falarem, com suas próprias palavras, sobre as faltas que devem ser reparadas, as possibilidades para agirem em nome daquilo que eles consideram ser decente, humano e justo.

## REFERÊNCIAS

- BOUD, D.; WALKER, D. Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 191-207, 1998.
- BULLOUGH, R. Rethinking portfolios: case records as personal teaching texts for study in pre-service teacher education. In: BULLOUGH, R. *Counter narratives: studies of teacher education and becoming and being a teacher*. Albany, NY: Suny Press, 2008. p. 177-192.
- CALDERHEAD, J. Reflective teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education*, v. 5, n. 1, p. 43-51, 1989.

\_\_\_\_\_.; GATES, P. (Eds.). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press, 1993.

CLIFT, R.; HOUSTON, W.R.; PUGACH, M. (Eds.). *Encouraging reflective practice: an analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press, 1990.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. *Inside-outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, 1993.

COMPTON, M.; WEINER, L. (Ed.). *The global assault on teaching, teachers and their unions*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*. 2. ed. Boston: DC Heath, 1933.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, v. 105, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FEIMAN-NEMSER, S.; BEASLEY, K. Discovering and sharing knowledge: inventing a new role for cooperating teachers. In: CARROLL, D. et al. (Eds.). *Transforming teacher education: reflections from the field*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2007. p. 139-160.

FENDLER, L. Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, v. 32. n. 3, p. 16-25, 2003.

FREEDMAN, S.; JACKSON, J.; BOLES, K. Teaching: an imperiled profession. In: SHULMAN, L.; SYKES, G. (Ed.). *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman, 1983. p. 261-299.

FREIRE, P. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury, 1973.

GORE, J.; ZEICHNER, K. Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: a case study from the usa. *Teaching and Teacher Education*, v. 7, n. 2, p. 119-136, 1991.

GRANT, C.; ZEICHNER, K. On becoming a reflective teacher. In: GRANT, C. (Ed.). *Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn & Bacon, 1984.

GREENE, M. The matter of mystification: teacher education in unquiet times. In: *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press, 1979. p. 53-73.

GRIMMETT, P.; ERICKSON, G. *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press, 1988.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 942-1012, 2001.

HABERMAS, J. *Knowledge and human interests*. London: Heineman, 1971.

HANDAL, G.; LAUVAS, P. *Promoting reflective teaching*. Milton Leynes, UK: Open University Press, 1987.

HARVEY, D. *A brief history of neo-liberalism*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2005.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, v. 11, n. 1, 33-49, 1995.

HULLFISH, H.G.; SMITH, P.G. *Reflective thinking: the method of education*. New York: Dodd, Mead & Co, 1961.

KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Ed.). *Reflection: turning experience into learning*. London: Croom Helm, 1985. p. 139-164.

KORTHAGEN, F.; VASALOS, A. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 11, n. 1, p. 43-72, 2005.

LAGEMANN, E.C. *An elusive science: the troubling history of educational research*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

LABOSKEY, V.K. *Development of reflective practice: a study of pre-service teachers*. New York: Teachers College Press, 1994.

LITTLE, J.W. Locating teachers in communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, v. 18, p. 917-946, 2002.

LOUGHRAN, J. *Developing reflective practice*. London: Falmer Press, 1996.

LYONS, N. Portfolios and their consequences: developing as a reflective practitioner. In: LYONS, N. (Ed.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press, 1998. p. 247-264.

MCLAUGHLIN, M.; TALBERT, J. *Building school-based teacher learning communities*. New York: Teachers College Press, 2006.

MOON, J. *Reflection in learning and professional development*. London: Routledge, 2004.

ORLAND-BARAK, L.; YINON, H. When theory meets practice: Student teachers' reflections on their classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, n. 6, p. 857-869, 2007.

PAJAK, E. *Approaches to clinical supervision*. 2. ed. Norwood, ma: Christopher-Gordon Publishers, 2000.

PECK, R.; TUCKER, J. Research on teacher education. In: TRAVERS, R. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 2. ed. Chicago: Rand McNally, 1973. p. 940-978.

RICHERT, A. The content of student teachers' reflections within different structures for facilitating the reflective process. In: RUSSELL T.; MUNBY, H. (Ed.). *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London: Falmer Press, 1992. p. 156-170.

ROBERTSON, S. *A class act: changing teachers' work, the state, and globalization*. London: Falmer Press, 2000.

RODGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002a.

RODGERS, C. Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, v. 72, n. 2, p. 230-253, 2002b.

SCHEFFLER, I. University scholarship and the education of teachers. *Teachers College Record*, v. 70, n. 1, p. 1-12, 1968.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals thinking action*. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. Research on teaching: a historical and personal perspective. In: OSER, F.; DICK, A.; PATRY, J.L. (Ed.). *Effective and responsible teaching: the new synthesis*. San Francisco: Jossey Bass, 1992. p. 14-29.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.



SMYTH, J. et al. *Teachers' work in a globalizing economy*. London: Falmer Press, 2000.

SUMSON, J.; FLEET, A. Reflection: can we assess it? Should we assess it? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 21, n. 2, p. 121-130, 1996.

SWARTS, P. Teacher education reform: Toward reflective practice. In: ZEICHNER, K.; DAHLSTROM, L. (Ed.). *Democratic teacher education reform in Africa: the case of Namibia*. Boulder, CO: Westview Press, 1999. p. 29-46.

TABACHNICK, B.R.; POPKEWITZ, T.; ZEICHNER, K. Teacher education and the professional perspectives of student teachers. *Interchange*, n. 10, p. 12-29, 1979-1980.

TABACHNICK, B.R.; ZEICHNER, K. (Ed.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer Press, 1991.

TATTO, M.T. (Ed.). *Reforming teaching globally*. Oxford, UK: Symposium Books, 2007.

TELLEZ, K. Have the conceptual reforms (and one anti-reform) in pre-service teacher education improved the education of multicultural, multilingual children and youth? *Teachers and teaching: theory and practice*, v. 13, n. 6, p. 543-564, 2007.

TREMMEL, R. Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard Educational Review*, v. 63, n. 4, p. 434-458, 1993.

TSE, H. Professional development through transformation: linking two assessment models of teachers' reflective thinking and practice. In: TOWNSEND T.; BATES, R. (Ed.). *Handbook of teacher education: globalization, standards, and professionalism in times of change*. Dordecht: Springer, 2007. p. 495-505.

VALLI, L. (Ed.). *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany, NY: Suny Press, 1992.

VILLEGAS-REIMERS, E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO; Institute for Educational Planning, 2003.

WESTBURY, I.; HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Ed.). *Teaching as reflective practice: the German didactic tradition*. New York: Erlbaum; Routledge, 2000.

ZEICHNER, K. Teacher research as professional development for P-12 educators in the U.S. *Educational Action Research*, v. 1, n. 2, p. 301-325, 2003.

\_\_\_\_\_. Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In: ZEICHNER, K.; MELNICK, S.; GOMEZ, M.L. (Ed.). *Currents of reform in pre-service teacher education*. New York: Teachers College Press, 1996. p. 199-214.

\_\_\_\_\_. Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, v. 1, n. 2, p. 153-172, 1995.

\_\_\_\_\_. Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in pre-service teacher education. *International Journal of Educational Research*, v. 11, n. 5, p. 565-575, 1987.

\_\_\_\_\_. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, n. 12, p. 1-22, 1981.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. *Reflective teaching: an introduction*. New York: Routledge; Erlbaum, 1996.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, n. 57, p. 23-48, 1987.



# O DESAFIO DE DESENVOLVER PROFISSIONAIS REFLEXIVOS<sup>1</sup>

Linley Cornish

## Introdução e contexto

Em meu papel como professor educador, eu ensino os alunos, tanto dentro como fora do campus. Durante a última década, o número de estudantes no campus diminuiu drasticamente, de modo que na minha unidade central no trimestre atual, há um grupo de 10 alunos, em vez de 10 grupos de 25-30 alunos. Ao mesmo tempo, tem havido um aumento exponencial do número de estudantes de educação a distância estudando online. Os grandes números levaram a várias ofertas de unidade em cada ano letivo, tanto para a flexibilidade de alunos como para o gerenciamento de carga de trabalho do quadro de funcionários. Tanto os alunos presenciais como os a distância estudam exatamente a mesma unidade e completam as mesmas tarefas de avaliação, mas a semelhança entre as oficinas realizadas no campus e as para os alunos de educação a distância é uma série de atividades e fóruns de discussão que permitem a interação e *feedback* de outros estudantes e do corpo docente. No campus os alunos podem participar no ambiente on-line, da mesma forma como os alunos fora do campus, assim também há interação entre as duas coortes.

A principal unidade onde eu ensino é uma unidade central chamada Planejamento para uma Aprendizagem Eficaz. O conteúdo da unidade inclui teoria construtivista de aprendizagem, o ciclo de ensino (especialmente na concepção de atividades de aprendizagem, utilizando estratégias práticas), desenvolvimento infanto-juvenil, e habilidades de ensino (planejamento, questionando, explicando, avaliação e elaboração de relatórios). Há, portanto, um foco no fomento da aprendi-

---

<sup>1</sup> Tradução do Inglês para o Português de Dra. Vera Lucia Felicetti.

zagem centrada no aluno e fornecer estratégias baseadas em evidências para promover essa aprendizagem.

## O profissional reflexivo

Se nós queremos que nossos alunos se tornem professores que determinam as suas próprias formas de ensinar, que avaliam e modificam continuamente as suas práticas, então precisamos ajudá-los a desenvolver os hábitos de um profissional reflexivo. Parece simples - afinal, qual o professor que não pensa, continuamente sobre as lições, aquelas já ensinadas e aquelas a serem planejadas, e sobre a aprendizagem do aluno?

Muitos autores (FULLER, 1969; FULLER; BOWN, 1975; FURLONG; MAYNARD, 1995; KAGAN, 1992; MOIR, 1999) acreditam que, de fato, os professores inexperientes não pensam muito sobre a aprendizagem do aluno porque sua energia está concentrada em aprender os mecanismos do ensino (manter os alunos ocupados, controlar o comportamento, organizando transições, e assim por diante) ou sobre o que tem sido chamado de “satisfação” (LE MAISTRE; PARÉ, 2009). Só depois que eles se sentem mais confiantes no papel de “gerenciador” é que eles pensam mais profundamente sobre o que seus alunos estão realmente aprendendo. No entanto, é minha convicção que qualquer que seja o estágio de seu desenvolvimento, todos os professores pensam sobre suas aulas de alguma forma. Se esse pensamento é “superficial” ou “profundo”, para usar alguns termos da teoria de aprendizagem construtivista - e, portanto, se é ou não reflexão uma “prática intelectual” que é “ativa e propositiva” (CLARKE; HOLLINGSWORTH, 2002, p. 135) - depende, pelo menos em certa medida, do seu *status* como um profissional autônomo e capaz, comprometido com o crescimento profissional (FRID; READING; REDDEN, 1998; JAMES; MCCORMICK, 2009). Reflexão “Profunda” implica níveis de raciocínio acentuados (VAN MANEN, 1977) que se estendem para reflexões socio-críticas, com vista, a melhorar a equidade e a justiça social (ZEICHNER; LISTON, 1987) para os alunos.

Profundidade de reflexão também é, em parte, dependente de hábitos metacognitivos de uma pessoa. A metacognição envolve o duplo processo de conhecimento da cognição e o de regulação da cognição (BANNISTER-TYRRELL; SMITH; MERROTSY; CORNISH, 2014). Conhecimento de cognição inclui (mas não se restringe a) o olhar para trás ou pensar sobre sua cognição (muitas vezes banalizado por “pensar sobre o seu pensamento”) e o planejar o futuro, processos que têm semelhanças óbvias para aqueles que refletem e agem na verdadeira prática reflexiva.

O processo de aprender a refletir e desenvolver-se como um professor reflexivo-praticante não é linear e é caracterizado por múltiplos caminhos interligados e interdependentes (CLARKE; HOLLINGSWORTH, 2002). Para serem verdadeiramente reflexivos, os professores precisam engajar-se em um processo iterativo semelhante à pesquisa-ação (MILLS, 2011). Ou seja, o processo começa com o professor identificando um problema ou assunto e planejando algum tipo de ação para resolver o problema ou questão, em seguida, continua com uma avaliação da ação, mais planejamento e implementação de ações relacionadas ao problema ou questão, e assim por diante num processo iterativo que se estende ao longo do tempo. Dewey (1933) descreveu o processo como um conjunto de “fases”, progredindo de interpretação espontânea de uma experiência para uma intelectualização da experiência - nomeando os problemas ou questões que surgem a partir da experiência, gerando possíveis explicações e desenvolvimento de hipóteses e, finalmente, testando as hipóteses (RODGERS, 2002) antes de iniciar o processo novamente. Os professores muitas vezes não encontram nas ocupações e nas restrições das escolas contribuições para estimular tais períodos de reflexão produtiva, por esse motivo, eles precisam “entrar na profissão com um compromisso pessoal com esta prática” (GRATCH, 2001, p. 135).

## **Reflexão estruturada**

Os formadores de professores têm sido influenciados pelo trabalho de Bruner (1959, 1971, 1977, originalmente

de 1960, 1986, 1996) e Vygotsky (1962, 1978), com suas noções de estrutura e a Zona de Desenvolvimento Proximal. Como “outros mais experientes”, precisamos orientar o desenvolvimento de nossos acadêmicos estagiários como profissionais reflexivos.

Especificamente, nós precisamos ter um foco explícito em ensinar nossos alunos a refletir em vez de apenas assumir que eles serão capazes de fazê-lo. Por sua vez, precisamos incorporar algum tipo de reflexão estruturada em suas atividades de aprendizagem e tarefas de avaliação.

O termo “prática reflexiva” tem dois elementos: “reflexivo” e “prática”. Explorando teoria e analisando hipóteses são processos úteis que permitem aos professores serem “reflexivos” e chegarem a conclusões fundamentadas sobre o ensino e a aprendizagem. Para tal reflexão ser verdadeiramente construtivista, não obstante, ali necessita que haja um elemento de construção de significado pessoal de tal modo que a reflexão seja vista como forma de experiência e assim envolver uma reestruturação da experiência (GRIMMETT, 1988). Assim, a “prática” deve ser uma parte integrante do processo. Em um contexto universitário, o desafio é encontrar formas de incorporar a “prática” para a aprendizagem dos alunos nos períodos entre as suas experiências profissionais - ensino - nas escolas. Experiências nas escolas são, obviamente, mais relevantes, mas elas são poucas e distantes entre si. Colaborando, Dewey (1933) acredita que há um papel para a “prática” hipotética: “a ideia depois de ser formada é testada agindo sobre ela, abertamente, se possível, caso contrário, na imaginação” (p. 104-105.).

A estrutura que eu achei capaz de se adaptar de forma a incorporar a “reflexão” no ensino universitário são as “lentes críticas” de Brookfield (1995), da autobiografia (nossos próprios olhos), dos comentários dos alunos (os olhos de nossos alunos), a discussão de experiências (olhos dos nossos colegas) e a literatura (olhos dos teóricos). Examinando experiência através dessas lentes é valioso para descobrir e tornar explícita certas hipóteses (talvez tácitas) sobre o ensino e a aprendizagem (LOUGHRAN, 2002). Por sua vez, questionar os próprios pressupostos é um passo vital na transição para

uma verdadeira “reflexão crítica” agindo com o objetivo de melhorar a justiça social em situações de aprendizagem.

Combinando a permissão de Dewey para usar “imaginação” e as “lentes críticas” de Brookfield permite que os formadores de professores projetem as atividades de aprendizagem e tarefas de avaliação capazes de incentivar o desenvolvimento do hábito da prática reflexiva, mesmo se os componentes “prática” e “ação” têm elementos hipotéticos.

## **Exemplos de estruturas reflexivas**

### *Usando a Taxonomia de Bloom*

Taxonomia de Bloom (Cognitiva) (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001; ANDERSON; SOSNIAK, 1994; BLOOM, 1956) é uma categorização dos processos cognitivos ou tipos de pensar de acordo com sua complexidade percebida. Há seis processos diferentes que são: Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar/sintetizar. Há complexidade dentro de cada tipo de pensamento, bem como entre eles, então as distinções puramente em termos de complexidade, nem sempre são bem definidas. Compreender algo que é realmente complexo, por exemplo, pode ser cognitivamente muito mais difícil do que analisar algo que é muito simples. No entanto, eu achei o quadro útil para incentivar os alunos a pensarem sobre o tipo de aprendizagem que ocorre em suas salas de aula, e incentivar uma ênfase maior do que apenas lembrar e pensar com grau de baixa exigência. Porque os alunos aprendem sobre a Taxonomia de Bloom durante o trimestre, é fácil de incorporar as habilidades de pensamento de ordem superior em atividades de aprendizagem e tarefas de avaliação e, portanto, o modelo (ou estrutura) de reflexão relacionado com a aprendizagem dos alunos (deles enquanto alunos, e de seus próprios alunos no futuro). Compreender os diferentes tipos de pensar na taxonomia e a importância da alta exigência de pensamento para a aprendizagem dá aos professores uma estrutura para o planejamento e análise de suas lições em termos de aprendizagem dos alunos. Mais explicitamente,



atividades ou tarefas de avaliação que envolve a avaliação de pensamento podem ser usadas para desenvolver o pensamento reflexivo. (Alguns exemplos do uso da Taxonomia de Bloom para orientar a reflexão são fornecidos na seção de perguntas e respostas abaixo).

### *Inteligências múltiplas*

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (MIs) (GARDNER, 1983, 1993, 1999) pode ser usada como uma ferramenta para incorporar uma variedade de atividades de aprendizagem e tarefas de avaliação. Assim, enquanto a Taxonomia de Bloom pode ser utilizada para adicionar a profundidade, a MIs pode ser usada para ampliar. As duas estruturas podem ser proveitosamente combinadas (NOBLE, 2004) para garantir uma vasta escolha de atividades de aprendizagem diferenciadas para atender as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Quando os professores refletem sobre a aprendizagem dos seus alunos e, especificamente, sobre o porquê de alguns alunos não estarem aprendendo, eles podem usar os quadros separadamente ou em combinação para responder a perguntas relacionadas com “Como posso melhorar a aprendizagem do aluno A?”.

### *Pergunta e resposta*

Eu descobri que as estruturas mais simples consistem no formato de perguntas e respostas estruturadas, onde as questões norteiam as reflexões dos alunos. Eu uso esse formato de maneiras diferentes. Em primeiro lugar, eu defino uma (sem classificação) tarefa de avaliação para ser concluída na primeira semana de seu estudo comigo, inteiramente baseado em seu conhecimento prévio. Eles respondem a uma série de perguntas, tais como: “O que faz uma boa pergunta?”, “O que é inteligência?”, e “O que significa aprender alguma coisa?” Em segundo lugar, os alunos revisitam algumas ou todas essas questões durante o trimestre, para ver como seus pontos de vista se desenvolveram. A segunda fase pode consistir apenas em escrever uma nova resposta com base em seu apren-

dizado sobre o trimestre, mas eu encontrei que o exercício é mais rentável se houver uma nova dimensão a “revisitação” envolvendo algum tipo de elaboração de sua aprendizagem. Assim, eu posso pedir-lhes para construir um diagrama de Venn para comparar e contrastar as suas respostas atuais e anteriores, ou construir um mapa conceitual para mostrar como diferentes aspectos de sua aprendizagem estão relacionados, ou identificar em uma escada de *Ranking* as três coisas mais importantes que aprenderam e em seguida, escrever uma justificativa para as suas escolhas. A atividade Venn envolve pensamento de análise, o mapa conceitual envolve o pensamento de criação (porque o formato não está definido), e o exercício de Escala *Ranking* envolve a avaliação do pensar. Essas atividades envolvem um elemento de reflexão, mas também incluir um link para a “prática” relacionado não com o seu ensino, mas com a sua aprendizagem ao longo do trimestre. A “ação” de construção de diferentes formatos para demonstrar sua aprendizagem (os organizadores gráficos) também permite uma reflexão mais aprofundada com base em suas experiências, como a de lidar com um mapa conceitual e compreender em primeira mão como os diferentes tipos de aluno são encorajados ou desencorajados na sala de aula. Eu peço aos alunos para justificarem suas reflexões com referência a suas leituras; portanto, a literatura teórica das lentes de Brookfield, também desempenha um papel nessas tarefas. A fim de incorporar o elemento hipotético de Dewey de “prática’ ou “ação”, a simples adição de qualquer atividade que envolva a reflexão é a inclusão da questão “e agora?”. Em outras palavras, os alunos são incentivados a pensar sobre: O que isso (conclusão / aprendizagem / reflexão) significa para a minha sala de aula?”; “Se eu agora penso X, o que eu preciso fazer como um professor?” Essas atividades também incentivam o desenvolvimento de capacidades metacognitivas do professor estagiário”.

### *Lentes da autobiografia*

Uma das generalizações sobre a aprendizagem, que parece ser confiável é de que o fator mais provável para influenciar resultados de aprendizagem é o que o aluno já sabe

(ANDERSON, 1989; AUSUBEL, 1968). O que já é conhecido inclui experiências passadas (biografia), bem como o conhecimento e teorias já possuídas, constituindo vários esquemas ou programas. Suposições implícitas fazem parte de tais esquemas, mesmo se eles são equívocos. Os alunos não irão reescrever os seus “mapas mentais” a menos que esses mapas revelem-se problemáticos de alguma forma, tal como entrar em conflito com o novo aprendizado. Tal reflexão tem sido descrita como “olhar para trás sobre a experiência em termos de o que você sabe agora” (SPALDING; WILSON, 2002, p. 1.412). Um dos papéis das atividades de aprendizagem e das tarefas de avaliação é então, levar a um questionamento da validade do que já é “conhecido”. Um exemplo que é comumente usado por muitos formadores de professores é pedir aos alunos para lembrarem-se de professores do seu passado escolar e tentarem identificar características que os tornavam um professor efetivo (ou não). Peço aos meus alunos para pensarem em um professor de que não gostavam, mas a quem classificam como um “bom professor” - que suposições sobre o “bom ensino” os levam a essa classificação e como eles são reconciliados com as emoções negativas sobre tal professor? Quais são as implicações para o seu desenvolvimento como um professor? As atividades de aprendizagem, utilizando as lentes da autobiografia são geralmente populares entre os alunos e pode levar a poderosa reflexão se estruturado com perguntas adequadas.

### *Lentes da experiência dos colegas*

Na universidade, incorporar as lentes de experiência dos colegas, significa proporcionar oportunidades de ensino e avaliação pelos pares. Uma atividade de aprendizagem que tenho usado com os alunos no campus é a discussão de avaliação pelos pares em oficinas (DIXON, 2000). Líderes de discussão são nomeados com antecedência, mas os participantes são escolhidos a cada semana. Uma rubrica de avaliação é utilizada, com base no nível de pensamento crítico apresentado (usando a Taxonomia de Bloom como base). Líderes são então obrigados a refletir, incorporando o *feedback* de seus pares/colegas, na sua capacidade para liderar uma discussão

de sucesso em sala de aula. Se o tamanho das turmas é gerenciável, essas discussões também podem ser realizadas on-line usando um *software* como o Adobe Connect.

Cursos de rápida formação/atualização também podem ser utilizados para desenvolver reflexões a partir das lentes dos olhos dos colegas. Eu peço aos alunos para escreverem resumos de “incidentes críticos” ou transcrições de segmentos da aula de seus estágios, que são em seguida, lidos e anotados por pares, seja individualmente ou em pequenos grupos. O *feedback* dos pares é usado como um catalisador para a escrita reflexiva dos alunos sobre suas experiências de estágio, escrevendo que deve ser incluído um elemento “ação” para o ensino futuro. Essas reflexões sobre a prática estão de acordo com a opinião de Zeichner (1998), que afirma que reflexão de sucesso deve ter um propósito claro, em vez de se refletir por refletir.

### *Lentes dos olhos de nossos alunos*

Para os professores estagiários refletirem através dos olhos de seus alunos significa ou utilizar experiências de estágio ou algum tipo de experiência de ensino, onde os alunos são seus colegas acadêmicos estagiários. Enquanto o microensino desapareceu da maioria das classes de formação de professores, uma espécie de apresentação de seminários ou de oficina de ensino ainda é comum. Em seu papel como estudantes, esses futuros professores completam uma rubrica de avaliação para dar *feedback* aos seus colegas apresentadores. Assim, apresentações de seminários, aulas práticas e mensagens postadas no fórum *online* podem ser avaliadas como parte de um exercício reflexivo. O componente de ação pode novamente ser incluído, como descrito acima. Às vezes, a apresentação ou lição revista pode ser testada em mais de uma sequência de ensino, reflexão, avaliação, ação. Questões estruturantes simples podem orientar a reflexão, tais como: “O que funcionou bem?”, “Com o que eu não estava feliz?”, “Qual estudante não respondeu?”, “Como eu poderia mudar a aula para incentivar a aprendizagem do aluno?”, “Quais alunos foram favorecidos por esta lição?”, “Qual aprendizagem

resultou da lição?” Reflexões podem ser novamente estruturadas usando um mapa mental, diagrama de teia ou outro gráfico organizador, e muitos praticantes da reflexão preferem este tipo de estruturação antes de escrever suas reflexões.

### *Padrões de ensino profissional*

Muitos países têm adotado padrões de ensino profissionais para categorizar os inúmeros papéis de um professor e orientar a sua progressão na carreira. Exemplos dos Padrões da Austrália para professores iniciantes incluem:

- Demonstrar conhecimento e compreensão da investigação sobre como os alunos aprendem e as implicações para o ensino;
- Demonstrar conhecimento e compreensão das estratégias de diferenciação de ensino para atender às necessidades específicas de aprendizagem de estudantes em toda a gama de habilidades;
- Sequências de planos de aula usando o conhecimento da aprendizagem dos alunos, conteúdos e estratégias de ensino eficazes;
- Identificar estratégias para apoiar a participação e comprometimento inclusivos de alunos em atividades de sala de aula (Instituto Australiano de Ensino e Liderança Escolar (AITSL), 2011).

Estes Padrões podem também ser utilizados como um modelo para orientar a reflexão, especialmente depois de algum tipo de exercício de ensino, mas também depois de atribuições escritas. Por exemplo, muitas vezes eu peço aos meus alunos para projetarem uma lição ou uma série de lições incorporando uma estrutura particular de aprendizagem cooperativa e / ou de um organizador gráfico particular. Em uma seção de escrita reflexiva, peço-lhes para analisar a atribuição em termos de qual dos Padrões de Ensino Profissional eles foram capazes de demonstrar em seu planejamento e no seu ensino hipotético da lição. Desta forma, eu os incentivo a pensarem sobre o aprendizado do aluno resultante da aula e de questões de justiça social relacionados com a adequação da lição aos estágios particulares de desenvolvimento da

criança/adolescente, para determinados grupos culturais, e para diferentes necessidades de aprendizagem. Após a análise, eu peço aos alunos para escreverem uma breve reflexão sobre o que aprenderam através da realização de tal análise, sobre como melhorar o seu planejamento/ensino.

## Considerações finais

O processo de aplicação de estruturas criativas e as quatro lentes de Brookfield de reflexão em atividades de aprendizagem e tarefas de avaliação que são mais profundamente enraizadas na prática teve um efeito positivo sobre a motivação dos meus alunos e em suas tentativas de se comprometerem seriamente com a literatura. Mais importante ainda, as estruturas de reflexão permitiram que os alunos se tornassem profissionais reflexivos mais competentes. Incorporação em atividades e tarefas de avaliação da aprendizagem de uma gama de diferentes oportunidades para a reflexão crítica sobre a prática pode ajudar os acadêmicos estagiários em sua jornada (às vezes dolorosamente lento) rumo a uma prática reflexiva especializada.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. M. Learners and Learning. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.) *KnowledgeBase for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press, 1989, p. 85-99.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (Eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.

ANDERSON, L. W.; SOSNIAK, L. A. *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective*. Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, IL: National Society for the Study of Education, 1994.

AUSTRALIAN Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). *National Professional Standards for Teachers*. Melbourne: Education Services Australia, 2011. Available online at: [http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/aitsl\\_national\\_professional\\_standards\\_for\\_teachers](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/aitsl_national_professional_standards_for_teachers).

AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

BANNISTER-TYRRELL, M.; SMITH, S.; MERROTSY, P.; CORNISH, L. Taming a 'many-headed monster': Tarricone's taxonomy of metacognition. *TalentEd*, 28, 2014, p. 1-12.

BLOOM, B. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: The Cognitive Domain*. New York, NY: David McKay, 1956.

BROOKFIELD, S. D. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

BRUNER, J. S. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, (1977, originally 1960).

\_\_\_\_\_. *The Relevance of Education*. New York: W.W. Norton & Co, 1971.

\_\_\_\_\_. Learning and Thinking. *Harvard Educational Review*, 29, 1959, p. 184-192.

CLARKE, D.; HOLLINGSWORTH, H. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 2002, p. 947-967.

DEWEY, J. *How We Think*. Buffalo, NY: Prometheus Books. Originally published 1910, 1933.

DIXON, F. The Discussion Examination: Making assessment match instructional strategy. *Roeper Review* 23(2), 2000, p. 104-108.

FRID, S.; READING, C.; REDDEN, T. Are teachers born or made?: Critical reflection for professional growth. In: MAXWELL, T. W. (Ed.) *The Context of Teaching*. Armidale: Kardoorair Press, 1998, p. 325-350.

FULLER, F. F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 1969, p. 207-226.

\_\_\_\_\_; BOWN, O. H. Becoming a Teacher. In: K. Ryan (Ed.). *Teacher Education. 74th yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: National Society for the Study of Education, 1975.

FURLONG, J.; MAYNARD, T. *Mentoring Student Teachers: The growth of professional knowledge*. London: Routledge, 1995.

GARDNER, H. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, NY: Basic Books, 1999.

\_\_\_\_\_. *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books, 1993.

\_\_\_\_\_. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books, 1983.

GRATCH, A. The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 2001, p. 121-136.

GRIMMETT, P. P. The nature of reflection and Schön's conception in perspective. In: GRIMMETT, P. P.; ERICKSON, G. L. (Eds.) *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, 1988, p. 5-15.

JAMES, M.; MCCORMICK, R. Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25, 2009, p. 973-982.

KAGAN, D. M. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 1992, p. 129-169.

LE MAISTRE, C.; PARÉ, A. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 30, 2009, p. 1-6 will change. doi: doi: 10.1016/j.tate.2009.06.016

LOUGHRAN, J. Effective reflective practice. In. Search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 2002, p. 33-43.

MILLS, G. E. *Action Research: A guide for the teacher researcher* (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson, 2011.

MOIR, E. *The stages of a teacher's first year*. A better beginning, supporting and mentoring new teachers. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1999.

NOBLE, T. Integrating the revised Bloom's Taxonomy with Multiple Intelligences: A planning tool for curriculum differentiation. *Teachers College Record*, 106(1), 2004, p. 193-211.

RODGERS, C. *Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking*. *Teachers College Record*, 104(4), 2002, p. 842-866.



SPALDING, E.; WILSON, A. Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104(7), 2002, p. 1393-1421.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 1977, p. 205-228.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society; The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *Thought and Language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). Cambridge, MA: The M.I.T. Press, 1962.

ZEICHNER, K. M. Reflective thinking. *Chulalongkorn Educational Review*, 4(2), 1998, p. 1-9.

\_\_\_\_\_; LISTON, D. P. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1987, p. 23-48.

# DESVELANDO A APRENDIZAGEM EM CENÁRIOS MULTICULTURAIS

*Maria Emília Amaral Engers*

*Maria Inês Côrte Vitória*

## **Introduzindo a temática**

O texto tematiza os resultados da pesquisa **Trajetórias de Aprendizagem: um estudo com alunos e professores de cursos de Pedagogia** - coordenada pela prof<sup>a</sup>. Dr. Maria Emília Amaral Engers - fruto de um trabalho do grupo de pesquisa intitulado *Formação de Professores, Alfabetização e Sucesso Escolar*, que vislumbra uma caminhada na pesquisa em Educação, discutindo temáticas referentes à formação de professores (as) e aprendizagem e às questões do analfabetismo e da alfabetização. Este estudo focaliza a compreensão das trajetórias do processo de aprendizagem, na percepção de alunos (as) e professores (as) de cursos de Pedagogia - ou equivalentes - tanto na realidade nacional, quanto em outras realidades do contexto internacional. Em se tratando de educação brasileira, centrou-se especificamente nos cursos desenvolvidos no Rio Grande do Sul, enquanto as demais realidades equivalentes se voltaram para a análise de contextos situados em Santiago de Compostela - Espanha e em Porto - Portugal, expressando resultados de uma parceria internacional realizada com professores que manifestaram interesse em se associar ao grupo PUCRS, dentre eles, os professores doutores: Miguel B. Zabalza, Universidade Santiago de Compostela (Espanha); Carlinda Leite da Universidade de Porto (Portugal). Dessa forma, os acordos e parcerias realizados pela coordenadora do grupo com os (as) docentes representantes de diferentes realidades resultou numa profícua partilha de saberes entre instituições estrangeiras e nacionais, que, associadas ao trabalho de investigação da PUCRS, originaram os múltiplos resultados, entre os quais, estes aqui apresentados neste artigo.

Os resultados da pesquisa foram estudados por meio de análise de conteúdo, tanto nas entrevistas como nos questionários aplicados, mas os dados aqui descritos são oriundos das análises das entrevistas realizadas com professores (as) universitários (as) da região metropolitana de Porto Alegre, do interior do estado do Rio Grande do Sul e de universidades – espanhola e portuguesa – bem como de alunos (as) das respectivas instituições, todos acadêmicos (as) e/ou docentes do Curso de Pedagogia, ou similares. Das entrevistas aplicadas emergiram variadas categorias: *relação teórico-prática; mediação pedagógica; vínculos afetivos; metodologia de sala de aula; domínio de conteúdo; relações interpessoais; motivação dos professores (as) e alunos (as)*. A partir de tais categorias, foram organizados quatro eixos que integram todas elas: *Percepções de Aprendizagem; Trajetórias na e da Aprendizagem; Dimensões Facilitadoras e/ou Limitantes na Aprendizagem; Dimensões Culturais: aproximações e/ou distanciamentos na/para aprendizagem*.

O presente artigo centrar-se-á no eixo: *Percepções de Aprendizagem*, estabelecendo relações entre o que as teorias de aprendizagem defendem como princípios norteadores e o que emergiu da pesquisa como elementos fundantes do processo de aprender.

A investigação contou com colaborações de experientes professores (as) em exercício nas IES pesquisadas, que contribuíram de maneira especial como pesquisadores<sup>1</sup>; assim como a colaboração de alunos (as) que no período da investigação estavam cursando doutorado ou mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e participaram nas diferentes etapas do estudo como pesquisadores (as)<sup>2</sup>. Sem dúvida, a colaboração de alunos (as)

---

<sup>1</sup> Dr. Gilson Almeida Pereira (FAPA); Dr. Vanise dos Santos Gomes (FURG); Dr. Luciana Ferreira (Feevale); Dr. Marlise Grassi Hemmann (UNIVATES); Dr. Roselaine Aquino da Silva (CMET. Paulo Freire) e professores da FAGED/PUCRS: Dr. Maria Conceição Pillon Cristofolli; Dr. Salete Campos e a Ms Maria das Graças Quiroz Bermudes do Campus Uruguaiana).

<sup>2</sup> Mirna Vieira Martinez; Débora Leão; Maristela Perine; Maira Pinto; Josimar A. Vieira; Vanda Spieker de Oliveira; Giane Farias Ferreira;

e professores (as) das Instituições que participaram da pesquisa como entrevistados (as) foi fundamental para a compreensão da equipe de pesquisa. Em relação aos participantes acreditamos ser muito importante referenciar as Instituições que foram fonte dos dados e os motivos dessas escolhas. Assim, no RS: Urcamp de Livramento; PUCRS de Uruguaiana; FURG de Rio Grande; UNIVATES de Lajeado; ULBRA de São Gabriel; UFSM e UNIFRA de Santa Maria; Feevale de Novo Hamburgo; FAPA, PUCRS, ULBRA e UFRGS de Porto Alegre. As duas instituições estrangeiras foram a USC-Espanha e UP- Portugal. No conjunto destas cidades, em nível de RS, montamos nosso cenário de pesquisa, congregando uma diversidade cultural que considerou múltiplas representações acerca do mesmo objeto de estudo. Tais interlocuções reafirmaram nossa compreensão acerca da importância da partilha de saberes entre diferentes contextos como recurso de desenvolvimento profissional com seus múltiplos olhares e percepções oriundas de variadas realidades.

A propósito disso, nosso grupo de pesquisa queria compreender como os alunos (as) e professores (as) do curso de Pedagogia - ou equivalentes - percebem o seu processo de aprendizagem, bem como quais os fatores e as pessoas mais significativas nessa trajetória, considerando-se as diferentes culturas que o projeto abrangeu.

As cidades de onde são oriundas as instituições participantes da investigação foram escolhidas por representarem marcadas diferenças culturais no estado do Rio Grande do Sul. Dentre essas estão duas cidades de Fronteira com Uruguai e Argentina, importantes centros de comércio e pecuária, cidades gêmeas por exercerem influências socioeconômicas e culturais em duplo sentido. A cidade de Rio Grande, uma das mais antigas do estado, é cidade portuária do litoral gaúcho com forte influência cultural portuguesa; Lajeado, caracterizada por sua forte cultura teuto-brasileira e zona de maior índice de alfabetização do estado; São

Gabriel, cidade histórica e com forte influência da tradição gaúcha; Santa Maria, importante centro universitário; Porto Alegre, por se tratar da capital, que congrega uma diversidade cultural e, especialmente, por ser o centro onde está localizado o grupo de pesquisa. Dessa forma nosso estudo sobre aprendizagem teve que considerar as representações culturais do grupo em questão e esta foi uma das preocupações da equipe pesquisadora. As demais realidades equivalentes se voltaram para a análise de contextos situados em Santiago de Compostela - Espanha- e em Porto - Portugal.

Como já mencionado, aqui refletimos somente sobre a dimensão *Percepção de Aprendizagem*.

### **Percepções de aprendizagem: a palavra de teóricos clássicos e contemporâneos**

Para falar nas diferentes formas de como o sujeito aprendente percebe o próprio aprendizado, faz-se necessário que questões como Ensino Superior, aprendizagens e práticas pedagógicas se façam presentes na análise a que este artigo se propõe, pois a aprendizagem não se dá de forma isolada de contextos, de interações e de relações consigo mesmo e com o meio.

Conforme o pensamento de Engers (2002), o momento atual exige urgência na mudança de foco, tanto do professor (a) como do aluno (a), e conseqüentemente, do Ensino Superior: “É importante dialogar, conhecer experiências de outras áreas, de educadores que vivenciam outras realidades, pois é tempo de trabalhar cooperativamente e de inovar” (ENGERS, 2002, p.25).

Assim sendo, há autores que, no âmbito da educação, enfatizam a aprendizagem, envolvendo a pessoa como um todo e a sua impregnação no meio sociocultural. A leitura direta de Vygotsky (1984) e alguns de seus seguidores, como Pozo (2002, 2007), Sacristán (2002), e O’Sullivan (2004), dentre outros, nos permitem definir conceitos importantes de linguagem e de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), para que se possa compreender as trajetórias de aprendiza-

gem de alunos (as) e professores (as) de Pedagogia e equivalentes, uma vez que tais trajetórias, necessariamente, estão alicerçadas em construções simbólicas e nos significados que os professores (as) e alunos (as) dão a elas. Sobre o papel da interação no processo de aprendizagem, igualmente significativo para esta discussão, é o impacto das tecnologias nos sujeitos aprendentes e a concepção de Sociedade da Informação, de Castells (1997), para poder compreender as trajetórias e os significados de aprendizagens que alunos (as) e professores (as) da Pedagogia trazem consigo, e se estas se relacionam, ou não, de alguma forma, com as tecnologias da informação. Em Zabalza (2004) temos uma reflexão sobre o ensino universitário, sustentada em três eixos: currículo, ensino e docência na universidade. Conforme o autor, o currículo poderia ser entendido como um *projeto formativo integrado*, em que estivessem contidas as ideias de unicidade e coesão interna, características essenciais para a perspectiva curricular. Portanto, a ideia de currículo como *projeto formativo integrado* definiria o ponto de referência a ser aplicado em qualquer nível em que se desenvolve a atuação formativa na universidade, desde a elaboração dos planos de estudos, até a programação que cada professor realiza em suas disciplinas.

Corroborando com as ideias de Zabalza (2004), faz-se importante destacar que os símbolos e os signos são particulares às vivências de cada sujeito. Por isso, um professor, ao introduzir sua disciplina, compartilhando com os alunos a ementa, os conteúdos e bibliografias a serem trabalhadas, as atividades propostas para a sala de aula e a avaliação prevista, ou seja, "*publicizando*" seu projeto curricular, permite que compartilhem de seus anseios, de suas expectativas e de seus conhecimentos. Deste encontro aproximam-se significados e significações próprios, do professor (a) e dos alunos (as), que, numa dinâmica de interação, possibilitam novos significados e significações comuns ao grupo, o que, através desta mediação, favorece a construção de aprendizagens, conforme a visão vygostkyana.

A propósito disso, na visão de Yus, os professores (as) que compartilham desse processo formativo estariam de-

envolvendo uma educação holística voltada para o equilíbrio da pessoa:

A aprendizagem holística busca desenvolver visões de ensino e aprendizagem que estimulem as conexões entre temas e entre aprendizes de diversas formas de comunidades. A aprendizagem holística também busca um equilíbrio dinâmico na situação de aprendizagem entre os elementos tais como os conteúdos e os processos, a aprendizagem e a avaliação, e o pensamento analítico e o avaliativo. Finalmente, o aprendizado holístico é compreendido, em termos de inclusão, de um amplo leque de estudantes e por uma variedade de visões de aprendizagem que suprem suas diferentes necessidades (YUS, 2002, p.16).

Neste contexto, refletindo sobre a visão educacional na perspectiva transformadora, holística, proposta por O'Sullivan (2004, p.119), abre-se discussão sobre um "novo processo de encantamento ou re-encantamento", que vislumbra uma nova visão cosmológica de nosso mundo, onde a metáfora básica integral refere-se "à teia de vida" ou ao "círculo da vida", em que os "processos vitais são vistos como um todo sem emendas". O debate sobre a natureza da formação é uma questão central no plano e desenvolvimento da docência. O currículo não pode mais ser compreendido como algo dissociado do humano, estático, conteudista, puramente institucional, pois precisa abrir-se a discussões que se aproximem da vida cotidiana. Nesse aspecto, Zabalza (2004) argumenta que qualquer programa universitário teria que servir para melhorar as pessoas no amplo espectro de dimensões em que os (as) estudantes universitários podem se qualificar como estudantes, como pessoas cultas e intelectuais, como futuros profissionais. Não se trata, pois, de aprender coisas, mas de buscar formação. Para o autor, *esta é a grande missão da universidade*.

Assim sendo, ao falar-se na formação do aluno (a), é imprescindível também remeter-se à formação do professor

(a) e ao seu papel na aprendizagem do aluno (a), já que, conforme Engers:

[...] passamos da ideia do professor que apenas transmite conhecimentos para a compreensão de que o ser humano é capaz de construir o seu próprio saber, e, para tanto, o educador precisa proporcionar aos seus estudantes, condições e aprendizagem, comprometendo-se também com o seu próprio aprendizado (2002, p. 26).

Também para Isaías, a aprendizagem compreende esforços de alunos (as) e professores (as) em apropriarem-se de seus processos formativos e de suas relações, pois “não é possível compreender a aprendizagem docente e discente isolada de pensamentos, ações e sentimentos objetivados também por outras pessoas” (ISAÍAS, 2007, p.162).

Nesse sentido, Wallon (1989) ressalta a dimensão afetiva na elaboração da subjetividade e do conhecimento. A propósito disso, resultado de investigação relacionado com a afetividade e cognição em sala de aula, discutido por Engers (2002), enfatiza a importância do relacionamento professor (a) e aluno (a), apoiada na Teoria do Tato de Van Manen (1995). A autora salienta “a importância da cumplicidade que se estabelece entre professores (as) e alunos (as) no contexto escolar, especialmente, no que se refere ao ensino reflexivo”. No que diz respeito ao afeto, Engers defende a ideia de que:

[...] a escola precisa promover o retorno ao afetivo, ao emocional, às relações de carinho e os professores precisam tomar consciência da importância da afetividade para um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (ENGERS, 2002, p.299).

Referenciando as questões da aprendizagem, Leite argumenta que, de acordo com a realidade de Portugal, “a universi-



dade precisa romper o paradigma da docência baseada no ensino para docência baseada na aprendizagem”, e complementa:

A formação pedagógica para o exercício da docência universitária tem que se apoiar em processos que permitam obter um conhecimento consistente acerca da relação dialógica entre ensinar e aprender e simultaneamente, desenvolver uma postura profissional reflexiva (LEITE, 2005, p.387).

Tratar-se-ia, então, de entender o aprendizado não como um amontoado de conhecimentos e experiências, mas de um processo caracterizado por uma adequada estrutura interna e uma continuidade que seja capaz de promover, ao máximo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos (as) estudantes. Fato este que requer um projeto bem pensado, no qual se incluem experiências e conhecimentos básicos, em relação ao perfil profissional, e no qual se tenha introduzido uma sequência lógica no processo, que permita potencializar os resultados formativos.

Esta operacionalização deve ocorrer através da *rigoriedade metódica*, expressão cunhada por Freire (1996), que se opõe à *educação bancária*, priorizando a construção de conhecimentos/conteúdos) com competência e eficácia, resgatando a autonomia, o espírito crítico e historicidade do (a) aluno (a). Conforme o pensamento de Engers:

A educação é um desafio para o mundo moderno, pois é considerada como um rumo certo para o progresso da sociedade, tanto no que se refere aos aspectos econômicos, tão a gosto dos grupos dominantes, quanto aos aspectos social e familiar, tão esperado pelos grupos dominados (2002, p. 34).

No entendimento de Christofoli e Vitória (2010), nos últimos anos, temos acompanhado a discussão sobre uma mudança que se produziu na sociedade, passando de so-

cidade industrial para uma sociedade de informação e do conhecimento, desafiando a educação, dadas as transformações de comportamento, de paradigmas e conceitos dela advindas. Neste contexto, três elementos destacam-se: o conhecimento, as tecnologias da informação e a educação. A gestão do conhecimento, entendida como a elaboração, difusão e processamento de informação, se converteu em matéria prima, que se caracteriza pelas constantes mudanças e pela necessidade das tecnologias da informação como ferramentas para permitir a efetivação do processo de gestão. Segundo Castells (1997) se observa na sociedade da informação o processamento dos símbolos e dos conhecimentos como ferramenta fundamental, que se converte em fator determinante no âmbito econômico e social, transformando a mente humana em força produtiva direta que identifica uma nova economia dentro de uma sociedade da informação:

En las últimas décadas ha surgido una nueva economía a escala mundial. La denomino informacional y global para identificar sus rasgos fundamentales y distintivos y para destacar que están entrelazados. Es informacional porque la productividad y competitividad de las unidades o agentes de esta economía (ya sean empresas, regiones o naciones) dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Es global porque la producción, el consumo y la circulación, así como sus componentes (capital, mano de obra, materias primas, gestión, información, tecnología, mercados) están organizados a escala global, bien de forma directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos (CASTELLS, 1997, p.93).

Embora não haja a intenção de aprofundar o conceito de sociedade da informação ou do conhecimento, mas cientes da importância dos aspectos econômicos e tecnológicos que esta sociedade representa não se pode esquecer

os *links* que estes fatores têm *na e para* a aprendizagem. Portanto, faz-se necessário que os professores (as) estejam atualizados (as) para acompanhar os seus alunos (as) diante do significado que tem hoje as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a educação atual.

Esta ideia de compartilhar significados e significações, para Vygotsky (1998), se expressa na função da linguagem, considerada importante para que o homem desenvolva os processos psicológicos superiores. Entende-se por processos psicológicos superiores as ações conscientes controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, ou seja, todos os processos que são mediados por sistemas simbólicos.

Neste sentido, a linguagem exerce uma de suas funções de extrema importância, uma vez que “representa o sistema simbólico de todos os seres humanos.” (OLIVEIRA, 1993, p.34). Logo, a aprendizagem envolve a pessoa em sua totalidade, é holística e integrada com o ambiente sociocultural. Por ser um processo dialético, interage nas relações do grupo, ou seja, entre docentes e discentes, bem como dos discentes entre si, permeados por uma linguagem que tem origem histórico-sociocultural (CHRISTOFOLI; VITÓRIA, 2010). A propósito disso, Engers afirma que:

[...] é importante que o educador se movimente de um modelo *provedor*, treinador, de modelo, cujo ensino está baseado na *teoria da cópia*, para um outro modelo de *orientador*, situando na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em que partindo do conhecimento prévio do aluno ele vai auxiliá-lo a apropriar-se de novos saberes” (2002, p.25)

Então, pode-se pensar no papel fundamental do professor de negociar, de mediar, de orientar seus alunos para que estes possam apropriar-se de um novo conhecimento. Como diz Pozo (2005), a aprendizagem anda junto com as representações, e estas significam (trans)formações. Quando ocorre aprendizagem há um movimento implícito e explícito

do conhecimento do ser humano, o que acontece mediante alguma condição. As considerações teóricas sobre a capacidade do ser humano para aprender, e as ferramentas que os professores podem utilizar como motivos para que ocorra a aprendizagem, são importantes para enfatizar a dimensão histórica, social e cultural que está presente no processo de aprendizagem. Sobre isso, são importantes as colocações de Pozo (2002, 2005), especialmente, quando fala que a compreensão do processo de aprendizagem, para professores (as) ou alunos (as), jamais pode ser desvinculada do contexto social e resulta, sempre, da interação entre os resultados da aprendizagem (o que se aprende), os processos (como se aprende) e a finalidade (para que se aprende).

Neste sentido, ao referir-se à realidade da formação de professores em Portugal, Leite (2005, p.382), afirma que a universidade há anos atrás estava calcada na tradição e em transmitir conhecimentos acumulados pelos resultados de investigações. Para a autora, hoje está presente o reconhecimento de que “as universidades e o Ensino Superior, em geral, têm que ampliar seus conhecimentos à dimensão social”.

Corroborando com esta ideia, Engers diz:

[...] é de fundamental importância que o professor esteja alerta para a cultura do aluno e para o processo vital do “aprendente”, vinculando a cultura do aluno e a cognição/afeto em sua ação pedagógica. Desta forma, o educador pode tornar o ensino mais prazeroso e atraente para seu aluno e para si próprio.

É importante que o profissional esteja engajado num processo vivo, que reconheça as culturas, as vivências e as limitações de seus alunos, fazendo da sala de aula um espaço para a construção do conhecimento do aluno e do professor, num clima de troca, afeto e de reconhecimento de culturas (2002, p.27)

Nesse aspecto, nos parece importante ressaltar que a própria natureza desta pesquisa, cujos resultados são aqui

divulgados, evidencia nossa crença de que estudos que esperam contribuir para o aprimoramento da área de conhecimento em que se inserem só se validam do ponto de vista da relevância social, se apresentarem uma abordagem ampla, aliada à profunda necessidade de envolver-se e comprometer-se com o ofício de ensinar.

### **Cenários multiculturais das trajetórias de aprendizagem: com a palavra professores e alunos no contexto da investigação**

A propósito das questões educacionais provenientes do cenário global e da internacionalização da educação no Ensino Superior, Engers e Morosini (2006) trouxeram para a análise o encaminhamento da educação neste nível de ensino, de modo particular, para a pedagogia universitária, a formação de professores (as) e o incentivo ao desenvolvimento de competências que se apresentam como fundamentais para um professor (a) fazer frente às exigências sociais nos dias atuais. A fala dos professores (as) espanhóis (las) parece ilustrar o entendimento que as autoras têm sobre a atuação o (a) professor (a) nos dias atuais:

Aprendo quando processo informações e as incorporo ao que já sei, pensando no que ainda devo aprender. (PE1)

Ou ainda...

Aprendo quando faço descobertas, pois desenvolvo habilidades e competências. (PE2)

Para Rios (2002) uma perspectiva progressista de Educação e Ensino deve resgatar a reflexão sobre os conceitos de competência e qualidade. Para a autora, competências são qualidades que se apoiam em conhecimentos. Uma docência de qualidade guarda vários atributos importantes,

dentre eles, a sensibilidade, a afetividade do gesto educativo, que permite orientar um plano de ação atrativo ao aluno, que traga consigo coerência aos princípios éticos e estéticos da educação. Talvez a fala do professor (a) espanhol (a) dê contorno a esse princípio defendido por Rios:

Aprendo quando aplico conhecimentos em outros contextos, não meramente educativos. (PE2)

Sobre as questões da aprendizagem, Leite argumenta que “a universidade precisa romper o paradigma da docência baseada no ensino para docência baseada na aprendizagem”, e complementa:

A formação pedagógica para o exercício da docência universitária tem que se apoiar em processos que permitam obter um conhecimento consistente acerca da relação dialógica entre ensinar e aprender e simultaneamente, desenvolver uma postura profissional reflexiva (LEITE, 2005, p.387).

A propósito das considerações de Leite (2005), podemos pensar que as palavras do aluno (a) espanhol (a) traduzem a forma como este entendimento se projeta na vida do aluno:

Me sinto aprendendo quando sinto vontade de exercer meu protagonismo, preciso me converter em artífice da minha aprendizagem e da linguagem que me permite realizar e interiorizar esquemas prévios que se põem em contínua relação com novos conhecimentos e novas informações”. (AE1)

Sobre a mesma questão, trazemos aqui o que nos diz o professor (a) brasileiro (a):

Bom, aprendizagem para mim é um processo que envolve uma série de fatores que interferem nele. É um processo que se dá no plano intersubjetivo, que se dá dentro da pessoa. E para que ele aconteça tem que haver umas condições,... sociais, culturais, emocionais, que vão interferir nesse processo. Mas para mim ele é um processo complexo, que envolve uma série de fatores. (PB1)

Daí se pensar na inevitável mudança de concepção no conceito de aprendizagem e, por via de consequência, no de ensino, que historicamente tem se consolidado em abordagens demasiado conhecidas e aplicadas nos contextos formais de escolarização, o que justifica a forma resumida com que vamos nos referir a elas. Numa abordagem tradicional, por exemplo, o ensino e a aprendizagem - ênfase dada às situações de aula, em que os alunos são "instruídos" e "ensinados" pelo professor. Os conteúdos e as informações devem ser adquiridos; os modelos, imitados. Quanto à relação estabelecida entre *Professor-aluno*, os papéis estavam bem definidos: o professor informa, conduz e transmite conteúdos pré-definidos. O aluno memoriza e repete. Do ponto de vista metodológico, o ensino é baseado na aula expositiva, na oralidade do professor e na escuta do aluno.

Já numa abordagem tecnicista, o ensino e a aprendizagem enfatizam o saber - fazer e o domínio das técnicas de descoberta e aplicação. Prioriza-se mais a forma do que o conteúdo. Quanto à relação estabelecida entre *Professor-aluno*, o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultado da aprendizagem. O aluno recebe, aprende e fixa as informações. Do ponto de vista metodológico, o ensino é baseado em três componentes: objetivos instrucionais; procedimentos instrucionais; avaliação.

Numa perspectiva contemporânea, que já não leva em conta, abordagens tão redutoras, faz-se necessário pensar que, conforme o pensamento de Engers, o momento atual exige urgência na mudança de foco, tanto do professor (a) como do aluno (a), e conseqüentemente, do Ensino Superior:

*“É importante dialogar, conhecer experiências de outras áreas, de educadores que vivenciam outras realidades, pois é tempo de trabalhar cooperativamente e de inovar”* (2002, p.25). O depoimento do professor (a) espanhol (a) faz alusão a essa questão: *“Aprendo com os todos os meios de comunicação disponíveis”*. (PE2)

Igualmente ilustrativo o depoimento do aluno (a) espanhol (a), no que se refere às novas concepções de aprendizagem:

Me sinto aprendendo quando sinto vontade de exercer meu protagonismo, preciso me converter em artífice da minha aprendizagem e da linguagem que me permite realizar e interiorizar esquemas prévios que se põem em contínua relação com novos conhecimentos e novas informações.

Na sequência, o depoimento do professor (a) português sobre o que entende como aprendizagem:

Aprendizagem para mim é tudo que a gente vai adquirindo durante a vida toda, são conceitos, experiências, vínculos que a gente vai formando tanto com a troca com pessoas como com conceitos teóricos que a gente vai adquirindo, então é toda a bagagem que a gente vai aprimorando ao longo da vida. (PP2)

Cabe dizer que a escolha da aprendizagem como um dos escopos sob os quais se assentam este estudo se deve ao fato de considerarmos que o ato de aprender, dentro do sistema global de desenvolvimento humano, se constitui um dos aspectos fundantes da dinâmica da cognição no fazer pedagógico. Assim sendo, o que se busca com tal dimensão é que o aprendiz reflita sobre sua trajetória de aprendizagem, aprimore a forma como aprende e qualifique o próprio cotidiano pedagógico. Trata-se de rever conceitos respaldados em teorias tradicionais (que priorizam somente a eficiência e a organização) e contrapô-los aos conceitos que se amparam em teorias mais críticas (que insistem na conscientiza-



ção, na emancipação e na libertação), para acrescentar a essa reflexão os conceitos que ressaltam a significação da aprendizagem, com a finalidade de tecer uma abordagem superadora, que ultrapasse os limites de uma visão limitadora e desprovida de intencionalidade educativa. A propósito disso, a consideração feita pelo professor (a) espanhol (a) parece ilustrativo:

Aprendo quando aplico conhecimentos em outros contextos, não meramente educativos. (PE1)

Se considerarmos que uma teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade - e a que temos e na qual vivemos (ou a que queremos?) se caracteriza pela busca de identidade, pelo estímulo à diferença, pela subjetividade, pelo protagonismo ativo do sujeito aprendiz - fica difícil conceber a aprendizagem sem contemplar estes universos sociais marcados pela heterogeneidade e pelas contradições inerentes a qualquer processo que abriga diferenças. Possivelmente, o aluno (a) espanhol(a) se referia a este tipo de princípio quando disse:

A interação com o grupo ajuda bastante, pois se pode ensinar e aprender juntos. Conviver com gente diferente de nós ajuda a ter visões diferentes sobre tudo. (AE)

Ter consciência de si mesmo, transformar a trajetória pessoal em narrativa e identificar nossa forma pessoal de aprender nos parecem pistas interessantes, além de boas formas de dialogar com o próprio processo de aprendizagem. Por isso mesmo, a mediação pedagógica, facilitada e permanente, pode se projetar não apenas na qualificação pessoal e profissional dos (as) docentes, mas também na melhoria dos processos de aprendizagem. Dessa forma, nos parece ilustrativa a fala do aluno (a) brasileiro (a):

[...] Aprendizagem para mim é tudo que a gente constrói ao longo da vida, não só no colégio, nem na faculdade, mas aquilo que a gente constrói ao longo da vida, as experiências que a gente traz, as experiências que são passadas pela família, através das leituras, através de filmes, de tudo que a gente vive um pouco a gente traz uma aprendizagem. (AB) E continua: [...] Aprendizagem é um processo, onde quem aprende, ensina e quem ensina aprende a aprender seu aluno, suas características, valores e a conhecer a cultura onde está imerso. Aprender é trocar conhecimentos, e o conhecimento é algo que é da pessoa, incluindo seus aspectos cognitivos, simbólicos e sócio-culturais.(AB).

Na análise das falas dos participantes da pesquisa evidenciamos, nas diferentes culturas, pontos chaves, ou seja, ressaltam suas experiências e possibilidades de descobertas como de grande importância para construções pessoais de aprendizagens, assim como valorizam bastante a convivência e partilha com seus pares, revelando uma certa ênfase nos aspectos socioculturais, como fatores relevantes para uma aprendizagem global. Com o evento das redes sociais, que vem sendo vivenciando na atualidade, parece, ser necessário que o professor (a) utilize esse conhecimento como ponto de partida na articulação de seu fazer pedagógico. O professor (a) é o desafiador (a), organizador (a) de atividades, enquanto o aluno (a) é aquele (a) que se apropria, cria, utiliza e espraia, expande o seu conhecimento.

### **À guisa de conclusão**

É presente a ideia de que as considerações finais acerca de tal temática são atravessadas pelo sentido de impermanência que se impõe quando se trata de discutir sobre como o sujeito aprendente percebe a própria aprendizagem. Afinal, novas pesquisas sobre tal temática possivelmente darão visibilidade a outras tantas percepções, talvez, diferentes daquelas que este artigo expõe. Entretanto,

os resultados aqui analisados se validam na medida em que colocam em evidência todos os elementos envolvidos no processo de aprender, enfatizando o sujeito aprendente e suas percepções sobre a própria aprendizagem, numa perspectiva que (re) coloca o professor (a) também como sujeito aprendente. Noutras palavras, trata-se de perceber o aprendizado como um ato sempre inacabado, sujeito a alterações e reformulações, que, em contínuo movimento, possibilita constantes rupturas, recomposições, aproximações e reaproximações em sucessivos exercícios de autoformação e autosuperação. Talvez, assim entendida, a aprendizagem possa se converter naquilo que consideramos efetivamente importante, ou seja, se converter no primeiro ato que o sujeito realiza a favor de si mesmo e em companhia de seus pares, colegas professores, familiares, pessoas significativas e diante de conteúdos significantes. Para tanto, cabe aos educadores revisar seu papel, isto é, aprender a aprender para oferecer um ensino estimulante e atualizado, de modo a orientar seus alunos (as) a construírem seus saberes, (re)significando suas experiências/vivências anteriores, com olhares atentos para as emergências que se observam no entorno, enfim voltados para as necessidades culturais da comunidade e da sociedade-mundo. Afinal, alunos e professores (as) estão aprendendo constantemente. Neste sentido é importante salientar que: “a identidade profissional constrói-se ao longo da nossa história não somente como professores, mas também como alunos que fomos” (ENGERS; GOMES, 2007, p.523).

Por último, vale lembrar que neste, ainda novo milênio, vivemos situações inovadoras da era da comunicação, das redes sociais e que, os participantes da pesquisa, independente de suas culturas, fazem parte dessa sociedade globalizada, razão pela qual acreditamos que os resultados das análises dos dados revelam semelhanças. Na verdade, em meio a dinâmica das redes sociais acontecem aproximações de pessoas de diferentes pontos dessa nação-mundo em relação aos fatos sociopolíticos induzindo-os a participações inovadoras.

Neste sentido, Bittencourt e Bittencourt (2013), ao comentarem a recente participação de Castells, no programa “A Fronteira do Pensamento”, realizado em Porto Alegre, comentam o livro do autor “Networks of Outrages and Hope” (2012), no qual ele reforça o papel da tecnologia como dinamizadora nas redes sociais, que propagam e modificam pensamentos. Neste livro Castells oferece uma análise sobre essas questões, inseridas nos movimentos sociais, políticos e culturais.

Essas revelações precisam, urgentemente, ser absorvidas pelos (as) educadores (as) de tal modo a reconhecerem-se como participantes do processo educacional, remetendo-os (as) a dinamizar as suas práticas de sala de aula possibilitando aos seus alunos (as) um cenário de aprendizagem mais engajada com os novos tempos, uma educação inovadora e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, D.; BITTENCOURT, M.C. A. Manuel Castells e a Política da Nova Era. Caderno de Cultura. ZERO HORA, 08/06/2013.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

\_\_\_\_\_. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

CHRISTOFOLI, M.C.P.; VITÓRIA, M.I.C. *Projeto - Revista de Educação*: escrita. Porto Alegre: Projeto, V.10. Nº12, out. 2010.

ENGERS, M.E.A. O cenário da sociedade-mundo e as implicações para a educação brasileira: desafios para a educação de professores. *Educ. Bras.*, Brasília, v. 24, n. 48-49, p. 151-169, jan./dez., 2002.

\_\_\_\_\_; MOROSINI, M. C. Educação Superior e Aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática *Educação*. Porto Alegre, Ano XXIX, n. 3 (60), p. 537-549, set./dez., 2006.

\_\_\_\_\_; GOMES, V. dos Santos. Conselhos de Classe no espaço da Educação Continuada de Professores. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 517-529, set./dez., 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ISAIAS, Sílvia. *Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação Superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 371-387, set./dez., 2005.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

O'SULLIVAN, Edmund. *Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XX*. Tradução de Dinah A. de Azevedo. São Paulo: Cortez, 2004.

POZO, Juan Ignácio. Aprender em la sociedad del conocimiento. In: ENGERS, M.E.A.; MOROSINI, M.C. (Orgs.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Série Ries/Pronex, v. 2, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

\_\_\_\_\_. *Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

\_\_\_\_\_. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VAN MANEN, M. On The Epistemology of Reflexive Practice. *Teachers and Teaching: theory an practice*. V.1 (1)1995, mar., p. 33-50.

VYGOTSKY, L.S.A. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YUS, R. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel B. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WALLON, H. *Origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.



# COMPROMETIMENTO E APRENDIZAGEM: FOCANDO O MODELO PASCARELLA<sup>1</sup>

*Steven M. LaNasa*

*Alberto F. Cabrera*

*Heather Trangsrud*

*Natalie Alleman*

## **Prática, modelo conceitual e hipóteses**

Em 1985, Pascarella desenvolveu um modelo de busca para promover melhor entendimento do papel desempenhado pelo ambiente institucional na interação com os agentes de socialização na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Enquanto o modelo desenvolveu fortes ligações entre esses construtos, Pascarella (1985, p. 54) também alertou os leitores para não considerarem o trabalho como uma conclusão definitiva, mas sim ver o esforço do pesquisado como “um convite à investigação contínua e sistemática” sobre as formas nas quais a faculdade contribui para o aprendizado estudantil. Vinte e um anos mais tarde o convite de Pascarella não é menos importante e presente, mas é um pouco temperado pela sua observação atual que foca a consistência da literatura em explorar o impacto da universidade sobre os estudantes, expandindo-se sob um ritmo “acelerado”, e que “nós podemos prever um número enorme de estudos acerca do impacto universitário, talvez 5.000 a 10.000, que poderá ser produzido nos próximos 20 anos” (PASCARELLA, 2006, p. 508).

Para enfrentar os desafios apresentados por esse potencial volume de investigações, ele oferece dez direções que futuras pesquisas podem considerar para melhor ajudar nosso entendimento acerca do impacto da faculdade em no-

---

<sup>1</sup> Tradução do Inglês para o Português de Dra. Vera Lucia Felicetti.



vas e mais significativas formas. Para fazer isso, o presente estudo procurou concentrar-se nas três primeiras das dez: 1) Focalizando na qualidade dos dados com uma ênfase na coleta de dados longitudinais versus estudos transversais, 2) Replicando os resultados para reafirmar a importância como é tipicamente feito no campo das ciências naturais, e 3) Expandindo e incorporando na nossa noção de diversidade. Este trabalho procurou concentrar-se sobre as sugestões acima mencionadas, além de empregar o seu trabalho original definido no Modelo Geral Causal (1985), em uma investigação de dados do National Survey Student Engagement (NSSE) de uma única instituição, a fim de avaliar o papel desempenhado pelas diversas dimensões de aprendizagem dos alunos. O instrumento NSSE é considerado digno de réplica contínua, e é cada vez mais usado para documentar a aprendizagem dos alunos e as melhores práticas por parte das instituições, pois, de acordo com Pascarella “administradores acadêmicos e profissionais de assuntos estudantis seriam informados com uma margem significativamente maior de conforto no desenvolvimento de intervenções ou políticas que são informadas pelos resultados replicados, do que por resultados de uma única amostra que têm uma maior probabilidade de serem mascarados” (PASCARELLA, 2006, p. 510). As múltiplas influências sobre esse papel (ou seja, o modelo causal geral em si, mais recente convite de Pascarella para atenção crítica para a investigação sobre o impacto da faculdade, e o crescente uso dos dados do NSSE tanto para aperfeiçoamento como para a prestação de contas) se combinam para oferecer conceitual, teórico, bem como implicações práticas para cada área.

Uma importante aplicação do NSSE apoia-se na sua dependência do bem aceitado conjunto de sete princípios de boas práticas na Educação Superior, desenvolvido por Chickering e Gamson em 1987. Essas sete práticas, de alto grau de qualidade, baseiam-se em um princípio decisivamente simples: os alunos aprendem e desenvolvem-se quando eles participam de atividades educacionalmente intencionais com os diferentes componentes de uma instituição (KUH, 2000; CHICKERING; GAMSON, 1987; NSSE, 2002). Essa ideia se encaixa muito bem com o Modelo Geral Causal de Pascarella que é baseado

na constatação de que “a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo na faculdade são vistos como uma função de influências diretas e indiretas” de uma série de fatores, incluindo o esforço do estudante, o impacto institucional e interações prestadas e promovidas, assim como o conhecimento e as características de cada aluno (PASCARELLA, 1985, p. 49). Além disso, a substancial pesquisa apoia estes princípios gerais de comprometimento (por exemplo, PACE 1980, 1984) como indicadores válidos de aprendizagem em uma variedade de áreas expostas: o crescimento da competência estudantil, os resultados dos testes de desempenho, ganhos autorelatados no ensino geral, aprendizagem, e competências profissionais (por exemplo, CABRERA et al. 2001; KUH et al. 2000). Devido em grande parte ao fato de que tanto o Modelo Geral Causal e o NSSE apoiam-se sobre uma fundamentação similar ao impacto universitário e pesquisa do desenvolvimento estudantil, isto parecia apenas razoável para basear nosso exame no modelo original de Pascarella (PASCARELLA, 1985).

Embora o valor conceitual do comprometimento é bem documentado, a base dos subcomponentes e dos itens de medição do NSSE continuam a ser pouco desafiadores para se apoiar, como a tentativa de instituições de documentar o seu impacto na aprendizagem dos alunos (LA NASA; CABRERA 2006; GORDON et al. 2006). O objetivo deste trabalho não é para documentar essas questões, mas salientar que as seguintes análises apoiam-se sobre o trabalho fundamental de identificar oito “dimensões” do comprometimento do estudante para os dados do NSSE utilizados neste estudo (ver LA NASA et al. 2007; LA NASA; CABRERA, 2006). Essas oito dimensões incluem: 1) estratégias de aprendizagem/sala de aula, 2) interações acadêmicas, 3) ênfase institucional, 4) atividade cocurricular, 5) diversas interações, 6) esforço, 7) relações em geral, e 8) carga de trabalho.

Usando este trabalho prévio como uma base, os pesquisadores definiram um modelo hipotético de comprometimento, composto de determinantes de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, onde as dimensões de comprometimento do NSSE, configurados em uma forma semelhante ao Modelo

Geral Causal, serviram como indicadores de aprendizagem dos alunos. O modelo hipotético é apresentado na Figura 1.

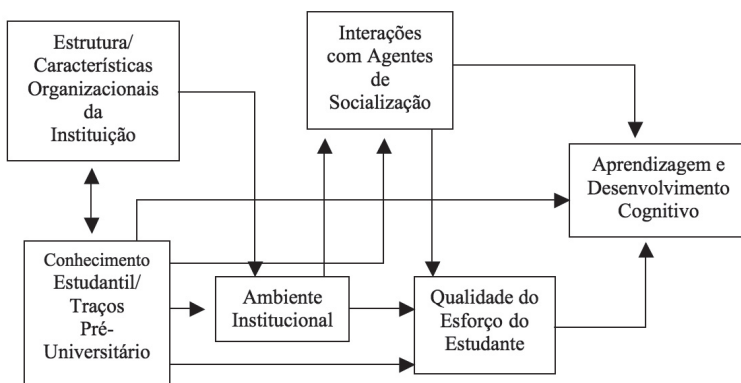


Figura 1. Modelo hipotético e variáveis testadas neste estudo.

## Variável dependente: coeficiente de rendimento

Em nosso hipotético modelo, aprendizagem do estudante universitário, capturado pelo coeficiente de rendimento final acumulado pelo estudante, é visto como o resultado de múltiplos fatores de forma extremamente coerente com o subjacente Modelo Geral Causal. As médias foram obtidas através dos registros institucionais e combinadas com as respostas do NSSE para aumentar a exatidão e precisão sobre os dados autorelatados pelos estudantes. Apesar das opiniões variarem drasticamente na medida em que o coeficiente de rendimento (*grade point average* = GPA) captura a aprendizagem (PASCARELLA, 1985), pesquisadores têm constantemente confiado nesta medida como uma construção central e padronizada para a obtenção de grau (PASCARELLA; TEREZINI, 1991, 2005; CARINI; KUH; KLEIN, 2006).

A fim de controlar os resultados esperados da preparação de conhecimento anteriores à faculdade, o *American College Testing* - ACT foi incluído em todas as análises como uma medida padronizada de inserir características estudantis. Em alguns casos, os candidatos ingressantes dos cursos de diferentes regiões geográficas apresentaram notas do *Scholastic*

*Assessment Test* - SAT. Nestes casos, os resultados do SAT foram convertidos em escores ACT- primários, em seguida todos os resultados dos testes foram z-marcados (padronizados).

## **Variáveis independentes**

### *Esforço*

Pace (1980, 1984) e Pascarella (1985) enfatizam o papel desempenhado pela qualidade e extensão do esforço que o estudante investe no seu próprio crescimento e aprendizagem. Esforço é visto como um componente crítico no ciclo de desenvolvimento, e tem sido utilizado pelos pesquisadores do NSSE para capturar um aspecto que evidencia não somente os benefícios derivados do “tempo na tarefa”, ou seja, na participação em atividades educacionais propostas, mas também, perceber juntamente a dimensão da qualidade desse esforço (NSSE, 2001; KUH, 2003). Os itens do NSSE que compõem este construto refletem a frequência com que os alunos trabalham com outros fora da sala de aula nas tarefas (occgrp) e suas impressões na medida em que eles foram desafiados a atender às altas expectativas (workhard).

O Modelo Geral Causal retrata o esforço como consequência das características iniciais e do ambiente institucional; a este respeito nós mostramos o conjunto, mas pouco altera a relação entre o esforço e as interações acadêmicas. Nosso modelo conceitual postula que o esforço tem o potencial para influenciar e promover uma maior interação acadêmica, especificamente aumentando a interação com membros docentes, ao contrário de ser um ponto de partida. Na aparência, essa alteração pode parecer dramática, pois parece que os membros do corpo docente têm sido movidos na equação de um “efeito” contra uma “causa”, mas isso não é assim. Estratégias de sala de aula de promoção do comprometimento e pensamento de ordem superior ficam a critério dos membros docentes que são vistos para serem agentes incentivadores no âmbito e na qualidade do esforço do estudante, o qual é discutido a seguir.

Hipótese 1: O efeito do esforço no coeficiente de rendimento da graduação terá um efeito direto e positivo, e terá um efeito indireto e positivo, mediado pelas interações acadêmicas.

### *Estratégias de sala de aula*

O que acontece dentro da sala de aula é talvez o fator mais importante relacionado com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo (CABRERA et al. 2001). Surpreendentemente, no entanto, a sala de aula também apresenta um dos construtos mais complexos para uma captura holística, e este estudo tem operacionalizado estratégias de sala de aula através dos itens do NSSE que são voltados para aquilo que o estudante deve fazer no curso (isto é, processos de aprendizagem valiosos) versus um conjunto de indicadores que procuram definir estratégias pedagógicas precisas ou técnicas empregadas. Estes itens (*synthesz, evaluate, applying*) refletem a extensão na qual os alunos são convidados a operar em alto nível de processamento, e tarefas que visam promover a exploração de várias perspectivas e pontos de vista.

Além disso, as estratégias variadas que promovem e incentivam o comprometimento dentro da sala de aula têm potencial para criar um efeito de “espalhamento”, espalhando comprometimento para além das paredes da sala de aula. Tendo em conta este pressuposto, pareceria plausível que estas estratégias não só influenciaria diretamente a aprendizagem, mas também serviria para promover um maior esforço, incentivando as interações adicionais com o corpo docente, bem como servir para promover e trazer à luz diversas perspectivas (especialmente àqueles preocupados com opiniões e valores variados) de uma forma multifacetada (CHICKERING; GAMSON, 1987).

Hipótese 2: O efeito das estratégias de sala de aula no coeficiente de rendimento da graduação terá um efeito direto e positivo, e terá um efeito indireto e positivo mediado pelo esforço, interações acadêmicas e interações diversas.

### *Interações diversas*

O papel desempenhado pela exposição a diversos contextos, o efeito do aumento da diversidade nos campos universitários, e o benefício do desenvolvimento de competências sociais e cognitivas obtidas através da influência da diversidade estudantil, de perspectivas e pontos de vista, foi substancialmente documentado ao longo dos últimos quatorze anos (SAENZ et al. 2007; HURTADO, 2005; HURTADO et al. 2003; GURIN et al. 2002). Esta pesquisa continua a evoluir, mas claramente documentos e benefícios derivados da exposição a diversos contextos, e outras origens de conhecimentos e perspectivas diversas, também fazem parte do estudo. Embora certa quantidade desse trabalho foi inicialmente relacionada com o processo judicial de Michigan sobre a admissão de alunos pertencentes a grupos minoritários (afro-americanos, nativo-americanos, asiático-americanos, nativos do Alaska e latinos), ele tem se expandido para se concentrar nos benefícios em geral, e Pascarella (2006) tem incentivado os pesquisadores a conceber uma maior diversidade de formas além das simplesmente raciais e étnicas. Além dos itens do NSSE que perguntam aos estudantes sobre a frequência de interações com estudantes de diferentes raças e etnias (divrstud), também se pergunta sobre as interações com os alunos de diferentes crenças, opiniões e valores acerca de si mesmos (diffstu2), assim uma concepção mais ampla da diversidade é alcançada na nossa avaliação deste construto com base nos itens do NSSE.

O papel desempenhado pela diversidade, em todas as formas, apresenta aos alunos a oportunidade de alterar a sua visão de mundo, reconsiderar premissas anteriormente presupostas e em geral promover balanços fundamentais para a fase do desenvolvimento da teoria (CHICKERING; REISSER, 1993; HURTADO, 2007) e deve ser encarada como um elemento central para o processo de socialização oferecido pelas instituições de ensino superior (GURIN et al., 2002).

Hipótese 3: O efeito das interações diversas no coeficiente de rendimento de graduação terá um efeito direto e positivo.

### *Interações acadêmicas*

Como mencionado anteriormente, interações acadêmicas são apresentadas de forma ligeiramente diferente do que simplesmente o equivalente Modelo Geral Causal de “interação com agentes de socialização”. Embora a ênfase institucional (ambiente institucional) é apresentada como um fator determinante das interações acadêmicas e que estas interações acadêmicas estão previstas para influenciar diretamente a aprendizagem estudantil, o relacionamento entre esforço e interação acadêmica foi alterado (como discutido acima).

Interações acadêmicas, operacionalizadas como a frequência de interações com o corpo docente para discutir uma variedade de tópicos (*facefeed, facgrade, facideas, e facplans*), são simplesmente um componente que torna o construto de Pascarella muito facetado. A este respeito, estratégias de sala de aula e interações diversas são similares às interações acadêmicas, na medida em que cada uma representa um importante processo de socialização dentro da instituição educacional.

Pascarella e Terenzini (1991) sugerem que o relacionamento causal relacionado às interações do corpo docente é muitas vezes obscuro, devido à natureza dos ganhos estudantis autorelatados, perguntando, “A frequência e qualidade de interações informais com professores aumenta a competência acadêmica dos estudantes, ou as percepções iniciais de ganhos de habilidades e conhecimentos acadêmicos, eventualmente conduz os alunos a buscar o contato informal com os professores para além da sala de aula?” (PASCARELLA, TEREZINI, 1991, p. 102). O Modelo Conceitual proposto neste estudo pode ajudar a lançar luz sobre essa questão, pois o modelo descreve as interações acadêmicas como uma influência direta no coeficiente de rendimento, bem como subproduto de conhecimento e competências acadêmicas mediadas pelo esforço do estudante.

Hipótese 4: O efeito das interações acadêmicas no coeficiente de rendimento de graduação terá um direto e positivo efeito, e terá um indireto e positivo efeito mediado pelas interações diversas.

### *Ênfase institucional*

Dentro do nosso modelo conceitual o “ambiente institucional” de Pascarella é representado pela construção da ênfase institucional que é composta por itens que avaliam as percepções dos estudantes acerca do apoio e encorajamento que recebem das instituições como um todo (*envnacad*, *envsocal*, *envsuprt*). Como descrito no Modelo Geral Causal (1985), o ambiente institucional tem um impacto direto nas “interações com agentes de socialização”, bem como sobre o esforço do estudante. Nosso modelo conceitual acompanha o fato, mas também mostra outra dimensão ligando ênfases institucionais às estratégias de sala de aula encontradas e relatadas pelos estudantes.

Ao operacionalizar o ambiente institucional em termos das percepções dos estudantes, do apoio e incentivo relacionados ao seu desenvolvimento, parece lógico postular uma relação entre um ambiente de apoio no campus e os principais participantes nesse ambiente: alunos e professores. O estudo do modelo proposto sugere uma relação positiva entre uma cultura de apoio e interações acadêmicas (especificamente com docentes), entre uma cultura de apoio focada em atender às necessidades educacionais e os processos educativos utilizados pelos professores (estratégias de sala de aula), e entre uma cultura de apoio e incentivo focada no resultado educativo, e o esforço que os alunos desenvolvem.

Hipótese 5: O efeito da ênfase institucional no coeficiente de rendimento da graduação terá um efeito direto e positivo e terá um indireto e positivo efeito mediado por interações acadêmicas, estratégias de sala de aula, e esforço.



## **Métodos**

### *Amostra*

Os resultados neste estudo são baseados em análises dos resultados do NSSE para estudantes do último ano da graduação em uma pesquisa de doutorado de uma universidade pública do Centro-Oeste. Os dados para este estudo foram limitados a incluir apenas as respostas dos formandos da primavera de 2003, 2004, 2005 e 2006 administradas para quem tinha um exame de ingresso (ACT) válido e correspondente ao resultado padronizado. Uma combinação válida de escore do ACT serviu como um critério de seleção, pois a equipe de pesquisa procurou ter um consistente controle padronizado de conhecimentos de realização para todos os modelos. Isto resultou em uma amostra de 518 estudantes que completaram os requisitos de exigências para a graduação a partir dos quatro anos considerados. Aproximadamente 85% da amostra dos estudantes graduandos eram de caucasianos, e 63% da amostra eram do sexo feminino. Os dados de cada administração foram coletados exclusivamente através do formato de pesquisa on-line web. Estes dados foram então combinados com dados institucionais internos a fim de fornecer uma fonte de dados abrangente sobre a experiência global e resultados de aprendizagem dos alunos que completaram o curso.

### **Testando procedimentos**

Consistente com as recomendações da literatura de modelagem de equações estruturais (BOLLEN, 1989; KLINE, 2005), nossas análises seguiram um procedimento de duas fases. Na primeira, uma série de análises fatoriais confirmatórias foram realizadas em 14 itens do NSSE, um indicador de aprendizagem (coeficiente cumulativo de rendimento (GPA) na graduação), e um indicador da habilidade acadêmica pré-universitário (ACT), que foram conceitualmente e teoricamente relacionadas com as construções encontradas no Modelo Geral Causal. Esta análise foi realizada para verificar até que ponto

os itens foram indicadores confiáveis de seus respectivos construtos (ver Figura 2). Os 14 itens do NSSE se derivaram de uma análise de componentes principais de 34 itens do NSSE. A segunda fase envolveu o atual teste do modelo estrutural em si. A análise fatorial confirmatória e a modelagem estrutural seguiram os procedimentos para a manipulação de variáveis categóricas e variáveis contínuas contidas na versão LISREL 8.8 (JORESKOG; SORBOM, 2006). Este método foi utilizado com base na abrangente revisão de vieses de Finley e Distefano (2006) que resultam da utilização de métodos de máxima verossimilhança para lidar com likert-itens feitos de menos de 5 categorias, como aquelas presentes em mais itens do NSSE (JORESKOG, 2004). Para a avaliação dos modelos fatoriais confirmatórios, quatro medidas de ajustamento foram confiadas: a relação  $\chi^2/df$  e a concordância entre três medidas recomendada por Hu e Bentler (1999). A seleção dos fatores de análise, tanto exploratório quanto confirmatório para filtrar os itens do NSSE obedecendo às recomendações de Pike (2006) que defende o uso de subescalas, ou escaletes, cujo fator de estrutura e composição são significativos para a instituição.

## **Resultado**

### *Medida (cálculo)*

Uma série de análises fatoriais confirmatórias foi realizada para examinar a extensão em que os itens do NSSE foram significativamente preparados em suas construções hipotéticas correspondentes (ver Figura 2). Todos os modelos de fator confirmatório fixaram a variância do construto de um item para permitir uma estimativa livre de adulteração (KLINE, 2005). Duas medidas, incluindo o coeficiente de rendimento cumulativo do estudante (GPA) e os escores de uma prova de conhecimento na área de especialização da licenciatura, foram usadas originalmente para identificar o aprendizado do aluno. Infelizmente, os investigadores não puderam especificar um modelo em que ambos os escores produzissem um ajuste acei-

tável de dados, portanto os escores do perfil acadêmico foram posteriormente retirados do modelo final CFA.

O modelo de avaliação final manteve aceitáveis concordâncias estatísticas da seguinte forma:  $c^2/df=2,08$ , SRMR=0,056, CFI=0,97 e um RMSEA = 0,046

### *Testando o modelo*

PRELIS foi usado para avaliar as propriedades dos dados antes de executar o modelo estrutural, como recomendado por Joreskog (2004). Tanto o ACT como o coeficiente de rendimento total estava enviesados (pendendo para uma direção, torto), isso quer dizer que seus escores não seguiram uma distribuição normal ou lhes faltava simetria. Depois de tentar várias transformações, incluindo transformações logarítmicas e lambda (TABACHNICK; FIDELL, 2001), z-transformações foram usadas para reduzir a falta de simetria. Transformação do IAC e do coeficiente de rendimento também foi necessária, pois os pesquisadores observaram que a variação do ACT em relação ao coeficiente de rendimento foi substancialmente maior (0,206 versus 19,167). Kline (2005) refere-se a esta situação como “mal dimensionada”, e as transformações z-scores reduziram esse problema e redimensionaram as variáveis em taxas aceitáveis.

Além disso, 12 dos 14 itens do NSSE tampouco seguiram uma distribuição normal como pode ser visto na tabela 1. Sete foram negativamente enviesados enquanto cinco foram positivamente enviesados. Depois de analisar as distribuições de frequência, quatro itens foram identificados como bipolares (por exemplo, *envnacad*, *ensuprt*, *facplans*, *occgip*): onde as respostas tenderam a se agrupar nos extremos da distribuição. Em alguns casos, as respostas seguiram um padrão correspondente a três (por exemplo, *synthesz*, *avaliar*, *aplicar*, *divrstud*). O caso do item *envsuprt* do NSSE fornece um excelente exemplo, este item é composto de um escala ordinal 4-caminho avaliando as opiniões dos estudantes, mas essencialmente as respostas dos estudantes que responderam como se esta fosse uma questão de sim ou não. A fim de melhor refletir essas propriedades de distribuição o item foi recodificado na forma de escores baixos,

que foram agrupados de modo a refletir uma resposta negativa e as duas melhores pontuações foram agrupadas para capturar respostas positivas.

**Tabela 1. Estatística Descritiva para os itens do NSSE incluídos na análise**

Itens do NSSE	Média Estatística	Desvio Padrão	Assimetria	Padrão de erro	t-valor
synthesz	3,052	0,851	-0,446	0,105	-4,227
evaluate	3,020	0,921	-0,558	0,105	-5,295
applying	3,156	0,899	-0,700	0,105	-6,638
divrstud	2,888	0,959	-0,348	0,105	-3,298
diffstu2	2,911	0,932	-0,362	0,105	-3,438
envnacad	1,753	0,897	0,974	0,107	9,075
envsocial	1,944	0,883	0,667	0,107	6,218
envsuprt	2,697	0,831	-0,235	0,107	-2,191
facfeed	2,858	0,781	-0,171	0,105	-1,621
facplans	2,419	0,978	0,234	0,105	2,222
facideas	2,076	0,942	0,640	0,105	6,069
facgrade	2,765	0,862	0,051	0,105	0,482
workhard	2,659	0,871	0,023	0,105	0,214
occgrp	2,484	0,884	0,234	0,105	2,236

### *Modelo estrutural*

Após as transformações e recodificação, a correlação entre as variáveis foi estimada utilizando PRELIS declarando os itens do NSSE recodificados na qualidade de todas as dicotomias ou variáveis ordinais com três ou quatro respostas. O resultado da matriz correlação *polichoric* e a matriz de covariância assintótica foram utilizados para estimar o modelo estrutural baseado no Método da Máxima Verossimilhança Robust (JORESKOG, 2004). O modelo de avaliação integrou erros correlacionados entre *facfeed* e *facgrade* e entre *avaliar* e *aplicar*. Ela permitiu também de *envsocial*, um indicador de ênfase institucional, para um transversal com a construção de estratégias em sala de aula/aprendizagem. Vários

indicadores de ajuste foram utilizados na avaliação da concordância do modelo, que incluiu a *Non-Normed Fit Index* (NNFI), também conhecido como *Tucker-Lewis Index* (TLI), o *Comparative Fit Index* (CFI), o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), e o *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR). Uma série de estudos de simulação de Hu e Bentler (1999) sugeriu que um valor próximo de corte de 0,08 para SRMR; um valor próximo do valor de corte de 0,06 para RMSEA; e um ponto de corte de 0,95 para o CFI é favorável a um bom ajuste do modelo em relação aos dados. Além desses indicadores, o  $c^2/df$  foi utilizado para diminuir a sensibilidade do teste  $c^2$  do tamanho da amostra. Como regra geral,  $c^2/df$  valores de 4,0 ou menos, significa um bom ajuste do modelo (KLINE, 2005). Porque o modelo não foi abrigado, o índice do *Akaike Information Criterion* (AIC), também foi examinado. Valores do modelo Low AIC em relação aos valores AIC associados a um modelo independente emprestado ao modelo não-abrigado (ver KLINE, 2005). A utilização de diversos indicadores obedece às recomendações de Bollen (1989) e Joreskog (1993), de analisar em que medida o modelo de indicadores em si mesmo é compatível com o modelo em vez de confiar em um único indicador de ajuste.

A trajetória dos coeficientes, relatados em unidades padronizadas, é apresentada na figura 2, onde a consistência dos caminhos representa relações significativas e as linhas tracejadas representam os caminhos não-significativos. Com uma única exceção (SRMR de 0,11 versus 0,08 de corte recomendado), o padrão geral de concordância dos índices é favoráveis ao modelo hipotetizado ( $c^2/df=2,57$ , TLI/NNFI=0,97, CFI = 0,98; modelo AIC=325,31 < independência AIC=6790 e um RMSEA=0,055).

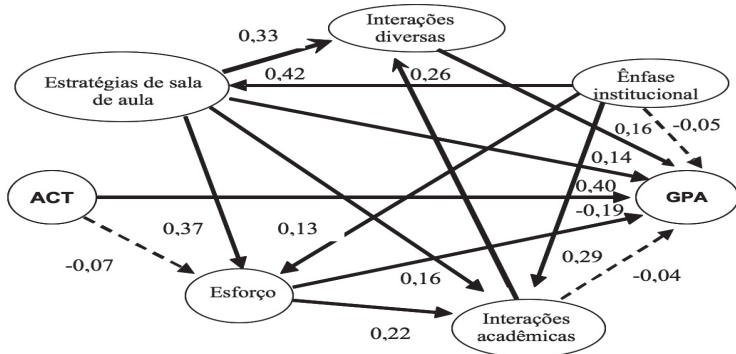


Figura 2. Modelo del efecto de factores de compromiso con la universidad en el rendimiento académico de los estudiantes (GPA).

Como um associado à figura 2, a tabela 2, resume os efeitos diretos e indiretos de cada construto. Estes efeitos estão relatados em unidades padronizadas. Em geral, uma quantidade razoável de variância em cada construto é responsável, por enquanto a variância é explicada pelo coeficiente de rendimento.

As várias hipóteses são avaliadas na seguinte ordem em que foram originalmente descritas. Como ponto de esclarecimento, a magnitude absoluta do caminho resulta necessidade de ser interpretado de acordo com a interpretação de Kline (2005), do trabalho prévio de Cohen (1977) da seguinte forma: os caminhos menores que 0,10 podem indicar pequenos efeitos, os valores em torno de 0,30 indicam efeito médio, e os valores iguais ou superiores a 0,50 significam grandes efeitos.

### *Esforço*

Hipótese 1 previu um positivo coeficiente de rendimento de efeito direto. Os resultados não apoiam esta previsão ( $\beta = -0,19$ ,  $p < 0,01$ ), em vez disso mostra um pequeno efeito negativo direto do esforço. Duas possíveis explicações são oferecidas para este achado, o primeiro metodológico e o segundo teórico. Como mencionado anteriormente, o estudo procurou manter a coerência com o trabalho anterior e análise fatorial confirmatória de resultados o que justificou esta

decisão, contudo, foi reconhecido que a medida do esforço ofereceu baixa confiabilidade e os itens apresentaram pesos pobres. O erro significativo associado a esses itens podem ter os resultados afetados diretamente. Por outro lado, apesar do erro, pode ser que “trabalhando duro para satisfazer as expectativas do professor” é associado com as disciplinas para as quais a classificação é particularmente rigorosa em enviar esforços para atender até mesmo as expectativas mínimas. Como discutido nas limitações do estudo, esta construção merece uma atenção acrescida com melhores itens subjacentes.

O segundo componente da hipótese 1 sugeriu que o esforço teria um efeito indireto sobre os resultados mediados pelas interações acadêmicas. Os resultados apoiaram esta previsão ( $\beta = 0,22$ ,  $p < 0,001$ ).

### *Estratégias de sala de aula*

As técnicas utilizadas pelos professores para motivar os alunos a comprometerem-se em pensar sob um alto grau de exigência e aplicação de conhecimentos foi susceptível de ter efeitos diretos e positivos no coeficiente de rendimento, conforme estipulado na hipótese 2. Os resultados apoiam essa previsão ( $\beta = 0,14$ ,  $p < 0,05$ ).

Além disso, as estratégias de sala de aula foram hipotetizadas para serem envolvidas em um conjunto extremamente complexo de relações, em que o efeito global dessas atividades devia ser mediado pelo esforço, pelas interações acadêmicas e diversas interações. Os resultados confirmam cada uma destas previsões. Estratégias em sala de aula impactaram positivamente o esforço ( $\beta = 0,37$ ,  $p < 0,01$ ), impactaram positivamente diversas interações ( $\beta = 0,33$ ,  $p < 0,01$ ) e impactaram positivamente as interações acadêmicas ( $\beta = 0,16$ ,  $p < 0,01$ ).

### *Interações diversas*

A hipótese 3 foi baseada substancialmente no recente trabalho focado no papel da diversidade dentro das instituições e no impacto da exposição à diversidade na aprendi-

zagem (SAENZ et al, 2007; HURTADO, 2005; GURIN et al, 2002), e sugeriu um impacto direto de diversas interações. Os resultados confirmam essas previsões: diversas interações influenciam positivamente o coeficiente de rendimento ( $\beta = 0,16$ ,  $p < 0,01$ ).

**Tabela 2. Padronizado diretamente (D), indiretamente (I) e efeitos totais (T) no coeficiente de rendimento na graduação**

	Esforço			Estratégias de Sala de Aula			Interações Diversas			Interações Acadêmicas			GPA		
	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T
ACT	-0,07	-	-0,07	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,40**	0,01	0,41**
Ênfase Institucional	0,13*	0,15**	0,28**	0,42**	-	0,42**	-	-	-	0,29**	0,13**	0,42**	-0,05	0,03	-0,02
Estratégias de sala de aula	0,37**	-	0,37**	-	-	-	0,33**	0,06*	0,39**	0,16**	0,08*	0,24**	0,14*	0,02	0,12*
Esforço	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,22**	-	0,22**	0,19**	0	0,19**
Interações diversas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,16**	-	0,16**
Interações acadêmicas	-	-	-	-	-	-	0,26**	-	0,26**	-	-	-	-0,04	0,04	0,01
$R^2$	0,21			0,22			0,25			0,30			0,25		



### *Interações acadêmicas*

A hipótese 4 previu um positivo e direto impacto das interações acadêmicas no coeficiente de rendimento, mas esses resultados não sustentam essa argumentação. Adicionalmente a hipótese também sugeriu que interações acadêmicas seriam mediadas por interações diversas, e os resultados dão apoio a essa ( $\beta = 0,26$ ,  $p < 0,01$ ).

### *Ênfase institucional*

Finalmente, a hipótese 5 previu que a ênfase institucional teria tanto o efeito positivo direto quanto o positivo indireto. Resultados apoiam a segunda argumentação; entretanto não apoia a previsão de efeito positivo e direto. Ênfase institucional tem um efeito positivo nas interações acadêmicas ( $\beta=0.21$ ,  $p<.01$ ), um positivo efeito no esforço ( $\beta=0.13$ ,  $p<.05$ ), e um positivo efeito nas estratégias de aprendizagem empregadas pelos professores ( $\beta=0.42$ ,  $p<.01$ ).

### *Discussão*

Resultados deste estudo sugerem que o Modelo Geral Causal continua fornecendo um mecanismo eficaz de modo a servir de base para a exploração do impacto da universidade sobre os estudantes. Além disso, este estudo documenta o poderoso papel que os itens do NSSE podem desempenhar na demonstração de práticas institucionais que podem intervir na aprendizagem do aluno. Além disso, este estudo baseia-se também em análises anteriores para documentar a relação entre um conjunto modificado de dimensões do NSSE, personalizado para uma única instituição, para destacar a intrincada relação entre as dimensões de “comprometimento” e aprendizagem estudantil.

### *Limitações*

Este artigo começa citando as dez indicações de Pascarella (2006) para futuras pesquisas sobre o efeito da

universidade nos estudantes, e pode também ser usado para planejar as limitações deste estudo. Qualidade de seus dados (ou seja, atribuição ao acaso versus análise causal) foi citada como uma área que precisa de atenção especial. Embora este estudo é limitado pelo fato de que não foi empregado um *design* quasi-experimental, ele tenta direcionar para o chamado de Pascarella para dados longitudinais, com uma tentativa de *design* de pré-test/pós-test. Cada um dos quatro grupos de estudantes foram acompanhados por mais de quatro anos (até a graduação), a fim de capturar seus coeficientes de rendimento final cumulativo na graduação, com o controle das aptidões de entrada na faculdade através da pontuação do ACT.

Os pesquisadores reconhecem que este estudo também é um pouco limitado na medida em que apenas apresenta análises de dados de uma única instituição. A abordagem de uma única instituição foi considerada favorável, porém, como uma forma de controlar as “características estruturais e organizacionais” de uma instituição tal como definida por Pascarella (1985). Estes resultados não podem, todavia, ser válidos para todos os tipos institucionais e contextos, e não pode ser representativo de todos os alunos, pois a amostra representa um pouco mais os alunos que viviam no campus, pelo menos durante os primeiros dois anos. Apesar desta limitação, os nossos resultados são consistentes como os descritos por Carini e outros (2006) e por Saenz e outros (2007), especialmente relacionado com o poderoso papel da diversidade no processo de aprendizagem. Um estudo adicional deveria tentar replicar essas descobertas em outros contextos institucionais, podendo utilizar outras fontes de dados.

Além disso, o coeficiente de rendimento da graduação pode ou não ser um indicador perfeitamente válido da aprendizagem estudantil. Substancial pesquisa anterior tem invocado no GPA como um indicador, tanto a partir de registros institucionais como dados autorelatados (CARINI et al. 2006; PASCARELLA; TARENZINI, 1991, 2005). Enquanto o coeficiente de rendimento tem sido usado sob várias formas (intervalos ou autorelatos), este estudo se baseou em documentos institucionais para garantir que os dados oficiais relacionados com o grau de bacharelado ganho foram a base para a análise. Este plano inicial de estudo procurou construir uma me-

didática mais abrangente de aprendizagem do aluno confiando tanto no GPA como nas medidas padronizadas do aprendizado estudantil. Infelizmente, esses elementos adicionais apresentaram problemas de dados que violaram muitas suposições de distribuição normal dos escores; devido a isto eles foram retirados da análise subsequente. Os trabalhos futuros deverão procurar testar o modelo e os itens do NSSE em comparação com as medidas padronizadas do aprendizado dos alunos, tais como o registro do exame do graduado em um quadro semelhante ao usado neste estudo, controlando as aptidões de entrada dos estudantes.

Finalmente, como refletido na tabela 2, muitos itens tendem a pesar muito insuficiente, o que significa que um erro significativo continua a estar presente nessas medidas. Se estes resultados são justificados em outras configurações de outros alunos, corroborando os dados podem sugerir a necessidade de continuar a aperfeiçoar e destrinchar as limitações dos itens do NSSE a nível institucional (ver abaixo).

**Tabela 3. Fator de peso e confiabilidade dos construtos do modelo**

Dimensões	Medida	Confiabilidade da escala	
		Peso	
Sala de aula/Estratégias de Aprendizagem	synthesz	1,00	0,834
	evaluate	0,75	
	applying	0,71	
Interações Acadêmicas	facgrade	0,48	0,692
	facideas	0,65	
	facfeed	0,37	
	facplans	1,00	
Ênfases Institucionais	envnacad	0,62	0,668
	envsocial	1,00	
	envsuprt	0,53	
Interações Diversas	divrstud	0,88	0,878
	diffstu2	1,00	
Esforço	occgrp	0,39	0,411
	workhard	1,00	

### *Implicações para a prática*

Talvez o mais importante encontrado neste estudo, e extremamente relevante para uma organização de ensino superior, são as ênfases institucionais percebidas pelos estudantes, as quais desempenharam um papel único e coerente nestas análises. A ênfase institucional teve uma relação positiva com as técnicas e estratégias de aprendizagem que os alunos relataram terem experimentado em sala de aula, com o esforço global que eles aplicaram, e com a frequência de interações com os professores. Em seu trabalho, documentando as práticas eficazes das instituições, produzindo altos pontos de referência (*benchmarks*) no NSSE, Kuh e outros (2005) salientam o papel desempenhado por um caráter institucional baseado no reconhecimento do apoio para os alunos satisfazendo as suas necessidades. Nossos resultados geralmente confirmam essa noção, e sugerem que a forma que uma instituição pode avaliar o grau em que ela está “criando as condições que importam” é através de uma avaliação das impressões dos estudantes sobre o apoio que eles recebem. Outro significado deste achado é encontrado no fato de que a ênfase e o apoio institucional, incluindo fatores sociais e não acadêmico foram associados com benéficas práticas instrucionais e de sala de aula, documentando um efeito de apoio indireto e favorável à programação de assuntos estudantis e atividades no processo de aprendizagem.

Outro significativo achado neste estudo é o poder desempenhado pela diversidade, a qual foi operacionalizada com um conceito mais amplo do termo, tal como recomendado por Pascarella (2006). A função do papel positivo desempenhado pelo documentado em relação à aprendizagem do aluno, enquanto controlador de inumeráveis outras influências foi replicar e estender os resultados encontrados por outros (SAENZ et al., 2007; CARINI et al. 2006; HURTADO, 2005; HURTADO et al., 2003). Mais recentemente, Locks e outros pesquisadores investigaram as pré-disposições dos alunos para interações transfronteiriças, e ressalta a importância das instituições para “facilitar interações significativas entre os grupos raciais e étnicos” (LOCKS et al. 2008, p. 280). O nosso quadro conceitual baseia-se nesse trabalho anterior e estende

os resultados anteriores, não apenas pelo que documentam o impacto da diversidade nos atuais resultados estudantis, mas também porque ele concebe a diversidade como um elemento crítico, inter-relacionado entre os vários componentes de um complexo processo de aprendizagem e desenvolvimento. O Modelo Geral Causal retrata “as interações com os agentes de socialização”, e nosso quadro conceitual de processos de aprendizagem nos espaços de sala de aula, interações com professores e interações que trazem diversidade e perspectivas diversas na equação como sendo igualmente importantes. De tal modo, os benefícios das diferentes interações podem ser influenciados pelo trabalho de sala de aula e pelas interações com os membros docentes, oferecendo uma orientação prática adicional para as instituições que procuram promover os resultados estudantis desejados.

Em essência, esses resultados documentam que os professores desempenham um papel crucial em reunir alunos de várias origens e perspectivas. Esta diversidade cria um ambiente auspicioso para a interação com estudantes diversos. Por sua vez, esta interação tem um impacto positivo no desempenho acadêmico do estudante. Lincando a diversidade de interações para resultados educacionais, Hurtado (2005) ao descrever o trabalho de Gurin e outros (2002) postula que a maioria dos estudantes chega ao âmbito universitário com visões de mundo e perspectivas preconcebidas que dificultam seu crescimento e desenvolvimento. Devido a isto, aos estudantes requerem contextos que exijam discurso social como um mecanismo para promover crescimento e mudança. “Ao encontrar situações desconhecidas e novas, pessoas e experiências, porém, torna-se difícil recorrer a estas formas familiares de pensar e agir” (HURTADO, 2005, p. 598). Nossos resultados documentam que as interações do corpo docente e de sala de aula podem ser o mais eficiente, e certamente o mais lógico, para promover o próprio discurso e interação entre os alunos mostra-se ser vantajoso por este e outros estudos. As instituições devem promover de forma proativa e incentivar professores para utilizar técnicas e estratégias que garantam interações entre duas ou mais culturas diferentes, pois os resultados educacionais positivos são

altamente prováveis de acordo com o corpo substancial da teoria do desenvolvimento do estudante.

Contudo, o uso de dados de apenas uma única instituição foi citado como uma limitação deste estudo, mas ele pode também ser visto como uma implicação para a prática, ou seja, que este modelo conceitual oferece às instituições a estrutura para investigar e discutir os processos educacionais que afetam os resultados dos alunos. Além disso, este estudo teve substanciais passos metodológicos para incorporar a natureza ordinal dos dados do NSSE, bem como para abordar a assimetria dos itens de resposta, e esses procedimentos podem ser úteis para outras instituições que procuram incorporar dados do NSSE em avaliação interna e estratégias de avaliação.

### *Implicações teóricas e conceituais*

Alguns dos nossos trabalhos anteriores enfatizaram o papel desempenhado pelos elementos pobres a nível institucional, dentro do quadro de referência do NSSE (LA NASA et al. 2006). Nesse trabalho, enfatizaram que cabe às instituições explorar plenamente os seus próprios dados; outros pesquisadores do NSSE concordam plenamente com esta declaração e incentivam as instituições a fazerem o mesmo (KUH, 2005; PIKE, 2006). Para entender completamente os resultados do NSSE, inspeção em nível de item é necessária, assim como exigem uma avaliação das relações preditivas desses itens nos resultados estudantis desejáveis, os quais este estudo tem feito. A necessidade de abordar esta questão tem sido documentada em outros lugares além dos contextos institucionais. Gordon e colegas declararam, “[...] nós encorajamos outras instituições a conduzir análises similares. Através de investigações, as instituições podem ir além dos números básicos para mais cuidadosamente especificar a natureza do comprometimento dentro do ambiente universitário (GORDON et al. 2006, p. 17). Os pontos de referência forneceram um excelente ponto de partida, mas para a instituição tirar vantagem total da premissa do comprometimento do estudante, essa instituição deve estar disposta a examinar aten-

tamente os dados e determinar que comprometimento é procurado por eles. Ao considerar as limitações acima discutidas, especialmente as de confiabilidade baixa do construto esforço e os pesos pobres de alguns itens, os desafios substanciais de medição estão presentes; no entanto, acreditamos que esses problemas podem de fato representar uma força para a noção global e resultados de comprometimento. Baseada, em parte, nessas limitações do estudo, os pesquisadores consideram que estes resultados são mais conservadores, em que, apesar de pesos pobres e confiabilidade limitada estes resultados documentam um impacto substancial dos construtos em si e na aprendizagem na graduação (conforme definido pelo coeficiente de rendimento). Dado que estes resultados são consistentes com outros achados (PASCARELLA; TEREZINI, 1991, 2005; CARINI et al. 2006; SAENZ et al., 2007), ficamos a saber que os resultados poderiam ter documentado se este modelo conceitual empregou itens caracterizados por distribuições mais normais e os itens que contribuíram para uma maior confiabilidade dos construtos (especialmente para o construto *esforço*).

Estes resultados sugerem que, na verdade, “comprometimento” é uma ferramenta útil para uma investigação da aprendizagem estudantil. Futuras pesquisas podem tentar definir melhor esse modelo conceitual e analisar esta estrutura utilizando outros itens que podem lançar maior luz sobre essas complicadas relações. Valor especial pode vir da combinação de itens ou incorporação de itens para melhor especificar o modelo de construtos (ou seja, medidas de Hurtado de diversidade ou uma combinação de esforço a partir de itens relacionados com o Programa Cooperativo de Pesquisa Institucional). Por fim, pesquisas futuras devem tentar replicar essas descobertas através de medidas dependentes além do GPA, tais como avaliações de resultado padronizado.

## **Considerações finais**

Os dados deste estudo são particularmente relevantes, dada a intensa ênfase que o governo federal dos Estados Unidos (Departamento de Educação, 2006) está colocando

nas instituições para documentarem o seu impacto ou valor acrescentado sobre os estudantes. Essa pressão tende a aumentar e tornar-se mais comum através da inclusão destes resultados na imprensa popular, tal como *U.S. News & World Report*. Este estudo contribui para o crescente corpo de trabalho que documenta o papel que desempenha o comprometimento na produção de resultados estudantis desejáveis, dentro de um quadro que confirma e amplia os múltiplos aspectos desse complexo processo. O modelo produzido por este estudo pode ser utilizado para documentar o complexo ambiente de aprendizagem e para falar da eficácia dos princípios de comprometimento em que se baseiam. Ao utilizar o Modelo Geral Causal como base para este estudo, ele confirma que o modelo de Pascarella continua a oferecer para as instituições e pesquisadores da área um quadro apropriado para a avaliação e investigação do impacto universitário.

## REFERÊNCIAS

BOLLEN, K. A. *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons, 1989.

CARINI, R. M.; KUH, G.D.; KLEIN, S.P. Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47, p. 1-32, 2006.

CHICKERING, A.; GAMSON, Z. Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39, p.3-7, 1987.

\_\_\_\_\_; REISSER, L. *Education and identity*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1993

CABRERA, A.F.; COLBECK C.L.; TERENCEZINI, P.T. Developing performance indicators for assessing classroom teaching practices and student learning: The case of engineering. *Research in Higher Education*, 42(3), p. 327-352, 2001.

COHEN, J. *Statistical power analyses for the behavior sciences*. New York: Academic Press, 1977.

DEPARTMENT OF EDUCATION. *A test of leadership: Charting the future of U.S. higher education*. A report of the commission appointed by Secretary of Education Margaret J. Spellings. Washington, DC: Department of Education, 2006.



FINLEY, S. J.; DISTEFANO, C. Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In: HANCOCK, G.R.; MUELLER, R.O. (Orgs.) *Structural Equation Modeling: A second course*. Greenwich, Connecticut: IAP, p. 269-314, 2006.

GURIN, P.; DEY, E.; HURTADO, S.; GURIN, G. Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), p. 330-366, 2002.

GORDON, J.; LUDLUM, J.; HOEY, J.J.; *Validating NSSE against student outcomes: Are they related?* Disponível em: [http://www.assessment.gatech.edu/eReports/Validating\\_NSSE\\_AIR\\_Forum\\_2006.pdf](http://www.assessment.gatech.edu/eReports/Validating_NSSE_AIR_Forum_2006.pdf). Acesso em: 11 out. 2006.

HU, Li-Tze; BENTLER, P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), p. 1-55, 1999.

HURTADO, S. The next generation of diversity and intergroup relations research. *Journal of Social Issues*, 61(3), p. 595-610, 2005.

\_\_\_\_\_; DEY, E.; GURIN, P.; GURIN, G. The college environment, diversity, and student learning. In: SMART, J. (Org.) *Higher Education: Handbook of theory and research*. Amsterdam: Kluwer Academic Press, v. XVIII, 2003. p. 145-189.

JORESOKG, K.G. *Structural equation modeling with ordinal variables using LISREL*. 2004. Disponível em: <http://www.ssicentral.com/lisrel/techdocs/ordinal.pdf>, Acesso em: 12 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Testing structural equation models. In: BOLLEN, K.A.; LONG, J.S. (Orgs.) *Testing structural equation models*. London: Sage Publications, 1993. p. 294-316.

\_\_\_\_\_; SORBOM, D. *LISREL 8.8: Interactive LISREL: Technical support* [computer software]. Mooresville, Scientific Software, 2006.

KLINE, R.B. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 2. ed. New York, NY: Guilford Press, 2005.

KUH, G.D. What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change*, March/April, p. 24-32, 2003.

\_\_\_\_\_. *The National Survey of Student Engagement: The College Student Report*. Bloomington. Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, 2000.

\_\_\_\_\_; KINZIE, J.; SCHUH, J.H.; WHITT, E.J. and Associates. *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

LANASA, S.; CABRERA, A. F. The construct validity of student engagement: A confirmatory factor analysis approach. *Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education*. Anaheim: CA, 2006.

\_\_\_\_\_; OLSON, E.; ALLEMAN, N. The Impact of On-Campus Student Growth on First-Year Student Engagement and Success. *Research in Higher Education*, 48(8), p. 941-966, 2007.

LOCKS, A.; HURTADO, S.; BOWMAN, N.; OSEQUERA, L. Extending notions of campus climate and diversity to students transition to college'. *The Review of Higher Education*, 31(3), p. 257-285, 2008.

NATIONAL Survey of Student Engagement (NSSE). *From Promise to Progress: How Colleges and Universities are Using Student Engagement Results to Improve College Quality*. Bloomington. In: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, 2002.

\_\_\_\_\_. *Improving the College Experience: National Benchmarks for Effective Educational Practice*. Bloomington. Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, 2001.

PACE, C. *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles: University of California, Higher Education Research Institute, 1984.

\_\_\_\_\_. Measuring the quality of student effort. *Current Issues in Higher Education* 2, p. 10-16, 1980.

PASCARELLA, E. How college affects students: Ten directions for future research. *Journal of College Student Development*, 47(5), p. 508-520, 2006.

\_\_\_\_\_. College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis'. In: SMART, J. (Ed.) *Higher education: Handbook of theory and research*. v. 1. New York: Agathon, 1985.

\_\_\_\_\_; TEREZINI, P. *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *How college affects students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.

PIKE, G.R. The convergent and discriminant validity of NSSE scalelet scores. *Journal of College Student Development*, 47(5), p. 550-563, 2006.

SAENZ, V. B.; NGAI, H. N.; HURTADO, S. Factors influencing positive interactions across race for African American, Asian American, Latino, and White college students. *Research in Higher Education*, 48(1), p. 1-38, 2007.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. *Using Multivariate Statistics*. 4. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2001.

# PROFISSÃO DOCENTE, DIVERSIDADE E RESILIÊNCIA

*Carolina Silva de Sousa*

## Introdução

Todos nós temos consciência que a história de vida de qualquer docente comporta sempre múltiplas determinantes das escolhas e das tomadas de decisão que o desenvolvimento profissional exige.

Nesse sentido, por um lado, questionamos até que ponto não é urgente um conhecimento profissional docente que permita abordar a incerteza, a ambiguidade e a imprevisibilidade das situações educativas, tendo em vista uma educação para a Competência Profissional e para a Resiliência, visando os novos desafios que se colocam actualmente na nossa sociedade que se pretende como Inclusiva, e , por outro, sublinhamos a complexidade com que os professores se defrontam ao longo do seu percurso profissional que justifica que se procure incentivar competências pessoais e interpessoais, para além dos saberes instrumentais e tecnológicos, sobretudo quando se encontram envolvidos em tentar implementar uma sala de aula inclusiva.

As investigações atuais em torno da crise na profissão docente têm como finalidade: Compreender **a matriz fundacional** que sustenta o conhecimento profissional; identificar **os atributos** que o designam: Inventariar **as fontes** que propiciam esse conhecimento profissional; Conhecer **as estratégias** que o facilitam tendo em vista desconstruir as suas incongruências e lacunas, identificando os constrangimentos que assolam a profissão e reconstruir novos pressupostos de profissionalidade docente e de esperança.

É inquestionável que o desenvolvimento profissional no campo educativo é pontuado por um acervo de fatores potenciadores de crise na formação e educação – e isto em temos

mundiais - de natureza exógena relativamente aos sujeitos que a protagonizam.

Até que ponto o acréscimo de exigências sociais, que sob múltiplas formas, pressiona e se faz sentir na Escola e nos Professores, (confrontando-os todos os dias com novos problemas de natureza e dimensões múltiplas), não será responsável por uma identidade profissional docente ameaçada?

Dados provenientes da investigação educacional indiciam que as actuais condições exigem capacidade de assumir uma perspectiva crítica que, trabalhando com o novo conhecimento de natureza cultural, social e contextual, possibilite ao docente enfrentar com sabedoria os problemas complexos que a inclusão suscita; tomar decisões oportunas e adequadas; e, implementar soluções socialmente negociadas que possam transformar positivamente as realidades de cada contexto educativo.

Para Maturana (2008) a educação é um processo contínuo, que se opera ao longo de toda a vida, que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, no que se refere à educação, o que não significa que o contexto educativo não mude, mas sim, que a educação, como sistema de formação da pessoa, ao longo da sua vida, tem efeitos de longa duração, que perduram e se apresentam com alguma resistência à mudança.

A individualidade e a identidade de cada ser humano que aprende são referências a tomar em consideração por quem tem como responsabilidade promover o processo de ensino numa lógica de impacto inovador e que deve proporcionar, efetivamente, condições adequadas de desenvolvimento da pessoa, do ensino e da aprendizagem. Espera-se que, os docentes, no desempenho do seu papel profissional, valorizem os capitais culturais específicos de cada estudante/formando, de modo a criar condições favoráveis a partir das suas culturas e espaços de socialização primária (CARDOSO, 2006).

De sublinhar que educar hoje, prende-se com educar em contexto de diversidade o que pode chocar com uma cultura profissional docente, que, de um modo geral, ainda privilegia a diretividade, pois, muitos profissionais têm a

tentação de se reconhecer mais como docentes de grupos, classes ou turmas e menos enquanto docentes de alunos, individualmente. O acolhimento da diversidade deve privilegiar processos de decisão e controle no sentido de equilibrar a teia das relações culturais, étnicas e sociais dos alunos em grupo (CARDOSO, 2006; HARGREAVES et al, 2001; BAZARRA et al, 1994).

Assim, repensar a educação desde a diversidade é uma necessidade e um imperativo na educação que concebemos orientada para o sucesso. A educação para a diversidade deverá reger-se por princípios que envolvam as pedagogias cooperativas, a implicação de todos na tomada de decisões, o desenvolvimento e a elaboração de projetos de trabalho e a importância dos interesses da comunidade acadêmica.

A diversidade em contexto educacional deve ser entendida e abordada mais além das diferenças sociais, étnicas, culturais e de gênero, porque existe outra diversidade, mais sutil, mas não menos importante, que é aquela que se gera e emerge da própria instituição educativa quando o conhecimento não se distribui a todos equitativamente, porque, muitas vezes, não se parte das necessidades do aluno, pois que não se ensina com a finalidade final de formar cidadãos que participem e desfrutem dos bens culturais e de um lugar digno nos mais variados contextos sócio-laborais.

A cultura da diversidade consiste no incremento dela mesma em toda a cultura da instituição educativa. Ultrapassa a questão das adaptações curriculares, implica a procura de outro modelo, de outro sistema educativo e de outro currículo, que conheça que compreenda e respeite a diversidade. A instituição educativa da diversidade tem que ser uma instituição educativa que aprenda estratégias para a resolução de problemas da vida quotidiana de forma cooperativa e solidária (MELERO, 1999).

## **Profissão docente em contexto de diversidade**

Urge, antes de mais, colocar uma questão fundamental para caracterizar o papel dos professores numa instituição educativa que não está imune a uma sociedade cada vez mais

dinâmica, incerta e imprevisível: será que a profissionalidade docente, na sociedade do conhecimento, representa uma mudança de paradigma, no que às competências profissionais docentes diz respeito?

A mudança educativa tem suas implicações com políticas que oscilam entre a estimulação da dinâmica interna das instituições educativas por implicação (compromisso) ou por pressão (prestação de contas por *standards*). Assim sendo, os esforços para uma mudança que se caracterize pela sua sustentabilidade e eficácia, não se podem ficar sem acrescentar a dimensão pessoal desta questão, os alunos, os professores e o contexto de sala de aula (BOLÍVAR, 2005, 2007; HARGREAVES, 1998).

O campo educativo, como produto e processo social é um meio extremamente complexo, no qual existem muitas variáveis a ser tida em conta qual com as suas particularidades de contexto, pelo que não se podem operar mudanças por decreto. Deste ponto de vista a discussão sobre as alternativas à mudança não se podem situar nos extremos (ex: centralizado vs descentralizado; *top-down* vs *bottom-up*, pressão vs compromisso), sendo muitas vezes, um ou outro e, em alguns casos, um e o outro.

As transformações sociais, às quais a instituição educativa e toda a comunidade educativa não se podem alhear, provocam profundas e aceleradas transformações a todos os níveis. Não seria consensual, aceitável e muito menos verdadeiro se defendêssemos e considerássemos que a instituição educativa e os seus profissionais não teriam, também eles, que mudar que se adaptar, que evoluir e que aprender.

Os diversos contextos onde se desenvolve a profissão docente não podem, portanto, alhear-se dos fenômenos políticos e sociais adjacentes, pois são estes que, em grande medida, explicam e determinam as políticas educativas, pois a era em que vivemos é marcada pela globalização que é potencializada pela velocidade de gerar e difundir informação. Temos, por isso, hoje, mais do que nunca, uma sociedade do conhecimento. Assiste-se ao desabrochar de um novo paradigma que se caracteriza pela facilidade em recolher informação, em muitos casos, fora do contexto onde tradicionalmente este se

acumulava e era difundido, na instituição educativa e, muito particularmente, na pessoa dos professores.

Com o aparecimento de todos estes ingredientes e pela forma como se combinaram e vão combinando, nasce uma nova funcionalidade ou, se quisermos, profissionalidade da profissão docente, passamos a redundância, que, em nossa opinião, desencadeou e instalou uma crise de identidade na profissão e, conseqüentemente, no reconhecimento social da sua função, enquanto promotora do desenvolvimento e detentora dos saberes, como sempre foi reconhecida.

A profissão docente, na pessoa dos professores, enfrenta um desafio enorme. O desafio de mudar o paradigma da instituição educativa que temos atualmente, herança da Revolução Industrial, massificada por uma necessidade relacionada com as profundas alterações nas relações de produção emergentes na altura, no Séc. XIX, que hoje, nas palavras de Alvin Toffler, está obsoleta. Obsoleta, pelos processos que utiliza e pelo perfil de adultos que precisava, que não é, decididamente, o mesmo que necessita na atualidade. Obsoleta nas suas práticas, na forma como transmite os conhecimentos e na forma como se organiza. Como refere Bóia (2003), temos uma instituição educativa moderna para alunos pós-modernos.

Em nossa opinião, a mudança de paradigma em educação deve primar pelo equilíbrio, pelo implementar uma educação para a resiliência, pois a instituição educativa é feita com pessoas e para as pessoas, sendo por isso a dimensão pessoal e interpessoal de extrema importância. Hargreaves (1998) reforça esta ideia, de forma muito clara, ao afirmar que querer introduzir mudanças, ultrapassando os professores, nas suas, aspirações, ilusões e sentimentos é condená-las ao fracasso.

Esta mudança implica uma instituição educativa que se constrói com e para a diversidade, que com ela tem que viver que tem que assumir, valorizar e preservar, como garantia de direitos e exemplo de cidadania para com os alunos que educa.

Se, assumidamente, temos o espaço instituição educativa como espaço de diversidade, se o papel da institui-



ção educativa e dos docentes está a mudar, temos que questionar qual o novo papel que se tem que assumir perante um paradigma pós-moderno que, perversamente, põe em causa valores da soberania do estado, de coesão social e que coloca um renovado desafio, numa lógica de interação, incremento e atualização permanente de saberes, em que, a verdade tem um prazo de validade, até que surja outra verdade, até porque os saberes de hoje, não são para a vida, como no passado.

### **As Instituições de Ensino Superior e o impacto da inovação**

A instituição educativa inovadora é a instituição educativa que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que mais adiante se designará por instituição educativa reflexiva. [...] Diante da mudança, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (e a instituição educativa é uma organização) precisam rapidamente se repensar, reajustar-se, recalibrar-se para atuarem na situação. (ALARCÃO, 2001, p. 19, 26, cit in BAPTISTA, 2009).

Como podemos constatar nesta citação ressalta a mudança, a incerteza e a instabilidade como características da realidade quotidiana. Consequentemente, os atuais desafios tornam ainda mais urgente a necessidade de se atuar em consonância, apresentando atitudes que tenham como base a reflexão, o *(re)pensamento* crítico, o reajustamento, a *re-calibração* permanente. Daí nunca ser tão pertinente como hoje afirmar que todos os cidadãos e Instituições necessitam de realizar uma tarefa que se revela essencial: munirem-se de *ferramentas* adequadas e flexíveis para fazerem face às novas realidades, cada vez mais múltiplas, numa espiral dinâmica de construção-desconstrução-reconstrução. (IDEM, IBIDEM, 2009).

Daí ser compreensível que, neste contexto, possam emergir novos desafios para as Instituições de Ensino Superior, as quais terão novos papéis a desempenhar, numa perspectiva também de mudança que deverá ser entendida como algo inovador e enriquecedor.

De fato, o mundo atual, sempre emergente, tem-se vindo a revestir progressivamente, como global, complexo e exigente. Neste vasto contexto, perceber-se-á uma importância crescente que as Instituições educativas – de qualquer nível de ensino, apresentam, na medida em que têm de dar respostas adequadas, criativas, *inovadoras* e apropriadas aos novos desafios, em que é essencial o desenvolvimento sustentável, baseado na participação consciente e efetiva, na promoção da Democracia, da Equidade, da Justiça, onde o desenvolvimento científico, social e econômico dê o seu forte contributo, podendo afirmar-se que a todos os níveis de intervenção, as Instituições são chamadas a desempenhar funções da maior relevância para a implementação deste novo paradigma, em que o conhecimento - ao ser produzido e difundido - é informado pelas mais recentes correntes de pensamento, pelos valores e quadros de referência teóricos, que possibilita o estudo das condições de mudança nos correspondentes domínios do saber, evidenciando como objetivos fundamentais a construção de uma profissionalidade de elevada qualidade orientada para a inovação.

A educação, enquanto direito universal, deve apresentar-se como algo que se prossegue ao longo da vida, de modo a capacitar os estudantes – nos vários momentos – para fazer face à diversidade e à transformação nas suas áreas de intervenção profissional. Para a consecução deste objetivo torna-se necessário delinear estratégias de intervenção educativo-comunicacional fundamentadas numa perspectiva epistemológica, de natureza construtivista, ecológica e sistêmica, orientadas para a pessoa do profissional, qualquer que seja o seu campo de ação.

## **Educação para a resiliência**

E hoje é indiscutível, que para educar, formar, intervir mais ou menos eficazmente nos processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem, não obstante, reações esporádicas e inconsistentes de pessoas menos bem informadas continuam a ser claro (tanto em Portugal, como em qualquer outro

país) que a psicologia desempenha um papel de primordial importância para o ato educativo.

Um dos principais interesses que eclodiu no aparecimento da Psicologia do Desenvolvimento centrou-se na busca de modificações universais intra-individuais, ligadas de alguma forma à idade dos sujeitos que partilhavam um determinado percurso, característico da maioria da população. Neste contexto, inicialmente, as diferenças individuais dos sujeitos eram tomadas como meras anomalias, desfasamentos insignificantes ou até atrasos em relação à altura apropriada para evidenciar certa modificação. Por outro lado, tem sido a pessoa desinserida dos contextos quem tradicionalmente tem ocupado este tipo de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento, apesar de se aceitar que a noção de desenvolvimento implica que os sistemas evolutivos são parcialmente abertos e autônomos, o que assegura a sua relativa estabilidade através da mudança.

Todavia, é introduzida no estudo do desenvolvimento a perspectiva diferencial em Psicologia, centrada nas diferenças interindividuais que ocorrem no processo de mudança desenvolvimental, analisando-se essas diferenças entre indivíduos ou entre grupos de indivíduos.

Segundo Schröder (1992) o desenvolvimento humano efetua num reequilíbrio permanente entre estabilidade e mudança, complexifica-se, ainda, dado o caráter qualitativo que pode ser atribuído a muitas dessas transformações, ao associar as diferenças individuais com a explicação ou a previsão das trajetórias desenvolvimentais que são características dos indivíduos ou dos grupos.

A problemática referenciada enquadra, assim, a noção de resiliência, noção atualmente fundamental em Educação, Psicologia e Saúde, até porque os novos quadros conceptuais que atualmente se esboçam evocando este conceito atribuem-lhe certo caráter diferencial sem deixarem, todavia, de formular expectativas que evidenciam o seu caráter evolutivo (RALHA-SIMÕES, 2001).

A resiliência conterà uma componente diferencial, que explica a razão porque certos indivíduos, em circunstâncias aparentemente idênticas, lidam com a adversidade de um

modo mais adequado do que outros. Seria, também, susceptível de evoluir, podendo, por isso ser **ativada** mediante certas intervenções apropriadas, nomeadamente em contextos educativos (GROTBERG, 1999; MANCIAUX, 1995).

O modelo conceptual de resiliência assenta, de fato, numa base de observação analítica e detalhada de cada um dos mecanismos que originam comportamentos resilientes; que coadunem com o desenvolvimento de ações interventivas no âmbito da promoção de fatores protetores e prevenção de fatores de risco, *coping*, stress e de vulnerabilidade, quer a nível individual quer a nível coletivo.

A potencialização de seres humanos resilientes, concretamente o estudante e o docente do Ensino Superior, num ambiente em que uma percentagem significativa da população não usufrui daquela satisfação e daquele bem estar que lhe é imprescindível para a sua árdua tarefa - a de aprender e a de ensinar - e onde a ausência de paz, a injustiça social, o desrespeito pelos direitos humanos e a falta de igualdade, entre outros, constituíram nos últimos tempos os novos fatores determinantes para o bem estar social, para o bem estar para a saúde, para o bem estar docente, conduz-nos à reflexão de quão importante é a formação e educação de Seres Humanos íntegros e preparados para enfrentar esta sociedade informacional e comunicacional. E algumas questões se nos colocam: Será que estudantes e professores mais resilientes apresentam maior flexibilidade? Será que a resiliência tem maior evolução depois da prática pré-profissional e profissional nos estudantes e docentes com maior resiliência ou nos estudantes e docentes com menor resiliência? Será que as expectativas e preocupações centradas no sujeito surgem ligadas à resiliência?

Cada indivíduo é um ser único, desempenha um papel exclusivo na dinâmica de um grupo; a resiliência individual também poderá ser afetada por situações de risco e vulnerabilidade, como seja uma situação de ameaça ao equilíbrio pessoal.

De acordo com Gomes-Pedro (1995) a capacidade de resiliência pode ser ensinada, adquirida através da educação. Não existiria vida humana, se os antepassados não tivessem

ultrapassado riscos e vulnerabilidade nos períodos de vida, desenvolvendo para isso proteção e capacidade de resiliência.

A melhor preparação para a dificuldade é a própria dificuldade.

Hoje, mais do que a solidariedade desejada e necessária numa educação que se pretende humanista, assistimos ao crescimento da competitividade, por essa razão, questionamos, qual o papel da educação neste novo contexto político e social? Que papel deverá ter a educação na era da informação e do conhecimento? Que perspectivas podemos apontar para a educação neste novo milênio? Qual a trajetória da educação para a resiliência?

## **Considerações finais**

As instituições devem, conseqüentemente, apresentar-se com capacidade para sensibilizar os seus estudantes para: (I) A construção de conhecimento como reflexão partilhada; (II) A construção de conhecimento como exercício plurimetodológico e intercontextual; (III) As relações de intra e interpessoalidade no ensino e na aprendizagem; (IV) A intercontextualidade e a transgeracionalidade; (V) A importância da modificabilidade cognitiva nos processos de formação profissional; (VI) e, a importância do conhecimento e utilização das novas tecnologias de Informação e Comunicação. Assim, este contexto, repleto de diversidade e imprevisibilidade, implica que as múltiplas situações sejam abordadas com espírito de iniciativa, criatividade, inovação, espírito reflexivo, crítico e indagador, em que a educação para a resiliência se apresenta como uma área promissora *nesta sociedade emergente, em que nunca foi tão importante formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para situações únicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência.* (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p.103).

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

BAPTISTA, A. *O estudante adulto não tradicional na Universidade de Aveiro*. 283f. Dissertação - Universidade de Aveiro. Portugal, 2009.

\_\_\_\_\_. et al. *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea, 1994

BÓIA, J. *Educação e sociedade*. Neoliberalismo e os desafios do futuro. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2003.

BOLÍVAR, A. Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. In: LOPES, Carlinda Leite y Amelia (Org.). *Instituição educativa, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA, 2007.

\_\_\_\_\_. ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92 (Oct.), p. 859-888, 2005.

CARDOSO, C. *Os professores em contexto de diversidade*. Porto: Profedições, Lda, 2006.

GOMES-PEDRO, J. O stress e a violência na criança. In: GOMES-PEDRO, J. (Ed.) *Stress e violência na criança e no jovem*. Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria, 1999. p. 325-334.

GROTBORG, E. *Tapping your inner strength*. How to find resilience to deal with anything. Oakland: New Harbinger Publications, 1999.

HARGREAVES, A. et al. *Aprender a cambiar*. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L, 2001.

\_\_\_\_\_. *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

MANCIAUX, M. *De la vulnerabilidad a la resiliencia: du concept a l'action*. Paper presented at the Symposio Internacional on Stress e violencia, Lisbon, Portugal, set., p. 27-30, 1995.

MATURANA, H. *O que é educar*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/paradigmas/maturana/oqueeducar.html>. Acesso em: 25 set. 2008.

MELERO, M. Ideologia, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización. In: RIVERA, E.; RUMAYOR, L. (Org.) *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla: Mórón Grafidós, 1999.

RALHA-SIMÕES, H. Resiliência e desenvolvimento pessoal. In: TAVARES, J. (Org.) *Resiliência e educação*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SCHRÖDER, E. Modeling qualitative change in individual development. In: ASENDORPF, J.B.; VALSINER, J. (Org.) *Stability and change in development - a study of methodological reasoning*. Newbury Park: Sage, 1992. p. 1-20.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no Ensino Superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed editor, 2001. p. 97-114.

# A EDUCAÇÃO DIANTE DOS DESAFIOS ATUAIS<sup>1</sup>

*Eulalio Velázquez Licea*

## **Introdução**

A formação de novas gerações é uma atividade especificamente humana que vem evoluindo e transformando seus espaços de ações; em um transitar, que teve início como uma atividade que permitia ao ser humano adquirir as destrezas necessárias para sua sobrevivência e que se converteu logo em uma relação de dependência para posteriormente, transformar-se em um bem a seu serviço.

Como se concebe atualmente, a educação supõe como valores próprios o feito de que nós os seres humanos nunca deixamos de aprender e ao tempo, nunca deixamos de ensinar; dado que nossas ações sempre são modelos do que deve ou não deve ser. Por isso, é fundamental a ideia de uma educação ao longo da vida que foi postulada desde a UNESCO, em sua Declaração de Jomtien, Tailândia, em 1990. Ao ser um fenômeno social (ZAYAS, 1999), a educação supõe a participação de toda a sociedade na personificação dos agentes sociais que a operam e nas forças sociais que a impulsionam, por isso a participação da comunidade é fundamental dado que é um processo docente educativo, onde a educação formal atende, em especial, aos processos de ensino-aprendizagem.

Contudo, durante muitos anos temos padecido uma educação bancária que leva a reprodução da cultura e da ideologia dominante, que neste momento se caracteriza pela sua carência de conteúdo humanístico. De alguma maneira, o modelo reprodutivo forma pessoas que somente repetem o que lhes foi ensinado sem mais análises, no melhor dos casos; sem critério próprio, deixam os meios massivos de comunicação

---

<sup>1</sup> Tradução do Espanhol para o Português de Agner L. Bitencourt.



opinar por eles, assumindo atitudes e opiniões que vão desde a obediência cega à automatização de condutas que se caracterizam pela ausência de conteúdos axiológicos.

Parece que, até agora, aqueles que seguem o modelo tradicional de ensino como um processo independente do momento em que se vive e se dedica unicamente a transmitir informações sem levar em consideração as condições nas quais se trabalha, em ocasiões manipulando os conteúdos de ordem cognitiva e, às vezes, os conteúdos procedimentais, mas em raras ocasiões, os conteúdos morais ou axiológicos.

Educar é antes de tudo um valor social, mas “para que educar?”. Educar é libertar, diria Paulo Freire (2001), o grande pedagogo brasileiro e universal, libertar das cadeias da opressão e da ignorância, libertar para poder viver como seres humanos nas suas próprias palavras: “liberdade é criatividade, é a capacidade de humanizar o ser humano”, e como bem diria em seu momento, José Martí, “um povo educado é um povo livre”. É assim que a educação obterá um valor social, enquanto cumpre com a ordem social, que é definitivamente fazer mais humanas as pessoas.

Leonardo Boff diz em entrevista a Batalloso (2008, p.01), diz que:

Nesta sociedade, existem pelo menos três classes de pessoas: a) na primeira estão as pessoas que pensam e atuam como a maioria, pessoas que são sempre necessárias porque são elas que tiram e colocam governos, mas não significa que a maioria tenha, necessariamente, sempre razão; b) depois estão as pessoas que pensam como a minoria, pessoas muito importantes, porque servem para criticar e denunciar os erros que as maiorias cometem como consequência de sua soberba e endeusamento; c) por último, existem as pessoas imprescindíveis, as que não podem faltar nunca. São aquelas que nem pensam como a maioria, nem como a minoria, são as que simplesmente “pensam”.

Abre-se para todos nós, assim, a possibilidade de reconquistar os princípios dos Direitos Humanos, sendo um deles, o direito a educação, mas a uma educação que nos leve ao reconhecimento do outro.

Portanto, falar de uma educação mais humanizada, neste contexto, é uma das condições fundamentais do momento em que vivemos e que no México se desenvolveu e vem criando situações de alto risco e insegurança para todos os habitantes do país. Deste ponto, podemos então formular uma pergunta decisiva: que papel tem desempenhado os docentes de todos os níveis, no agravamento destes nada agradáveis acontecimentos e qual deveria ser o nosso desempenho ideal?

A educação que, desde épocas atrás, se concebeu como uma via para nos humanizar apresenta hoje graves limitações ao não responder as necessidades da época. Desde esta perspectiva, uma dimensão até pouco tempo esquecida pela educação se retoma com este enfoque; a visão ética da educação, através da apropriação de valores que na cotidianidade se apresenta tanto aos estudantes como aos professores.

Não obstante, visto anteriormente, as propostas do Sistema Nacional Educativo se encaminham conforme os pronunciamentos do Banco Mundial, a OCDE e o BID, até o enfoque embasado em competências, que segundo alguns autores, favorece saber como saber. Este enfoque tem sido imposto em toda educação básica, graças às reformas de 2004 (pré-escolar), 2006 (secundaria) e 2009 (primaria), e em quase todas as Instituições de Ensino Superior do país ao menos no discurso; mas é necessário resgatar nesse projeto o aspecto ético da educação, o que chamamos neste trabalho de Educação Humanizadora.

A posição que se assume neste trabalho está no sentido de que ainda é possível retomar o caminho e trabalhar de maneira integral a partir de um enfoque baseado em competências, de maneira integradora e transversal, assumindo as partes correspondentes aos aspectos cognitivos, procedimentais e axiológicos.

## **Sobre as competências na educação**

Nos documentos estabelecidos pela Conferência de Jomtien em 1990, no Informe Delors de 1997, na Conferência de Dakar no ano de 2000 e na Declaração Milênio das Nações Unidas, existe um consenso ao referirem-se às necessidades de: Universalizar o acesso a uma educação de Qualidade, respeitando a Diversidade e com um enfoque de Equidade. Ademais deve dar-se maior ênfase aos processos de aprendizagem, criando ambientes propícios e aproveitando os últimos avanços tecnológicos.

Para que isso seja possível é necessário o compromisso das autoridades para tomar uma atitude responsável frente aos problemas que, na atualidade, afligem grande parte da população mundial. Outro compromisso é atender a formação integral dos estudantes e a conseqüente profissionalização dos docentes.

Portanto, uma das primeiras implicações tem sido o compromisso dos países do mundo, que incluem México como um país signatário, para modernizar a educação retomando os mandatos dos documentos internacionais. Um primeiro resultado advindo da Declaração de Jomtien foi a Modernização da Educação Básica de 1992 e 1993, e agora de 2004 e 2009, ou seja, o processo de uma reforma integral da educação que abrange os níveis de inicial, pré-escolar, primária e secundária.

Portanto, avaliar o desempenho de uma pessoa tem sido desde sempre uma atividade humana relacionada com o saber fazer, desde que o ser humano aprendeu a sobreviver no mundo que lhe era hostil, sempre existiram pessoas dedicadas a ensinar os segredos do conhecimento, às vezes prático, às vezes teórico e não poucas vezes mágico; contudo, uma constante que não pode deixar-se de lado é a de "saber-fazer", que faz as coisas bem, ou seja, quem obtém a melhor presa na caça, quem faz a melhor joia, etc. Esta situação é a que se toma em consideração quando, uma vez desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem com um enfoque baseado em competências, passa a etapa talvez mais difícil do processo, a avaliação.

Sem dúvida, o desenvolvimento atual da informação e dos conhecimentos não tem ponto de comparação com o que se pretendia ensinar nos primeiros tempos da humanidade,

embora não se poderá afirmar tal coisa. Por essa razão, os processos de ensino-aprendizagem continuam evoluindo até chegar novamente ao ponto de partida: o que se deve aprender é a fazer bem as coisas, responder corretamente diante de uma situação problemática, resolver conseqüentemente os problemas com que nos deparamos, tanto os cotidianos como os apresentados pela ciência, pela natureza, pela sociedade.

A partir desta ideia, falar de uma avaliação autêntica é finalmente conhecer se o estudante, o aprendiz ou o iniciado, sabe efetivamente resolver os problemas que enfrenta e obtém os resultados que se devem adquirir para poder seguir em frente na sua vida. É evidente que este processo dura por toda vida e é gradual na sua complexidade, mas de todos os modos, o nível de exigência é sempre o mesmo.

O que significa falar em termos de competências? No âmbito educativo se refere a um enfoque de planejamento, ensino e avaliação dos conteúdos de aprendizagem, o que se traduz em um novo sentido durante a formação do educando ou estudante na geração de capacidades que permitam a compreensão e solução de situações complexas, ao mesclar os aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais (IGLESIAS, 2009). Isto significa que já não se deve conformar o docente com o transmitir a informação que se encontra no currículo, mas em fazê-la significativa e capaz de realizar na sua aplicação, uma verdadeira mudança, seja no objeto o qual se está estudando ou na pessoa mesma.

Isto requer, por tanto, o desenvolvimento da sensibilidade, do componente socioafetivo, para assim poder integrar junto com o componente cognitivo o processo de aprendizagem, que permita um desenvolvimento integral da personalidade do estudante. Como diz Magalyz Ruíz Iglesias: “a problemática não está em valorizar a importância dos objetos socioafetivos, mas em como colocá-los em prática, para não continuar somente com uma prática intuitiva ...” (IGLESIAS, 2009)

O resultado esperado é uma autêntica formação da personalidade e da possibilidade que tem o estudante de solucionar os problemas aos que se enfrenta tanto na vida profissional como pessoal e social; um dos pressupostos fundamentais encontra-se na geração de capacidades, entendidas como a

utilização correta, nos momentos adequados, de determinados processos de raciocínio e de toma de decisões.

É por esta razão que as necessidades do novo século requerem que os sistemas educativos nacionais se transformem, como já mencionamos, renovando-se e modificando os sistemas educativos em função dos novos paradigmas, que buscam em suas transformações a melhora na qualidade da educação. Não é outra a intenção das inúmeras reuniões internacionais e dos acordos de diferentes regiões do planeta que chegaram à OCDE, à UNESCO e a outras agências internacionais envolvidas com a educação.

Considerando esta problemática, torna-se necessário revisar os impedimentos de tempos atrás para este tipo de reforma. Apesar de que a América Latina tem quase duas décadas nesse processo de reforma educativa, os macroindicadores da educação seguem quase sem movimento.

No México e atendendo aos ditames da UNESCO e do Banco Mundial, procedeu-se, desde 1992, a realização de uma reforma que incluiu entre seus aspectos mais relevantes, o resgate das propostas apresentadas na Declaração de Jomtien, (1990), no sentido de profissionalizar o docente, de educar com equidade e formar cidadãos responsáveis, combinando este esforço com a universalização da educação básica no país.

Se, se levam em conta os atores sociais que se descrevem nos textos consultados, nos encontramos com um Estado diluído por políticas neoliberais; um sindicato apoderado e posicionado politicamente, mas com a característica essencial da corrupção; os governos estatais e alguns personagens, como alguns políticos e mestres, que buscam benefícios próprios com estas mudanças.

É muito importante se, se quer adquirir a permanência das mudanças geradas por uma reforma, a preparação adequada dos reformadores para que assim as transformações produzidas pela reforma traduzam uma verdadeira política de estado e estes resultados possam ser avaliados a curto, médio e longo prazo. Para alcançar este objetivo é necessário ainda obter verdadeiros acordos entre os agentes sociais envolvidos e impulsionar a conformação de um estado sólido, capaz de criar as mudanças previstas, e de um sindicato que atenda

as necessidades laborais básicas do magistério; a interação entre os reformadores, criando redes permitirá, a sua vez, retroalimentar os avanços alcançados com clareza nos objetivos e metas a seguir.

De modo que se resgate o planejamento da importância outorgada aos atores, junto com a estrutura, os processos e as ações com a possibilidade de recuperar o papel que cada um deles deveria desempenhar na implementação da reforma.

Todavia, de acordo com nossa realidade tanto econômica, como política e social, parece que estamos muito longes de alcançar estas metas, ainda quando nos documentos analisados se mencionam o poder que tem a ação das pessoas (indivíduo) quando intervém nos processos de mudanças.

## **A educação e a realidade social**

A educação vista desde a perspectiva do desenvolvimento moral e cívico, além do econômico e social, é uma oportunidade para promover a equidade de acesso a oportunidades, por essa razão foi validado o marco dos Direitos Econômicos, Culturais e Sociais, que tem sua origem na Revolução industrial europeia e que, por primeira vez no mundo, adquirem carta de direitos no México, em sua Constituição Política de 1917.

Os direitos sociais, como o direito à educação, transferem responsabilidades ao Estado, mantém o direito da família e o dos pais de famílias em particular, para a formação das crianças e dos jovens; tem-se assim, diversos agentes sociais encarregados da educação: a família, a escola, as organizações sociais e muito recentemente, os meios eletrônicos de comunicação. É como dizer que, a educação, como fenômeno social, tende como quase todas as atividades sociais à globalização.

A globalização da economia e da informação; a revolução técnica e científica que modificou nossa visão do mundo; a brusca transformação de muitas sociedades rurais em meramente consumistas, com a conseqüente superexploração dos recursos naturais e o grave deterioramento das condições ambientais contribuíram, ao menos para a grande maioria da população mundial, em um empobrecimento das potencialidades de milhões de seres humanos. Para esta situação contri-

bui também o ressurgimento de fundamentalismos de todo o tipo, principalmente os de ordem religiosa ou racial.

As diferenças cada vez maiores na economia dos povos, produtos das políticas neoliberais, levaram a implantar um paradoxo de não poder falar de qualidade de vida se, ao mesmo tempo, necessita-se do mais essencial. No mundo é cada vez maior a população que suporta estas carências, o que a obriga a transformar sua existência em uma constante luta pela vida. Diante deste deságio, a consequência é adotar uma postura que permita, desde nosso horizonte cultural, resgatar o valioso da cultura da Humanidade e, em um processo de síntese hermenêutica, gerar uma nova cultura de progresso, de desenvolvimento e de bem-estar. Os temas atuais da agenda universal e nacional: educação e projeto nacional, globalização, qualidade de vida, direitos humanos e política do Estado, evidenciam o grau de consciência adquirido sobre esta problemática e, a sua vez, faz com que os mestres se comprometam e assumam como seus os princípios que propiciam o desenvolvimento integral das novas gerações. Nos últimos anos chegou-se a ter consenso sobre a ideia de que a escola mais transmissora de conhecimento, mais que reprodutora da cultura vigente, tem que ser um espaço no qual se desenhe e projete uma imagem do que deve ser o Ser Humano, ou seja, um espaço de formação que privilegie as potencialidades e capacidades das crianças em uma educação pela e para a vida. Um aspecto que também se destaca é o dos mestres que, nos diferentes níveis de educação, têm como tarefa a formação de novas gerações.

Como os profissionais da educação devem assumir o compromisso que esta tarefa supõe, em primeiro momento, o reconhecimento da necessidade de realizá-la, a partir de conhecer as condições reais do mundo no qual se vive de suas contradições, fortalezas e debilidades, ameaças e oportunidades; dito reconhecimento é um primeiro passo até a aceitação de que é urgente desenvolver programas que profissionalizem os educadores no campo da formação de valores que é possível, sempre e quando aquele que se encarrega desta tarefa, tenha a formação e informação necessárias sobre os aspectos teóricos e metodológicos envolvidos, os quais se pressupõem possibilitar esta formação.

Outro aspecto fundamental é o tratamento da integração dos conteúdos que oferecem outras disciplinas que abordam diferentes pontos do problema dos valores, seu desenvolvimento histórico, sua vigência na sociedade, seu fundamento axiológico e ético, seu desenvolvimento na personalidade do indivíduo, dentre outros que servem de bases teóricas.

Falar de competências em educação, então, nos remete desde o ponto de vista epistemológico à filosofia analítica, em particular à filosofia da mente (IGLESIAS, 2010), e sua relação com o cognitivo (psicologia cognitiva, psicologia do desenvolvimento, da inteligência artificial, da neurociência e da linguística), na verdade o enfoque baseado em competências tem uma rica história em seu desenvolvimento dado que, um de seus principais antecedentes, se encontra na linguística quando, em 1965, Noam Chomsky, introduz o termo “competência” para se referir a um “saber a língua”, que parte do que ele chama de estruturas inatas do ser humano, permitindo-o adquirir a língua materna e sujeitar-se a regras da linguagem e seu uso (DUCROT, 1983).

O termo “competência”, no campo das Ciências Sociais e Humanísticas, chega então, à comunidade científica através de Noam Chomsky (1972) linguista norte-americano, que cunha o termo “competência linguística” para se referir ao “saber a língua”, ou seja, saber se comunicar com propriedade nas diferentes situações da convivência humana, seja na linguagem coloquial ou cotidiana como na atividade científica especializada.

Chomsky entedia a competência linguística como uma habilidade universal para adquirir a língua materna. Um sistema de princípios linguísticos natos, regras abstratas e elementos cognitivos básicos (competências), combinados com um processo de aprendizagem específico, permite que cada ser humano normal adquira a língua materna, incluindo a habilidade de criar e entender uma variedade infinita de enunciados únicos, gramaticalmente corretos (desempenho) (IGLESIAS, 2010).

Chomsky ao mencionar que a linguagem parte de “estruturas profundas”, sustenta que a pessoa humana possui certas



capacidades fazendo-a se inclinar, ou seja, com a disposição de adquirir a língua materna. Este conceito, o do inatismo na linguagem, se remonta por uma parte ao racionalismo, com suas ideias “claras e distintas”, posteriormente, com os lógicos de Port Royal, os quais entendem a base da linguagem como uma “gramática universal” e posteriormente, com a Psicologia Cognitiva, onde se postula o “conhecimento prévio”.

Segundo Chomsky, a linguagem tem um caráter criativo e gerador, permitindo às pessoas, aos sujeitos falantes, que neste momento fazem parte das bases teóricas da psicolinguística e da psicologia cognitiva. Estabelece-se a sua vez, uma diferenciação entre competência e atuação, ou seja, entre as possibilidades deste saber a língua e seu desempenho. Diz Chomsky: “a competência é um conhecimento teórico; a atuação é o uso real da língua na cotidianidade” (CHOMSKY, 1972).

Portanto, o ser competente fala da possibilidade que tem o sujeito falante de criar e gerar a linguagem. Dell Hymes (1972) desenvolve esta ideia mais amplamente, ao criar o conceito de “Competência Comunicativa”, definindo-se como: “os usos e atos concretos dados a partir da linguagem, dentro de contextos específicos”, transformando esta competência na possibilidade de ser levada à prática, ou seja, de saber o que dizer, a quem dizer, quando e como dizer ou não fazê-lo (PRIDE, 1972).

De onde tanta importância pela linguagem? Simplesmente porque o conhecimento e as capacidades têm sua melhor expressão através da linguagem. Sem a linguagem não há conhecimento, e sem conhecimento, não poderia existir a competência no sentido no qual vamos falar. Enquanto essa competência comunicativa é fundamental para tomar em conta o contexto sociocultural, já que se não se toma em conta a linguagem, transforma-se em um sem sentido, já que Hymes define isto muito bem no seguinte texto de Iglesias:

A competência comunicativa, enquanto processo contextual se desenvolve, não quando se dominam as regras gramaticais da língua (competência linguística), mas quando a pessoa pode determinar, ..., quando falar ou não falar; e também sobre o que fazer, com quem, aonde, e em qual forma fazer, ou seja, quando é capaz de levar a

cabo um repertório de atos do falar, de tomar parte em eventos comunicativos e de avaliar a participação de outros (IGLESIAS, 2010).

Em um primeiro sentido, esta é a origem imediata das competências na educação, termo que aparece desde um enfoque mais definido no ano de 1998, quando, nas Ciências Sociais, se domina três tipos de competências: interpretativa, argumentativa e propositiva; de onde se apresenta uma nova ideia do que significa ser competente:

Ser competente implica a ideia de ter autonomia para decidir quando e onde usar minha competência, com liberdade de ação, o que aponta até a capacidade para utilizar o conhecimento em contextos diferentes a aqueles nos que se produz a aprendizagem (IGLESIAS, 2010).

Atualmente o termo competência, referido à educação tem os seguintes significados:

De acordo com Phillippe Perrenoud:

Uma competência é uma capacidade de ação eficaz frente a uma família de situações, quem chega a dominá-las é porque dispõe dos conhecimentos necessários e da capacidade de mobilizá-los com bom juízo, a seu devido tempo, para definir e solucionar verdadeiros problemas (PERRENOUD, s/f).

Conforme Sergio Tobón Tobón (2009):

É uma atuação integral para analisar e resolver problemas de contexto em distintos cenários, como o SABER SER, o SABER CONHECER, o SABER FAZER e o SABER CONVIVER.

Finalmente, de acordo com Magalyz Ruíz Iglesias (2010):

É a “geradora de capacidades que permitem aos sujeitos a adaptação à mudança, o desenvolvimento do raciocínio, a compreensão e a solução de situações complexas mediante a combinação de conhecimentos teóricos, práticos, experiências e condutas”.

## **O enfoque por competências e a formação integral**

O enfoque do Ensino Baseado em Competências busca mediante este processo, desenvolver os componentes cognitivo, afetivo e procedimental na pessoa, estabelecendo a unidade entre o instrutivo (cognitivo e procedimental) e o educativo (afetivo), a aquisição de capacidades, conhecimentos, habilidades, destrezas e valores que permitam unir o saber *o que, como e para que*, de maneira que esse conhecimento adquira sentido e seja significativo. Em outras palavras, fazer competentes aos estudantes. A didática das competências se fundamenta em estratégias e procedimentos. As primeiras são guias heurísticas para obter os resultados desejados e a segunda, as técnicas didáticas para seu consequente alcance.

Uma das mais socorridas estratégias que se utiliza neste enfoque são os Projetos Formativos, que não são necessariamente iguais aos métodos de projetos propostos por Kilpatrick e aplicados de maneira livre no Programa de Educação Pré-Escolar - PEP1992. A característica desses Projetos Formativos, diferentemente do Método de Projetos, não parte de unidades didáticas, mas de blocos de conhecimento que envolvem, de maneira transversal, diferentes áreas de conhecimento. O argumento decisivo para utilizar esta estratégia é que na realidade não existe conhecimento segmentado, e sim, inscrito em uma totalidade sistêmica.

Estes projetos introduzem para sua aprendizagem uma ou várias competências e partem do mais simples ao mais complexo, posto que, como afirma Frida Díaz Barriga em Magalyz Ruíz Iglesias (2010):

[...] assume-se que o aluno (sic) se aproxima do conhecimento como aprendiz, ativo e partici-

pativo, construtor de significados e gerador de sentidos sobre o que aprender. O aluno (sic) não constrói o conhecimento de maneira isolada, senão em virtude da mediação de outros em um momento, contexto e cultura particulares, com a orientação até as metas definidas.

Como podemos ler neste trecho, aqui encontramos a vertente sociocultural de vida a Lev Semionovich Vigotski (2006) quem nos fala de desenvolvimento das funções psíquicas superiores em função do desenvolvimento da Zona Proximal, quer dizer, das potencialidades do sujeito para aprender com ajuda de seus semelhantes.

## **A reforma na educação básica**

A partir do ano de 2004, inicia-se o processo de reforma da Educação Básica com a proposta do Programa Pré-Escolar, o qual deixa de lado o programa por projetos e passa a ter um enfoque por competências, mas que em seu desenvolvimento aceita todo tipo de propostas didáticas. Em 2006, e posteriormente em 2009, se incorporam ao processo a educação secundária e a primária. Nos anos seguintes de 2009 a 2011, a reforma abarca todos os graus da educação primária para que, em 2012, a Reforma Integral da Educação Básica tenha coberto seu ciclo de articulação.

A reforma operada em 1992 e 1993, em Educação Pré-Escolar e Primária, alcançou somente modificações parciais no conteúdo, mudanças que se deram no ano de 2000, sobre tudo no estudo de Espanhol como disciplina.

A reforma supôs uma mudança nos paradigmas educativos em relação aos processos didáticos e metodológicos que levam a determinar uma avaliação baseada em resultados tangíveis, por isso o trabalho em questão tem enfoque no alcance de competências. Permite o desenvolvimento de uma aprendizagem permanente através do manejo da informação, o manejo de situações, a convivência e a vida social e neste sentido o docente e o estudante convivem no conhecimento, que implica

o projeto de situações didáticas que signifiquem desafios e que se estruturam paulatinamente em níveis de realizações.

Desde esta perspectiva, o Perfil do Egresso da Educação Básica, considera que ao sair deste nível educativo e ao longo de todo ele, se cultivem e deem forma de maneira paulatina aos nove desafios e quatro competências para a vida que recomenda o próprio documento; no entanto, deve-se considerar que qualquer aluno de sexto ano deve ser capaz, entre outras, de:

- Comunicar-se de maneira verbal e escrita com seus companheiros e pessoas em sua volta;
- Ser capaz de utilizar a argumentação e o raciocínio para analisar situações e buscar soluções a problemas, expressando com propriedade, suas perguntas e julgamentos;
- Poder solucionar a informação em diversos meios, como a rádio, a imprensa, a *internet*, livros, etc.
- Ter a capacidade de aceitar as diferenças de opiniões de seus mestres e companheiros;
- Utilizar os conhecimentos adquiridos na interpretação de processos sociais, econômicos, culturais ou naturais para a tomada de decisões, de maneira pessoal, em equipe ou em grupos maiores.
- Cuidar de sua saúde e a de seus companheiros a partir da limpeza pessoal e de seu entorno;
- Respeitar as crenças religiosas dos demais, assim como seus usos e costumes que não pratique;
- Praticar os valores como: democracia, tolerância, pluralidade, etc.
- Conhecer, apreciar e valorizar as manifestações artísticas, integrando-as a seus conhecimentos e saberes.

Agora se questiona: Que forma de Ensinar a Aprender, deve realizar um professor do 6º ano para que seus alunos, ao ingressar na secundária, contem com os recursos e competências do PERFIL DE EGRESSO da EDUCAÇÃO BÁSICA?

Essencialmente, os docentes devem promover em sua ação, a aprendizagem em um ambiente de respeito aos integrantes do grupo, fomentando valores, interculturalidade e o respeito à biodiversidade, por isso, no grupo, deve prevalecer:

- A aquisição de saberes socialmente construído;
- A mobilização de conhecimentos e de cultura, assim como a capacidade de aprender de forma autônoma, para enfrentar o acelerado crescimento e produção da informação para utilizá-la na vida cotidiana;
- Promover aprendizagens que possibilitem aos alunos a tomarem decisões em um ambiente de conflito pessoal e definir uma postura argumentativa;
- Promover atividades onde cada aluno tenha a oportunidade de trocar ideias e propostas com todos os integrantes do grupo, fomentando a equidade de gênero, respeito às preferências sexuais e de credo, etc.

Agora se questiona; Como alcançar que a prática educativa se torne realidade neste programa? Devem-se incorporar temas que se abordam em mais de uma disciplina; ou seja, abordá-los desde um enfoque transversal que combinem temas e competências. No entanto, deve-se atender a uma realidade que vivemos no México cotidianamente: a diversidade e a interculturalidade.

A introdução do enfoque do Ensino Baseado em Competências parte da necessidade de formar novas gerações não a partir de um acúmulo de conhecimentos, que no melhor dos casos, se guarde na memória em curto prazo, mas sim em adquirir certas capacidades que permitam a pessoa, responder a situações da vida comum, cotidiana, e também, para saber resolver problemas complexos, seja na convivência, em algum campo de conhecimento ou na problemática pessoal de cada um. Já não é suficiente memorizar os conteúdos curriculares, é

necessário encontrar sentido ao que se ensina, relacionando a informação prévia com o que se está ensinando.

Só assim é possível transferir o conhecimento a outros contextos. A reorganização da educação propõe ações voltadas para a participação dos atores educativos que vivem realidades diversas e complexas.

O processo de aprendizagem do estudante abarca diferentes campos de desenvolvimento humano (intelectual, emocional, social...). Cada atividade que o estudante realiza, fomenta de maneira específica o desenvolvimento de algum dos campos de desenvolvimento humano, para o qual, o plano de estudos se organiza em seus programas por campos formativos.

Finalmente, vamos rever os diferentes obstáculos que se apresentam quando se tenta abordar os conteúdos curriculares a partir de uma perspectiva transversal.

- Primeiramente, tem-se o fato de que às vezes não se compreende totalmente o significado deste novo enfoque e se pretende de todas as formas trabalhar de uma maneira rígida e vertical. Existem ocasiões em que uma é a linha estabelecida como nível central e outra muito diferente da que estabelecem os especialistas nos Estados.
- Às vezes também, a própria estrutura e organização da escola impede o trabalho transversal, principalmente quando as autoridades da instituição não permitem certo tipo de atividades no seu interior ou têm um conceito muito radical do que é a disciplina escolar.
- Também se traduz em obstáculos a formação e o currículo oculto do professorado, que às vezes impede o desenvolvimento destes novos enfoques.
- As pressões da comunidade educativa que, se não é previamente sensibilizada, pode gerar conflitos e impedir que a proposta didática tenha êxito.

Em resumo, a transversalidade tem como um de seus propósitos fundamentais o desenvolvimento de Competências, entendidas como o conjunto integrado de conhecimentos,

procedimentos, atitudes e valores, que permite um desempenho satisfatório e autônomo diante de situações concretas da vida pessoal e social. Portanto, as competências da Transversalidade são aquelas que atravessam horizontal e verticalmente todas as disciplinas do currículo e requerem para seu desenvolvimento, apoio integrado e coordenado dos diferentes campos de estudo, assim como de uma ação pedagógica conjunta.

Como se visualiza a Transversalidade?

Através de um currículo explícito, isto é, através dos planos e programas de estudo e do currículo implícito, ou seja, as vivências cotidianas na aula e na instituição.

Na proposta que nos oferece a Secretaria de Educação Pública, temos os seguintes eixos temáticos transversais:

- Educação de valores: talvez a mais geral, que permite desenvolver critérios de valores na pessoa e avançar em uma educação mais humanizadora.
- Educação Ambiental: que promove o respeito à natureza e seus recursos.
- Educação para a Paz: que busca fortalecer a convivência entre todas as pessoas, tem uma estreita vinculação com as seguintes temáticas:
- Educação nos Direitos Humanos: que busca o reconhecimento de si mesmo, e através desta ação, o reconhecimento do outro como pessoa.
- Educação para a Saúde: criando uma cultura de respeito a si mesmo e de cuidado da pessoa, enquanto ser humano.
- Educação Intercultural: que reconhece a diversidade que existe em nosso país e aceita as outras pessoas como portadoras de dignidade própria.



- Perspectiva de gênero: que busca o reconhecimento dos sexos e das características específicas de que são próprias, assim como suas diferenças.
- Educação para o Apego à Legalidade: A partir da qual se ensina ao estudante que vivemos em um regime de Estado de Direito, no qual podemos exercer a legislação vigente e promover, em dado momento, ações para a proteção e defesa de nossa pessoa e de nossos entes queridos.
- Educação para a Sexualidade: Reconhecimento que a sexualidade é parte inerente do ser humano, mas que se deve exercer com responsabilidade.
- Educação para o consumo: com a finalidade de fazer com que os estudantes compreendam o valor real do dinheiro e das necessidades básicas de cada um. Aprender a valorizar os produtos que se ofertam e seu valor real.
- Educação para o trânsito: para a melhor convivência na cidade e poder transitar por ela sem sobressaltos.
- Educação para mídia: Projetada para ser capaz de distinguir os programas que proporcionam verdadeiro conhecimento e saudável distração dos que através de mensagens subliminares são capazes de conduzir ao isolamento e à violência.
- Educação para a proteção civil: que educa acerca dos perigos dos desastres naturais e desenvolve uma cultura de prevenção.

Como levar para a aula esses conceitos de desenvolvê-los de tal maneira que os estudantes tenham uma aprendizagem significativa?

Os docentes necessitam de quatro condições:

- Um saber disciplinar, que se ancora sobre o ensino elementar e que propõe conteúdos ligados à reflexão heurística e à reflexão sobre a didática dos elementos a transmitir.
- Um saber didático, o qual deve estar constituído por conceitos gerados no seio da didática.
- Um saber pedagógico ou saber procedimental, o qual estabelece as regras de ação de maneira proposicional e,
- A habilidade do docente para traduzir conteúdos e sua forma de organização no currículo, que só a experiência parece proporcionar.

O enfoque transversal significa que alguns conteúdos, aqueles relacionados mais próximos a pessoa, como os já mencionados, têm que ser trabalhados através dos conteúdos dos programas, não sob a forma de uma nova disciplina. Trata-se de apresentar conteúdos, atitudes e procedimentos, etc, que devem ser conhecidos pelos estudantes, ao longo de sua educação formal, os quais lhes permitirão chegar à vida adulta com critérios bem formados da vida em sociedade, da convivência mútua, do reconhecimento no outro como uma pessoa igual a ele. Para alcançar estes resultados faz-se necessária a formação do docente nos temas tratados pelos eixos transversais, possuindo a informação suficiente, tanto em relação aos conteúdos, como em relação às estratégias didáticas que necessitam seguir, permitindo obter êxito em sua tarefa.

Renovar a vida acadêmica na instituição escolar, ou seja, dar nova vida à escola é outra necessidade urgente, mesmo que sejam uma, duas, ou escolas com professores para cada série. Também é fundamental o trabalho com a comunidade, concebendo a instituição escolar como um sistema aberto à sociedade, o que deve potencializar, em sua vez, o trabalho em equipe.

As mudanças paradigmáticas nos novos planos e programas se visualizam nos enfoques didáticos pedagógicos, tanto que no plano de 1993, o qual se propunha levar o edu-

cando até uma aprendizagem significativa, mediante processos que derivam dos conhecimentos adquiridos e aplicados na vida cotidiana; o plano 2009, que busca que a aprendizagem seja um instrumento permanente que permita ao educando o manejo da informação em situações para a convivência e vida em sociedade, assim como uma estratégia para solucionar situações de conflito cotidiano.

Poderia aqui comentar que o plano 93, persegue como objetivo a flexibilidade docente, já o plano de 2009 adota um enfoque baseado em competências. Assim mesmo, o plano de 93 renova os livros didáticos e materiais educativos, no plano de 2009, articula sob o enfoque de competências, os níveis educativos de pré-escolar, primária e secundária. A partir de uma análise dos planos e programas de educação primária de 1993 e 2009, pode-se visualizar que no Plano de Estudos de 1993, os programas integram conteúdos e atividades em torno dos eixos temáticos, fundamentalmente em matemática, espanhol e ciências naturais. Recurso de organização didática para tratar os eixos integrados a partir de seus conteúdos. O trabalho do docente é organizar as unidades de trabalho para alcançar uma aprendizagem significativa.

Entretanto, no Plano e Programa de estudos 2009, que tem na teoria das inteligências múltiplas um de seus fundamentos, localizam-se os quatro campos formativos da seguinte forma:

1. Linguagem e comunicação;
2. Pensamento matemático;
3. Exploração e compreensão do mundo natural e social;
4. Desenvolvimento pessoal e para a convivência.

Parece que ao desenvolver estes quatro campos formativos, poderá se produzir no educando um resultado fundamental: o desenvolvimento das competências esperadas no programa.

Em que consiste então, a diferença entre ambos os enfoques?

Parece que a diferença consiste precisamente na maneira como os conteúdos são abordados, vejamos que no plano 93, busca-se relacionar conhecimentos e apresentá-los aos estudantes em um grau cada vez maior de complexidade, entretanto a consolidação dos novos conhecimentos os já adquiridos continua pendente

No plano de 2009, ao atender o desenvolvimento dos quatro campos mencionados, se supõe que o estudante terá uma melhor e maior compreensão do mundo que o rodeia e dos conhecimentos adquiridos. Portanto, assume-se também, que o plano 2009 supera em relação ao desempenho do estudante, comparado com o plano de 93.

### ***O que esta mudança supõe na atividade do docente?***

Primeiro, implica um maior domínio não somente dos conhecimentos, mas também possuir as competências propostas aos estudantes, ou seja, ter todos os elementos que o permitam alcançar as competências desejadas em seus alunos.

Segundo Sergio Tobón Tobón (s/d, p.1):

As competências são atuações integrais para identificar, interpretar, argumentar e resolver problemas com idoneidade e compromisso ético, mobilizando os diferentes saberes: ser, fazer e conhecer (TOBÓN, 2010; TOBÓN; PIMIENTA, GARCÍA FRAILE, 2010).

As competências devem-se redatar assim: desempenho (um ou vários verbos no presente ou infinitivo), objeto conceitual (objeto sobre o qual recai a ação), finalidade (é o para que da competência) e condição de referência (é o contexto da competência, o qual permite valorizar sua qualidade).

Exemplo: Participar na gestão curricular a partir das equipes de docência, investigação e extensão, para chegar à qualidade acadêmica, de acordo com o rol definido no modelo educativo e um determinado plano de ação (TOBÓN, s/d, p. 1; TOBÓN, 2010).

### **Como projetar este trabalho na aula desde o Ensino Baseado em Competências (EBC)?**

Como já se mencionou, o enfoque transversal é básico para o desenvolvimento de um planejamento em vista da educação baseada em competências, mas não unicamente isto, ademais de dirigir o ensino até uma forma que parta de problemas e se busque a devida solução. Isso se adquire a partir dos projetos formativos, resgatando o conceito de ensino baseado em projetos, desde uma perspectiva de diversidade e complexidade:

É um método didático orientado para que os estudantes aprendam, construam e desenvolvam as competências de perfil de egresso por meio do planejamento, execução e socialização de projetos, para resolver problemas concretos no contexto social, ambiental, ecológico, científico (TOBÓN, s/d, p.1).

Todo projeto busca abordar problemas no contexto, e neste sentido é a estratégia mais integral para a formação e avaliação das competências. Assim mesmo, os projetos formativos permitem a formação e mobilização dos distintos saberes, e isto é essencial ao desenvolvimento das competências, com base na transversalidade (TOBÓN, s/d, p.2; TOBÓN; MUCHARRAZ, 2010).

Quais são suas fortalezas docentes, frente a esta forma de trabalho? Quais mecanismos de avaliação podem ser desenvolvidos?

O enfoque da educação baseada em competências tem seu fundamento na necessidade de se resolver, a cada dia, uma infinidade de problemas a partir de seus conhecimentos, capacidades, habilidades, valores, destrezas, etc. Ser competente significa a mobilização de todo acervo de conteúdos possuídos pelo ser humano e que o utiliza no momento correto.

Trata-se, então, de formar, no interior da aula, situações de aprendizagem que permitam aos estudantes resolverem

problemas da vida diária. Atualmente, no mundo existe muita diversidade e possibilidades de exemplificar, utilizando-se, provavelmente, de técnicas de simulação para reproduzir os acontecimentos e dá-los às crianças, situações determinadas para que atuem e assumam uma determinada posição.

Sem dúvida que o docente deve conhecer não só o enfoque do EBC, mas também as alternativas didáticas que se oferecem, por exemplo, o EBP (ensino baseado em problemas), ou as alternativas que propõe o enfoque CTS (ciência, tecnologia e sociedade); as quais permitem apresentar casos onde o estudante deve resolvê-los como se ele próprio fosse o responsável pela problemática.

### **Um exemplo de formação integral**

A disciplina Formação Cívica e Ética tem uma característica que está associada a seu caráter histórico-social e ético, não é, portanto, uma matéria meramente teórica, dado que, assim se perde o autêntico valor de seus conteúdos; dizer formação cívica e ética é referir-se a uma forma de viver, de ver a realidade, de entendê-la e explicá-la, mas aqui há outra característica singular: essa opinião não é uniforme. A complexidade deste emaranhado social faz com que os valores implícitos em cada comportamento social determinem o pertencimento a determinado grupo que de acordo com seus interesses atua em um sentido ou outro.

É por tal razão, que esta disciplina é tão complexa e só possui uma forma de aprender seus conteúdos, através da prática, tanto as estratégias didáticas como a forma de avaliar deve ser enfocada à prática social. Sendo o Estado, a instituição que estabelece uma determinada escala de valores a par das escalas de valores preexistentes na sociedade e que cada pessoa assume e porta ao longo da sua vida.

O curso ou disciplina não está mal elaborado, mas a forma que se quer trabalhar com os conteúdos é bastante questionável. Por isso, considera-se indispensável dar uma formação suficientemente sólida aos docentes encarregados do processo de ensino-aprendizagem. Aqui, novamente, faz-se presente o tema dos eixos transversais, já usados em outras

latitudes e que nem sempre foram compreendidos em sua completa totalidade.

O transversal, como já mencionamos, é aquilo que está presente em todos os temas de um currículo, o que se mescla com diferentes campos do conhecimento e permite em um momento, fazer um mapeamento da realidade.

Vejam um exemplo:

Quando se fala de comunicação, podemos começar enumerando os diferentes tipos de comunicação existentes: escrita, oral, através de gestos, via rádio, televisão, internet, telefone, telégrafo, a pé, a cavalo, de burro, de carreta, de bicicleta, de automóvel, de avião, de trem, e assim por diante: a árvore, pouco a pouco, vai crescendo imensamente e nos brinda com uma imagem vivida da nossa vida em comunidade.

Isto é possível quando os docentes aprendem a elaborar corretamente os esquemas, quadros, diagramas, mapas mentais, mapas conceituais, árvores de conceitos, de objetivos, de problemas; maneira gráfica de compreender a realidade, sem necessidade de utilizar demais os materiais didáticos. Simplesmente um giz ou pincel atômico para quadro branco e o correspondente quadro-negro ou quadro branco.

Em suma, as aprendizagens esperadas tenderão a desenvolver na pessoa a consciência de uma cidadania responsável, ao menos isso é o que se pretende com o programa e os materiais de estudo revisados. O que se apresenta nos materiais, entendamos os livros didáticos, é que há pouca informação acerca dos temas tratados e faria falta um material adicional ou recomendações sobre um material adicional, para que o docente pudesse dessa maneira, planejar da melhor maneira sua aula.

Se o livro, que nos proporcionaram, é só parte do material, estaria de acordo, mas se é o único material sobre formação ética e cívica, necessita de muita informação e de uma verdadeira visão da problemática social que nos aflige. Devemos recordar que o adolescente, a esta idade, 11-12 anos, já é capaz de discernir e elaborar juízos complexos e que a distorção da informação ou sua ausência pode provocar juízos mal fundados ou incompletos. De qualquer forma é in-

dispensável uma formação cívica e ética para os docentes, de maneira urgente.

O livro didático é como um guia, ou melhor, um manuscrito que deve se seguir, mas não ao pé da letra, e sim, aportando de si mesmo todo o que se pode saber a respeito.

O que sugeriria a outros docentes é que se preparam, mas aqui o importante é o acervo de conhecimentos prévios, de vivências, de critérios que porta o docente para poder fazer a mobilização de todos estes fatores, que permitam o desempenho docente propiciar o conhecimento significativo nos estudantes que, a sua vez, lhes permitirá portar uma série de vivências, conhecimentos, atitudes, destrezas, habilidades e valores que ao serem mobilizados adequadamente, permitirão no transcurso de sua vida, ter um bom desempenho nos diferentes âmbitos de sua existência: o familiar, o social e o político.

Outro exemplo: componentes didáticos presentes no Bloco 1 do curso de Espanhol, 6º ano do primário.

1. Leitura individual;
2. Discussão em grupo;
3. Redação de conclusões;
4. Completar frases;
5. Redação de uma história familiar;
6. Consulta ao dicionário ou enciclopédia.

Considero que este bloco permite desenvolver as competências linguísticas, mas não na medida desejável. Uma maneira de desenvolver as competências linguísticas pode ser o envio do adolescente à consulta de outros livros, podendo ser livros de autos hispânicos completos, não sínteses, e que os leiam, isso lhes permite aumentar seu acervo lexicográfico e não ficam somente com as palavras que aprendem no livro didático.

Não podemos nos esquecer de que a competência linguística se obtém ao longo da adolescência, lendo uma boa literatura, da língua que se fala, neste caso tendo o espanhol, como a língua oficial.



Avaliar o desempenho de uma pessoa tem sido, desde sempre, uma atividade humana relacionada com o saber fazer, desde que o ser humano aprendeu a sobreviver num mundo hostil. Sempre existiram pessoas dedicadas a ensinar os segredos do conhecimento, às vezes prático, às vezes teórico e não poucas vezes mágico; contudo, uma constante que não pode se esquecer do “saber fazer”, quem faz as coisas bem, ou seja, quem obtém a melhor presa na caça, quem faz a melhor joia, etc. Esta situação é a que se toma em consideração quando, uma vez desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem com um enfoque baseado em competências, passa-se a etapa, talvez mais difícil do processo, a avaliação.

Sem dúvida, o desenvolvimento atual da informação e dos conhecimentos não tem ponto de comparação com o que se pretendia ensinar nos primeiros tempos da Humanidade, ainda não se poderia afirmar tal coisa, por essa razão, os processos de ensino-aprendizagem têm evoluído até chegar novamente ao ponto de partida: o que se deve aprender é a fazer bem as coisas, responder corretamente diante de uma situação problemática, resolver conseqüentemente os problemas aos que nos deparamos, tantos os cotidianos como aqueles apresentados pela ciência, pela natureza e pela sociedade.

Daí que falar de uma avaliação autêntica é finalmente conhecer se o estudante, o aprendiz ou iniciado sabe efetivamente resolver os problemas aos que se enfrenta e obtém os resultados que se deve adquirir para poder seguir adiante na vida.

É evidente que este processo dura por toda a vida e é gradual na sua complexidade, mas de todas as maneiras, o nível de exigência é sempre o mesmo sob o conceito de “Saber Fazer”.

## **Algumas considerações finais**

O Enfoque por competências prepara o aluno para se desempenhar na vida, em relação à comunicação, aos valores, ao cuidado do meio ambiente, a convivência e sua vida em sociedade.

A diferença de outros enfoques não limita a aprendizagem à obtenção de nível escolar seguinte, mas transcende o trabalho em aula.

- a) As definições de aprendizagem esperadas têm em comum os ganhos dos estudantes em termos de saber, saber-fazer e ser ao finalizar o estudo dos conteúdos; todas indicam que são referentes para a avaliação.
- b) As aprendizagens esperadas são importantes porque dão pauta para o planejamento.
- c) A falta de evidências de aprendizagens esperadas indica que o docente não estabeleceu uma relação entre o planejado, como aprendizagem esperada e as sequências didáticas, ou melhor, não considerou as aprendizagens esperadas porque se centrou no ensino de conteúdos;
- d) As aprendizagens esperadas detonam o planejamento das sequências didáticas, portanto sua precisão apoia a execução de projetos.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ de ZAYAS, C. M. *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y educación, 1999.

BATALLOSO, J. M. Paulo Freire y los valores del nuevo milenio. Entrevista a Leonardo Boff. *Entrevalors*. Espanha, 2008. Disponível em: <http://www.xtec.cat/~vmessegu/personal/fona/feiba1.htm>. Acesso em: 13 abr. 2011.

CHOMSKY, N. *Linguística cartesiana*. Madrid: Gredos, 1972.

DUCROT; TODOROV. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, en colaboración con Oswald*. México, Siglo XXI, 1983.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

GRINDLE, M. S. La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrarnos con el avance. 2000. *Diálogo latinoamericano (CINDE)*, p.1-5. Disponível em: <http://www.canem.org/recursos/CONFERENCIA%20COMPETENCIAS%20SERGIO%20TOB%C3%93N.pdf>. (s/f de s/f de s/f). Acesso em: 21 jul. 2011.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293 (Part 2).

IGLESIAS, Ruiz M. *El concepto de competencias desde la complejidad*. México: Trillas, 2010.

\_\_\_\_\_. *¿Qué es la formación basada en competencias?* México: Trillas, 2009.

PERRENOUD, P. (s/f de s/f de s/f). Disponível em: <http://rubenama.com>: [http://rubenama.com/historia\\_unam/lecturas/perrenoud\\_entrevista.pdf](http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/perrenoud_entrevista.pdf). Acesso em: 21 jul. 2011.

PRIDE, H. *Sociolingüística*. Londres: Penguin, 1972.

TOBÓN, Sérgio Tobón. *Formación integral y competencias*. Pensamiento complejo, currículo y evaluación. Bogotá: Ecoe, 2010.

\_\_\_\_\_. Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias. In: CABRERA, E. J. (Ed.) *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública, 2009.

\_\_\_\_\_. *Conferencia*. Competencias para la convivencia. S/D. Disponível em: [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20para%20la%20convivencia\\_Tobon.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20para%20la%20convivencia_Tobon.pdf)

\_\_\_\_\_; MUCHARRAZ, G. *El modelo de competencias en las prácticas docentes: Hacia escenarios significativos de vida*. México: Conrrumbo, 2010.

\_\_\_\_\_; PIMIENTA, Julio H. Prieto; GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación, 2010.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA. A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

# PROFESSOR E APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS DISCENTES

*Marcelo Almeida de Camargo Pereira*

*Vera Lucia Felicetti*

## **Introdução**

O ambiente do ensino e da aprendizagem é complexo e relacional. Complexo, pela amplitude de sujeitos participantes no processo educacional, dentre eles: os gestores acadêmicos, os professores, os alunos, os órgãos governamentais e a sociedade e mercado de trabalho. Relacional, pelas diferentes e diversas interações que permeiam este ambiente, como: instituição e professor, professor e professor, aluno e aluno, etc., e por fim, professor e aluno, foco deste artigo.

Muito se tem estudado sobre o papel do professor, sua subjetividade, suas diversas identidades, e também, a sua perda de identidade no processo educativo. O mesmo pode também ser identificado na posição dos discentes.

As inúmeras demandas mercadológicas têm influenciado a vida e escolhas acadêmicas dos alunos, não sendo nosso objetivo questionar ou julgar tais escolhas. A conciliação dos estudos em concomitância com o trabalho esconde diversos fatores como a imposição de qualificação frente ao mercado altamente competitivo, a “obrigação” da ascensão profissional, a apologia ao empreendedorismo, a distorção temporal, o avanço cada vez mais rápido das novas tecnologias e à divisão do tempo para trabalho, família e lazer, etc.

Frente a este contexto complexo, verifica-se uma nova abordagem de ensino, que busca a aplicabilidade dos conteúdos e o fornecimento de ferramentas mentais para os indivíduos atuarem neste ambiente: o ensino de competências.

Este artigo trata sobre o papel do professor na aprendizagem de competências. Papel esse percebido sob o olhar discente, baseado em uma pesquisa empírica sobre a aprendizagem de

competências com alunos do ensino superior tecnológico. Nessa direção, abordaremos na sequência deste artigo o ambiente no qual o professor está inserido, a base epistemológica de competência e a influência do professor na trajetória da aprendizagem de competências; após apresentamos a metodologia que delimitou a pesquisa em tela; a análise realizada; as considerações finais e as referências que permearam este trabalho.

## O ambiente

Ao abordarmos o papel do professor sob a ótica discente, cumpre abordarmos inicialmente os diferentes aspectos que não são vistos ou conhecidos frente ao olhar dos alunos. Por trás do professor existe uma complexa problematização que engloba sua autonomia, seu processo identitário e a constituição de seus saberes. Desta forma, serão abordados os diferentes contextos e ambientes que se interseccionam e influem sobre a identidade docente, e conseqüentemente, na percepção dos alunos quanto ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de competências.

No que tange a autonomia profissional, pode-se destacar diferentes modelos que a profissão docente pode adquirir. Cada modelo implica diferentes formas na aplicação e ensino das competências, sob a ótica da autonomia docente em múltiplas dimensões (CONTRERAS, 1997). O quadro 1 resume estes modelos e dimensões.

		Modelos de Professorado		
		Experiência Técnica	Profissional Reflexivo	Intelectual Crítico
DIMENSÕES DA PROFISSÃO DOCENTE	Obrigação Moral	Rejeição de problemas normativos.	Valores educativos pessoais.	Ensino para emancipação individual e social.
	Compromisso com a comunidade	Despolitização da prática.	Negociação e equilíbrio.	Defesa de valores, movimentos sociais.
	Competência Profissional	Domínio Técnico de Métodos.	Reflexão sobre a prática.	Autorreflexão / Política transformadora.

Quadro 1. Três modelos de professorado  
 Fonte: Adaptado de Contreras (1997, p. 146).

Dentro dos modelos apontados, identificamos três modelos de professores. O de experiência técnica, que está envolvido no domínio técnico das formas de ensino, assim como a despolitização das práticas educativas, onde sua autonomia se apresenta de forma ilusória, pois depende das diretrizes institucionais, sem margem para sua resposta criativa perante as incertezas; o reflexivo, que traz suas experiências e valores pessoais em sua prática docente e entende a autonomia como sua capacidade moral própria; por fim, o intelectual crítico, que visualiza o ensino como a possibilidade de emancipação individual e social, cuja concepção de autonomia é a transformação profissional e social através de sua *práxis*.

De forma resumida, afirma-se que a autonomia docente é a relação entre: a independência de juízo, a constituição de identidade do contexto das relações, o distanciamento crítico, a consciência da própria parcialidade, a qualidade da relação com o ambiente e autoconhecimento e um processo de discussão com os diferentes atores no ambiente escolar (CONTRERAS, 1997).

Nóvoa (2004) destaca as dificuldades sobre ser professor e sua perda de identidade. A atividade docente sofre de uma grande desorientação, com a perda de referenciais fundamentais, a proletarização do professorado, no sentido de perda de autonomia do professor, que tem deixado de atuar como protagonista para ser um executante. Podemos utilizar como exemplo os cursos de Ensino a Distância (EAD) e Instituições de Ensino Superior (IES), que buscam a padronização do ensino, via plataformas de ensino com programas pré-definidos e apostilas obrigatórias, onde o professor se torna um executante com papel secundário no processo de ensino e aprendizagem.

“Ao professor pede-se tudo” (NÓVOA, 2004, p. 9). Podemos aplicar no excerto do autor a complexa teia de demandas tecida sobre o professor, como a atuação na comunidade ou IES onde atua, na atenção para com os alunos e os seus problemas, a adoção de um perfil gestor, assim como o dirigismo institucional sobre a atividade docente, dentre outros fatores que sustentam a perda de identidade dos professores.

Nóvoa (2007) aponta para três fatores que sustentam o processo identitário dos professores, os três AAA (Adesão, Ação e Autoconsciência), onde a Adesão está relacionada à adoção de princípios e valores, a Ação com a postura pedagógica e a Autoconsciência ao processo de reflexão do professor sobre suas ações.

Aprofundando o debate no cerne do processo de identidade dos professores, Nóvoa (2007) coloca a questão do por que o professor “faz o que faz” em sala de aula. A resposta a essa questão está relacionada aos fatores que formam o processo de identidade do professor, o que ele denominou de “segunda pele profissional” (p. 16). Nóvoa também aponta os perigos da inserção de técnicas e métodos docentes baseados na moda. Ele relaciona a utilização destas técnicas com o equilíbrio dos fatores rigidez e plasticidade da profissão docente, dentro da impossibilidade de separar a subjetividade da atividade docente. Nesse aspecto, podemos identificar a adoção das apostilas como ferramenta / prática pedagógica por parte de muitas instituições, que retiram do professor o protagonismo e o seu lugar no processo educativo, assim como as práticas de aula baseadas somente em métodos únicos de ensino, com aulas unicamente expositivas, sem a participação ativa do aluno.

A guisa da conclusão deste item cumpre trazer os resultados dos estudos de Tardif (2004) a respeito da constituição dos saberes docentes. Esses saberes são plurais e temporais. Plurais, pelas diversas fontes de aquisição, e temporais pela aquisição através do tempo de experiência. O quadro 2 a seguir sintetiza esses saberes.

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes <b>pessoais</b> dos professores	A <b>família</b> , o <b>ambiente</b> de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela <b>socialização primária</b>
Saberes provenientes da <b>formação escolar</b> anterior	A <b>escola primária e secundária</b> , os estudos pós-secundários não <b>especializados</b> , etc.	Pela formação e pela <b>socialização pré-profissionais</b>
Saberes provenientes da <b>formação profissional</b> para o magistério	Os estabelecimentos de <b>formação de professores</b> , os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas <b>instituições de formação</b> de professores
Saberes provenientes dos <b>programas e livros</b> didáticos usados no trabalho	A utilização das <b>“ferramentas”</b> dos professores, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das <b>“ferramentas”</b> de trabalho, sua adaptação às <b>tarefas</b>
Saberes provenientes de sua <b>própria experiência na profissão</b> , na sala de aula e na escola	A <b>prática</b> do ofício na escola e na <b>sala de aula</b> , a <b>experiência dos pares</b> , etc.	Pela prática do trabalho e pela <b>socialização profissional</b>

Quadro 2. Os saberes dos professores  
 Fonte: Tardif, 2004, p. 63, grifo nosso.

Dentre a pluralidade de saberes e fontes de aquisição, podemos afirmar que o saber docente é construído através das múltiplas experiências do sujeito enquanto discente, docente e ser social. A base de conhecimento dos professores é fundamentada nos saberes pessoais, na formação escolar e na acadêmica, na formação profissional, na literatura, assim como na experiência da profissão. Esta última, por sua vez, advém da experiência em sala de aula e na troca de experiências com outros professores.

Pode-se verificar que a formação do saber docente sofre diversas influências, dos sujeitos, dos alunos, das instituições de ensino e da prática profissional. Se reunirmos esses saberes, com o processo de autonomia apontado por Contreras (1997) e com a identidade dos professores, temos o ambiente complexo proposto nesse item, isto é, o ambiente que forma e cerca o professor.



## Metodologia

Dentro dos estudos em nível de mestrado de Pereira (2014), foi realizada uma pesquisa com um grupo de alunos do ensino superior tecnológico. O propósito do estudo foi conhecer como o aluno evidencia a aprendizagem de competências, com o foco nos seguintes eixos categóricos: graduação tecnológica, competências, o professor e o aluno.

Como técnica de coleta de dados, foram realizados três grupos focais, onde foram colocadas 12 questões para discussão, sendo 3 destas relacionadas direta e indiretamente ao professor. As falas dos participantes foram transcritas e analisadas através da técnica de análise textual discursiva de Moraes (2003), que tem como objetivo a construção de metatextos.

Como a proposta deste artigo é abordar o olhar do discente sobre o professor no processo de ensino e aprendizagem de competências, o enfoque será dado à categoria professor, desconsiderando os demais eixos categóricos. Os participantes na pesquisa serão aqui denominados de Paulo, Marcos, Maria, Paula e Isabel.<sup>1</sup>

## O olhar do aluno

Antes de iniciarmos a análise do olhar do aluno sobre os professores, primeiramente devemos trazer a concepção epistemológica sobre as competências. Através de autores da Educação e da Administração, propomos como conceito de competência, nesse aspecto, a mobilização de saberes, atitudes, experiências, reflexões e tecnologias, de forma integrada e complexa, que agrega valor ao sujeito e ao seu trabalho, em situações de complexidade crescente e em um espaço de tempo apropriado (ZABALA, 1998; ZABALA e ARNAU, 2010; PERRENOUD, 2002; FLEURY e FLEURY, 2001; DEMO, 2012, ROCHA NETO, 2003; MUSSAK, 2003; FLEURY e FLEURY, 2004; ZARIFIAN, 2003).

---

<sup>1</sup> Os nomes são fictícios em razão da preservação do sigilo proposto durante a coleta de dados da pesquisa, mediante termo de autorização assinado pelos alunos.

Em relação às perguntas realizadas aos alunos, elas foram sobre o tipo de aula ministrada pelo professor na qual se aprende competências e habilidades; com qual tipo de professor que se aprende competências e o tipo de aula que mais gosta.

Em termos de aula ministrada, as opiniões dos alunos evocam aspectos emocionais, psíquicos e cognitivos relacionados ao professor. Paula aponta inicialmente a confiança do professor em relação ao domínio de conteúdo. Ela cita o professor da disciplina de Gerência de Projetos que, além de dominar o conteúdo, faz com que o aluno utilize os livros somente como suporte e aprofundamento ao processo de aprendizagem. Paula, no entanto, salienta que a atitude do aluno em se propor a assistir e participar são imprescindíveis neste processo.

Marcos entende que o professor precisa, além de conhecimento, ter habilidade de “transmitir” conhecimento. Em sua opinião os alunos vêm cansados após um dia de trabalho, o que torna mais difícil o processo de assimilação de conteúdos. Ele usa como exemplo pessoal o professor de Métodos Quantitativos, que mesmo trabalhando com matemática, em grandes turmas, consegue resultados positivos, inclusive com alunos com receio de matemática. Segundo Marcos, este professor conversava com os alunos individualmente, explicava quantas vezes fosse necessário e de forma tranquila, com exemplos práticos para gravar e compreender fórmulas. Este tipo de professor é citado no repertório de conhecimentos classificado por Gauthier et al (2006). Este autor verificou que o ensino a grupos é positivo, uma vez que os alunos gostam da interação com colegas. A forma com a qual a disciplina é ensinada, por etapas, sistematizada, com tempo para acompanhamento individual, constitui-se também em fator para o bom nível de desempenho dos alunos - a exemplo do professor de métodos, identificado na fala de Marcos - assim como o fato de o professor trabalhar com perguntas em aula.

O professor da disciplina de Métodos também foi citado por Maria. Ela reflete que apesar de o professor manter o mesmo tom de voz em sala, a tranquilidade transmitida é assimilada pelos alunos, que aprendem e se apropriam com mais calma do conteúdo.

Podemos visualizar no professor de Métodos, algumas características apontadas por Tardif (2004) em relação às habilidades e atitudes dos professores, que neste caso específico são: capacidade de seduzir a turma, ser de uma personalidade atraente e desempenhar seu papel profissionalmente, o que é reconhecido através da fala de Marcos e Maria, em especial através deste excerto da fala do participante Marcos:

[...] eu [...] tinha pavor de matemática, assim, mas o jeito que ele tratava a aula, no caso, que ele passava a matéria, ele conversava com os alunos individualmente, ele tratava todo mundo igual, explicava quantas vezes fosse preciso, de uma forma tranquila, eu acho aquilo ali uma forma inteligente de conversar com os alunos, dando exemplos pra ti, no caso, gravar fórmulas, que eu acho que é o mais difícil pra mim, no caso, para mim ele foi, assim, um professor muito perfeito dentro da instituição.(Marcos)

A participante Isabel acredita que a principal característica do professor que auxilia na aprendizagem de competências e habilidades é a objetividade. Para ela, a aula tem que seguir um roteiro pré-definido, de forma que o professor evite a fuga do conteúdo com temas que não sejam pertinentes.

Na opinião de Maria, aulas com didática e postura do professor proporcionam o ensino de competências. Ela usa como exemplo o professor da disciplina de Legislação Aduaneira e o de Métodos Quantitativos, apesar de personalidades e estilos diferentes de aula, onde o primeiro é extrovertido e busca o aluno para participação em aula, e o segundo proporciona tranquilidade e acompanhamento aos alunos no ensino de matemática. As diferentes posturas dos professores podem ser explicadas pelos AAA (Adesão, Ação e Autoconsciência) apresentados por Nóvoa (2007), com os diferentes princípios, posturas pedagógicas destes professores e a reflexão de cada professor em sua *práxis*.

A contribuição de Paula na discussão sobre o professor ocorre ao afirmar que *“fica difícil falar em professor sem falar em aluno [...] por que é quase um conjunto, é quase um”*, afirma Paula. Esta importante reflexão da participante, demonstra a percepção da dialética entre o professor e o aluno, onde o processo de ensino-aprendizagem se mostra falho ou inconsistente quando não há sintonia entre as partes. Maria, nesse aspecto, aponta para a receptividade, tanto do aluno, quanto do professor da disciplina, através da sua experiência na disciplina final de Projeto Empreendedor. Ela reflete e reconhece sua atitude em relação à matéria, onde afirma ter criado uma barreira frente ao conteúdo e ao professor, que afetou seus resultados no semestre e em outras disciplinas.

Dentro da questão da receptividade, Paulo reconhece os desafios do professor no atual contexto de ensino. Para ele, o professor tem de lidar com alunos cansados após um dia de trabalho e, ainda assim, conseguir atenção. Ele afirma que o professor, nesse sentido, tem que chamar o aluno a participar da aula, como o professor que faz com que seus alunos tragam exemplos reais de suas empresas. De acordo com Paulo, o aluno se interessa mais quando nota a aplicabilidade do conteúdo em aula.

A figura 1 representa alguns termos utilizados pelos alunos na discussão da questão do tipo de aula ministrada pelo professor. Os pontos que geraram interação nesta questão foram: didática do professor, domínio de conteúdo e receptividade. O termo “transmissão” foi frequentemente utilizado pelos alunos, demonstrando a percepção de que o processo de aprendizagem é um processo de transmissão professor-aluno, o que de certa forma se contradiz com necessidade de interação dos alunos com a aula, apontada pelos participantes. Esta contradição também relata o papel de passividade assumido indiretamente pelo aluno, já que depende do professor transmitir conteúdos, excluindo a importância e lugar do aluno nesse processo.

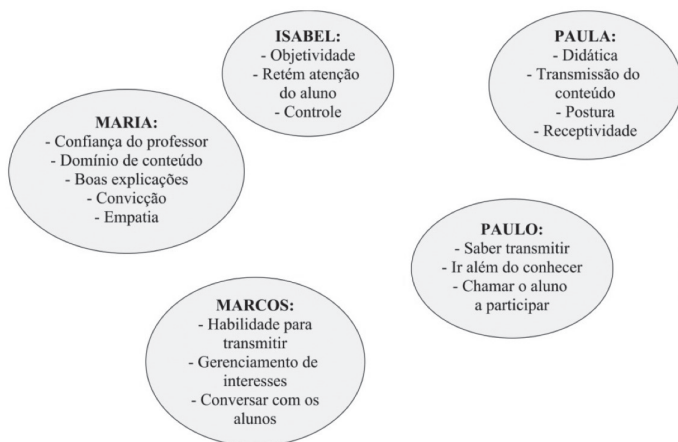


Figura 1. Que tipo de aula ministrada pelo professor faz você sentir que aprendeu competências ou habilidades?

Você se lembra de alguma aula em especial?

Fonte: Pereira (2014).

Ainda no aspecto do professor, torna-se necessário também trazer as palavras apontadas sobre como os alunos descrevem o professor ideal. Para tanto, segue a figura 2 com a representação desta discussão. Dentro das características do professor apontadas pelos alunos, pode-se perceber a importância da utilização de métodos de ensino diversificados, sintetizados na palavra didática. O professor que se dispõe a buscar a participação do aluno em aula também é percebido na fala dos alunos, quando estes utilizam o termo “chamar o aluno” ou “buscar o aluno”, via aulas expositivas dialogadas. Este inclusive foi o motivo das interações, efetuadas em grande parte desta questão pela participante Isabel. Em relação ao apontado pelos alunos, os estudos de Gauthier et al (2006) referem a utilização de perguntas dos professores aos alunos como um recurso para o ensino-aprendizagem. Dentre as diversas variáveis que envolvem o tema, como tipo de perguntas, tempo para resposta, clareza das perguntas, etc., constata-se que há maior participação e melhorias na aprendizagem através deste método, o que corrobora a visão dos participantes de que há uma melhor apropriação de competências em aulas em que o professor busca a participação do aluno.

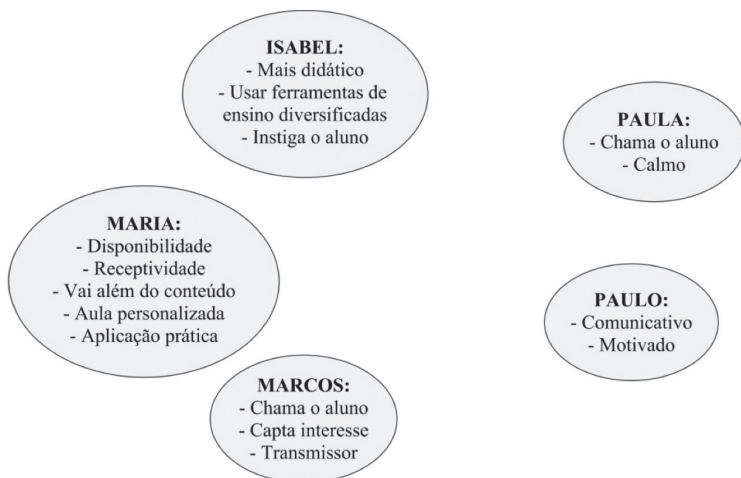


Figura 2. Com qual tipo de professor você acha que consegue aprender as competências que você identificou?

Fonte: Pereira (2014).

Em relação aos aspectos de aula, a opinião dos participantes se mescla com as características ideais do professor. Para Isabel, a aula deve mesclar as ferramentas de ensino e trabalhar com as diferentes formas de aprendizagem dos alunos. Segundo ela, “a didática muda muito a forma como o aluno aprende e o que o aluno aprende”. “Aplicabilidade” é o termo usado por Maria, pois entende que a aula precisa demonstrar que o conteúdo ensinado é aplicável em suas vidas. Nesse quesito, Isabel afirma que quando o conteúdo tem valor para o aprendente, este se esforça mais na participação em aula e, por consequência, melhora seu aprendizado.

O participante Marcos ressalta que com as redes sociais e *internet*, os professores têm grandes desafios para atrair os alunos em suas aulas. Segundo ele:

(o professor) [...] estando ali na frente, tendo alunos que estão praticamente vinte e quatro horas nas redes sociais e têm que disputar atenção dos alunos [...] também, é bem difícil, então ele (o professor) tem que ter essa habilidade de trazer

o aluno pra dentro da aula dele, e também tem que ter interesse do aluno [...]. (Marcos)

Nesse sentido, a atitude de interesse do aluno se mostra essencial. Outro ponto apontado por Marcos é em relação à flexibilidade da aula, uma vez que o professor deve conduzi-la de forma que as diferentes opiniões dos alunos proporcionem participação, sem discussões acaloradas, especialmente em conteúdos atitudinais, onde há expressão de juízo de valor.

A participante Paula volta a trazer a importância da relação professor-aluno em termos de aula ideal. Para ela, a aula onde se aprende mais competências e habilidades é aquela que, independente da personalidade do professor, o professor está disponível e o aluno receptivo. Ela citou como exemplo a aula de Empreendedorismo, onde se tivesse 30 alunos conversando, ela sabia que o professor estava disposto a dar aula para ela, pois via seu interesse. Esta relação trazida por Paula é confirmada por Chickering e Gamson (1987), quando se identifica nas boas práticas os princípios de respostas imediatas aos alunos e o respeito dos professores aos diversos talentos e formas de aprendizagem. Gauthier et al (2006) também aponta para importância da gestão da classe em situação de interação com os alunos, onde a atitude do professor contribui para a aprendizagem do aluno, através de sua orientação, disposição, entusiasmo e técnica de ensino. Cabrera e La Nasa (2008), em seus estudos sobre o ensino efetivo, apontam o ambiente de sala de aula, em especial motivados pelas interações ocorridas (aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno) como uma lição para o ensino efetivo, aplicável inclusive no ensino de competências. Para esses autores, “a natureza das relações que permeiam a interação entre os alunos e entre os alunos e docentes são tão importantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos quanto o ensino.” (CABRERA; LA NASA, 2008, p. 56).

Na opinião de Marcos, a aula interativa é melhor, pois, quando o aluno participa, ela se torna mais interessante. A mesma opinião é compartilhada por Paulo, que acredita que a aula interativa e onde o professor domina o conteúdo é mais proveitosa.

Na fala de Paula aparece a importância da aula contextualizada. Para ela, o professor precisa saber o conteúdo

e também conectar o conteúdo com o cotidiano dos alunos, para que o aluno seja convidado a participar e vivenciar a matéria no aspecto prático. Ela citou como exemplo a disciplina de Procedimentos de Importação e Exportação, onde o professor colocou os alunos em uma situação problema envolvendo a fiscalização federal sobre uma importação fictícia.

A relação teoria *versus* prática também foi abordada no aspecto da aula, já que esta discussão é importante no contexto do ensino tecnológico, que busca a preparação para o mercado de trabalho. Para os participantes da pesquisa, a teoria e prática são indivisíveis, pois uma agrega valor à outra. Os alunos em geral ressaltam que exercícios em aula, exemplos de situações reais baseados na vivência profissional do professor e dos alunos, conferem credibilidade ao professor e à aula.

Nota-se na fala dos alunos a sintonia com o expresso por Demo (2012) de que a dicotomia interposta entre teoria e prática é inadequada. Tanto os alunos participantes, quanto Demo (2012) visualizam a indivisibilidade entre estes conceitos.

A figura 3 demonstra as palavras-chave utilizadas pelos alunos em relação ao tipo de aula de que mais gostam. A relação professor-aluno e contextualização foram os gatilhos para interação dos participantes.

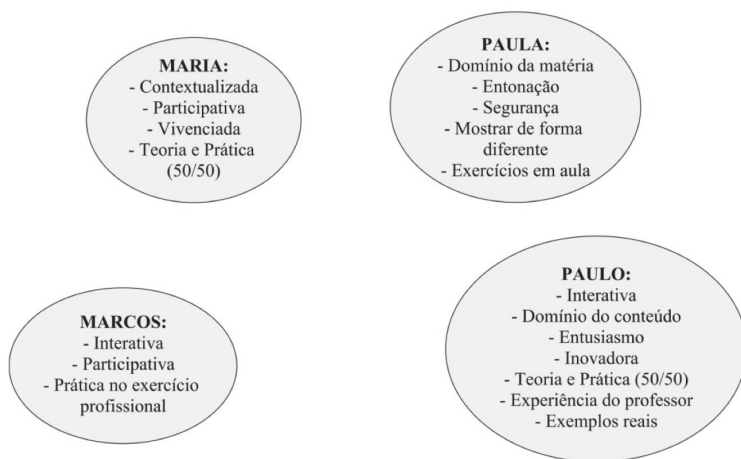


Figura 3. De que tipo de aula você mais gosta?

Fonte: Pereira (2014).



Através da figura 3, verificou-se o tipo de aula mais apreciado pelos alunos, com destaque para a contextualização de conteúdos, domínio de matéria, interação e teoria e prática, trabalhados em conjunto. Alguns dos termos utilizados aplicam-se tanto às aulas, assim como aos professores. Sob a ótica discente, podemos ver a indissociabilidade do professor e da aula, com o entusiasmo do professor, com sua experiência e seus saberes.

## **Considerações finais**

Ao pesquisar sobre a compreensão da aprendizagem de competências com alunos da graduação tecnológica, pôde-se conhecer parte da realidade e parte dos sujeitos participantes, suas ideias, convicções, contradições e objetivos.

O professor, no caminho dos estudantes, é um importante aliado, senão um companheiro indissociável na aprendizagem de competências. As técnicas, a didática, os estilos, os valores e personalidades influem na relação de ensino e aprendizagem. No entanto, o professor que acolhe e recebe o aluno, que busca sua participação ativa em aula, que realiza exercícios, que procura demonstrar a aplicabilidade de seu conteúdo - o que de certa forma propicia uma melhor compreensão de mundo - possui diferencial na percepção dos alunos.

Se buscarmos as fontes de saberes dos professores, seus modelos e dimensões, ambos relatados neste capítulo no ambiente onde os professores estão inseridos, podemos compreender um pouco mais da complexidade que é ser professor, com foco no ensino superior. Esse profissional está em um contexto de desinteresse dos alunos por conteúdos teóricos, que demandam contextualização constante para captar sua atenção e interesse, assim como diversas fontes de distração provenientes das redes sociais e o desgaste físico e psicológico dos alunos após um dia de trabalho.

O papel do professor, em resposta à proposta deste artigo, é uma mistura de saberes, plasticidade, rigidez, valores, afetos, acolhimento e receptividade ao aluno. O olhar do docente, nesse caso, deve ser um olhar humanizado ao ensino,

compreendendo o aluno como um ser problematizado, merecedor de sua atenção para que possa evoluir profissional, cultural e socialmente, apesar de todas as adversidades existentes na atividade docente.

## REFERÊNCIAS

CABRERA, F. Alberto; LA NASA, Steven M. Classroom Teaching Practices: Ten Lessons Learned. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marilia Costa (Orgs.). *Inovação e qualidade na Universidade = Innovation and quality in the University*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 15-74.

CHICKERING, Arthur W.; GAMSON, Zeldia F.; *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. 1987. Disponível em: <[https://scholar.vt.edu/access/content/user/adevans/Public/DVDPortfolio/Samples/samples/training/track\\_d/Introduction/Best%20Practices/Article%20-%207%20Principles%20of%20Good%20Practice%20in%20Undergrad%20Ed.pdf](https://scholar.vt.edu/access/content/user/adevans/Public/DVDPortfolio/Samples/samples/training/track_d/Introduction/Best%20Practices/Article%20-%207%20Principles%20of%20Good%20Practice%20in%20Undergrad%20Ed.pdf)> Acesso em: 25 mai. 2013.

DEMO, Pedro. *Habilidades e Competências no século XXI*. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Edição Especial, 2001. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/rac/vol\\_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf](http://www.anpad.org.br/rac/vol_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf)> Acesso em: 16 abr. 2013.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias Empresariais e Formação de Competências - Um Quebra-cabeça Caleidoscópico da Indústria Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. 2. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Ciência e Educação*, v. 9, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2013.

MUSSAK, Eugenio. *Metacompetência: Uma nova visão do trabalho e da realização pessoal*. São Paulo: Editora Gente, 2003.

NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Antônio Nóvoa em Discurso Directo - A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho. *Revista Número Zero*. Portugal, 8 abr. 2004.

PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo. *A aprendizagem de competências evidenciadas pelos alunos do curso de tecnologia em comércio exterior*. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Canoas, 2014.

PERRENOUD, Phillipe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação*. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

ROCHA NETO, Ivan. *Gestão Estratégica de conhecimentos & competências: administrando incertezas e inovações*. Brasília: ABIPTI, UCB/Universa, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa - como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1998.

\_\_\_\_\_; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. *O modelo de competência - trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora Senac. 2003. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=w4fmYJESw-QC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=true](http://books.google.com.br/books?id=w4fmYJESw-QC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true)> Acesso em: 12 jan. 2014.

# INNOVACIONES DIDÁCTICAS PARA LA NUEVA UNIVERSIDAD DEL S. XXI

Miguel Zabalza Berazza

## Introducción

*“Un verdadero viaje de descubrimiento no consiste en llegar a nuevas tierras sino en tener una nueva mirada” Proust*

En todos los países, si bien con diverso ímpetu, se han producido fuertes movimientos de cambio en el último decenio. Motivos políticos en unos casos (la Declaración de Bolonia de 1999, en Europa), motivos económicos en otros (la predominancia de los nuevos discursos neoliberales que han forzado la adecuación de las instituciones a las exigencias del mercado y de los nuevos perfiles profesionales que éste exige). Tampoco han faltado los motivos pedagógicos (basados en la incorporación masiva de las TIC a los procesos instructivos y en la aparición de nuevos discursos sobre el necesario protagonismo de los estudiantes, sobre la necesidad de orientarse hacia el desarrollo de competencias, etc.) ni los motivos socioeconómicos (con el tránsito precipitado de una fase de vacas gordas a otra de carencias y crisis económica). En definitiva, las universidades han visto cómo por un lado crecían las presiones hacia políticas de desarrollo y de aseguramiento de la calidad y, por el otro, debían afrontar el advenimiento de una crisis cuyo fin estamos lejos de poder prever aún.

De todas maneras, es cierto que cada país lo ha ido viviendo de una manera diferente. Los países emergentes, como es el caso de Brasil, han podido aprovechar la coyuntura para modernizar sus instituciones de Educación Superior. En el polo contrario, otros países sumergidos en el tsunami de la crisis económica (que también lo ha sido social y polí-

tica) han tenido que poner al mal tiempo buena cara y evitar que en un tiempo corto se evaporaran los grandes esfuerzos y moderados avances que se habían logrado en los años anteriores. En esa pelea estamos en España, sumergidos en una crisis que está afectando de forma grave a la financiación de las universidades (las quejas de los rectores son constantes y, en algunos casos, dramáticas) pero tratando, a la vez, de que lo poco o mucho que hemos ido mejorando con Bolonia en estos años, no se pierda de golpe.

No es fácil hablar de innovación cuando nos movemos en un contexto de crisis. Aquello del “*primun vivere, deinde philosophari*” sigue siendo un principio de supervivencia. Cuando los temas económicos se convierten el “el tema”, todo otro propósito desaparece o se difumina o se aplaza. Y sin embargo, las universidades ni siquiera en esas circunstancias pueden dejar de hablar de innovación. Y ojalá no fuera solo hablar, sino avanzar en esa dirección. Una universidad que no innova se sitúa en vía muerta. No solo no avanzará sino que poco a poco se irá convirtiendo en una institución amorfa e inútil. La universidad, si no crea es que repite y solo puede aspirar a mantenerse en una especie de *stand by* de mera reproducción de procesos formativos desalineados de las necesidades y demandas de una sociedad cada vez más exigente. En parte es algo que ya nos está pasando: buena parte de las innovaciones que a día de hoy van incrementando el conocimiento y mejorando nuestra calidad de vida se producen fuera de la universidad, en otros foros más dinámicos y contingentes con el progreso social y técnico.

Pero volviendo a la innovación en la universidad, quisiera centrar mi reflexión en lo que ha supuesto la Declaración de Bolonia y estos 10 años que hemos dedicado a ir poniendo en marcha las innovaciones vinculadas a ella para las universidades españolas.

## **Bolonia como eje de controversias sobre la universidad que necesitamos.**

Sea lo que sea “Bolonia” en el imaginario del profesorado, su mención ha resultado una constante de los últimos 15 años de vida universitaria española. No faltan quienes lo consideran el mayor desastre sobrevenido a la universidad tras el periodo franquista, pero tampoco quienes consideramos que ha supuesto un estimulante periodo de crisis en el que se han ido rompiendo muchas de las inercias que lastraban a nuestras Facultades.

Lo cierto es que Bolonia y lo que se ha denominado el “proceso de convergencia” hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) puede ser abordado, analizado y valorado desde múltiples perspectivas. Como fenómeno poliédrico que es, posee muchas caras y es susceptible de análisis muy diferentes tanto por su naturaleza (análisis políticos, económicos, educativos, sociales) como por sus agentes (los académicos, los estudiantes, los empleadores, la Administración Educativa).

Una de las constantes de cualquier innovación, más aún si tiene características globales que la hacen parecer más a una reforma global que a un cambio específico, es que acaban priorizándose los aspectos formales de la nueva propuesta sobre aquellos otros más cualitativos. Y eso es, exactamente, lo que ha sucedido con Bolonia, que han primando sobre todo los análisis políticos o económicos. Se ha insistido más en la nueva *arquitectura académica* que Bolonia establecía (el 3 + 2 + 2 como años para cursar el grado, máster y doctorado) que en lo que el proceso tenía de nueva *arquitectura cultural* del escenario académico y de las metodologías formativas.

Lo que a mí me gustaría destacar, sin embargo, es lo que Bolonia y su proyección sobre la vida universitaria ha supuesto como oportunidad de incorporar nuevos cambios y perspectivas innovadoras a la forma habitual de afrontar la docencia: Bolonia como fuente de energía (y de presión) hacia cambios orientados a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria en su conjunto.

Eckel y Kezar (2003) habían planteado que las innovaciones educativas poseen diverso nivel de impacto en función de la intensidad y la extensión del cambio que producen. Y desde esa perspectiva distinguen 4 tipos de innovaciones:

Tipo Innovación	Intensidad	Extensión
Epitelial	Baja	Alta
Ajuste	Baja	Baja
Innovación	Alta	Baja
Transformación	Alta	Alta

Cuadro 1. Tipos de innovación educativa (ECKEL; KEZAR, 2003)

Bolonia no ha supuesto, aunque lo pretendiera, un cambio transformacional (salvo en la estructura y duración de los cursos). Destinada, al menos en España, a producir cambios de alta intensidad y alta extensión se ha quedado en algunos ámbitos, en cambios epiteliales y solo en unos pocos ha llegado a configurarse como ajustes o innovaciones. Con todo ha sido, sin duda, uno de los periodos más interesantes y fértiles que la docencia universitaria ha vivido en los últimos 25 años.

Efectivamente, muchas de las cosas que se plantearon con Bolonia tenían que ver con cuestiones relacionadas con el aprendizaje: las carreras duraban mucho más de lo previsto, buena parte de los aprendizajes que alcanzaban nuestros estudiantes eran memorísticos y en base a manuales o apuntes; la formación dependía en exceso de clases magistrales y en sistemas de evaluación deficientes. La propuesta era que nuestros estudiantes podrían aprender mejor, con mayor rendimiento para su vida y su futuro profesional, con un menor alargamiento artificial de los tiempos de estudio, y asumiendo ellos mismos un mayor protagonismo en su propio aprendizaje.

Todo ese periodo de 10 años de convergencia al EEES (2000-2010) trabajando en la definición de líneas de mejora de la docencia universitaria han ido generando un marco de ideas innovadoras y nuevas propuestas didácticas que, no sin controversias, parecen irse asentando en los campus españoles. Bien es cierto que, en la actualidad, la crisis económica está diluyendo muchas de las iniciativas puestas en marcha y que, una vez más, la “economía” se ha convertido en la única consideración a tomar en cuenta.

## La mejora docencia como fondo general

*“Si seguimos haciendo lo que estábamos haciendo,  
seguiremos consiguiendo  
lo que estábamos consiguiendo”  
Stephen Covey*

Espoleada por las actuaciones derivadas de Bolonia o no, lo cierto es que la necesidad de *mejorar la calidad de la enseñanza en las Universidades* se ha convertido en una de las prioridades más mencionadas en la actualidad. No conozco ni un sólo programa electoral de los nuevos equipos que han ido ocupando los rectorados de las Universidades españolas que no mencione esa meta en un lugar preferente de su oferta programática. Desde luego, la preocupación no es nueva, pero sí lo es el énfasis. Hasta hace poco la docencia, en sí misma, no constituía un asunto relevante para la universidad como institución. Salvo en situaciones excepcionales, no se hablaba de ello en los órganos académicos (salvo de cuestiones formales referidas a programas, horarios, etc.), no se tomaban decisiones al respecto, no se valoraban las prácticas docentes ni se establecían planes serios para mejorarlas. En aras de la “libertad de cátedra”, la calidad de la docencia quedaba en manos de los profesores individuales o, como mucho, bajo la tutela de los Departamentos. Las aulas y laboratorios se habían convertido, en la tradición universitaria, en escenarios “opacos” y poco transparentes, espacios “privados” donde, por lo general, cada profesor impone sus propias reglas y dinámicas de funcionamiento. Eso no significa, necesariamente decir que las cosas vayan mal. Tampoco que vayan bien. En realidad, lo que podemos decir es que no sabemos cómo van. Con seguridad hay muchísimos profesores y profesoras que hacen un gran esfuerzo por desarrollar el mejor estilo docente del que son capaces. He tenido la fortuna de conocer a muchos de ellos en estos últimos años. Y, con toda probabilidad, hay muchos para quienes la docencia ocupa un papel muy secundario en sus prioridades y le prestan, por tanto, menor atención.



En ese contexto, la Declaración de Bolonia y los sucesivos acuerdos internacionales que fueron estableciendo las coordenadas del EEES se han convertido en el motivo de un fuerte debate en el que se han enfrentado lógicas y discursos de muy diversa naturaleza. Y también eso ha sido bueno pues ha dotado de una nueva visibilidad a la problemática de la docencia universitaria y nos ha obligado, a defensores y detractores de los nuevos planteamientos, a afinar nuestros argumentos y a tratar de fundamentar mejor las nuevas propuestas que se han ido desgranando al socaire de este nuevo ímpetu transformador.

Afortunadamente muchas cosas van cambiando. Lentamente, eso sí, y con no pocas dificultades. Si comparamos la Universidad española de hoy con la de hace una década, los cambios han sido sustantivos y, en general, podríamos decir que se ha incrementado de manera notable la preocupación por la calidad de las enseñanzas universitarias. Y no solamente porque han mejorado las infraestructuras, se han cambiado las propuestas curriculares y se han modernizado los sistemas de organización y gestión de la docencia, sino, sobre todo, porque ha ido cambiando la mentalidad sobre el sentido de la formación y el papel de la universidad y de la docencia en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Se trata, en la mejor de las versiones, de formar simultáneamente, profesionales y ciudadanos a la altura de los tiempos que nos ha tocado vivir (MICHAVILA, 2011).

Algunas “ideas nuevas” que afectan a la docencia han ido sedimentándose durante últimos tiempos. Entre ellas podríamos resaltar las siguientes:

1. Que la *docencia* en sí misma es un componente importante en la formación de nuestros estudiantes. Una buena docencia marca diferencias entre unos centros universitarios y otros. Lo que los universitarios aprenden depende, ciertamente, de su interés, esfuerzo y capacidades pero depende también de que hayan tenido buenos o malos docentes, mejores o peores recursos, de que les hayan ofrecido unas u otras oportunidades de aprendizaje. De esta manera, aprendizaje y docencia se han convertido en ele-

mentos sustantivo de los planes para el desarrollo estratégico de las instituciones académicas.

2. Que la *docencia* pertenece a un tipo de actuación con características propias y distintas de los otros cometidos que el profesorado universitario debe asumir. Enseñar es distinto de investigar y es igualmente distinto de llevar a cabo tareas de gestión, de extensión cultural o de participación en otros proyectos profesionales (informes, auditorias, asesorías, etc.). Todas esas funciones pueden redundar en beneficio de una buena docencia, pero su naturaleza es diferente. Formarse para la docencia, requiere, por tanto, un esfuerzo propio y diferenciado.
3. Que ser capaz de realizar una *buena enseñanza* no es cuestión de mucha práctica. La práctica ayuda, sin duda, pero por sí sola resulta insuficiente. Sólo cuando la práctica va acompañada de formación y de revisión (algunos prefieren hablar de “reflexión”) es cuando se hace posible el conocer cada vez más a fondo los entresijos del aprendizaje de los alumnos y el ajustar mejor nuestro trabajo docente a las condiciones y propósitos de la formación.
4. Que, al final, como cualquier otra profesión, la *docencia* constituye en espacio de competencias profesionales. Esas competencias, también en la enseñanza universitaria, están compuestas por conocimientos (sobre los contenidos que se enseñan y sobre los propios procesos de enseñar y aprender), por ciertas habilidades específicas (de comunicación, de tutorización, de manejo de recursos didácticos, de gestión de métodos docentes, de evaluación, etc.) y por un conjunto de actitudes propias de los formadores (disponibilidad, empatía, rigor intelectual, etc.).

Desde luego no se trata, en absoluto, de batallas ganadas. Para muchos profesores constituyen aún herejías. Para los que se han ido aproximando a esta mirada pedagógica, muchas de esas “convicciones” están todavía en proceso de debate y asentamiento. Pero lo importante es que, ahora sí,

ya están ahí. Forman parte del debate académico, se van rompiendo estereotipos y convicciones previas que las negaban. Por ejemplo, que a enseñar se aprende enseñando, que para ser un buen docente universitario basta con ser buen investigador, que la tarea de los docentes es enseñar y que el aprender o no es cosa de los estudiantes, que una universidad es buena no por la docencia que imparte sino por los recursos (laboratorios, bibliotecas, TIC) que posee.

Lo más interesante de estos años es que se ha ido superando el fuerte escepticismo que se había ido proyectando como una nube negra sobre la universidad. Pocos confiaban en que fuera posible romper con las rutinas y lastres que el tiempo había ido dejando en la actuación docente. Demasiados intereses, demasiado individualismo, demasiado peso de la tradición y de viejos vicios en la forma de actuar. Atribuyen a un Ministro portugués de Educación aquello de que “las Universidades no se transforman, simplemente hay que crear otras nuevas”. Y cuentan que un Rector español había dicho aquello tan pesimista de que “querer reformar una universidad es como querer cambiar un cementerio: puedes contar con cualquiera menos con los de dentro”. Pero lo interesante, como señalaba, es que incluso en este contexto de incertidumbre y visiones contrapuestas, y pese a tener la tradición en contra, las Universidades (sus Equipos Rectorales, sus Facultades, muchos Departamentos y numerosos profesores y profesoras individuales) se han ido comprometiendo estos últimos años en planes estratégicos en los que la docencia va adquiriendo su cota de relevancia; se han puesto en marcha iniciativas interesantísimas de formación para la docencia, de programas de innovación metodológica, de incorporación de nuevas tecnologías, de tutorías, etc. No es poco.

## **Las innovaciones didácticas del periodo post-Bolonia.**

En realidad, el *proceso de convergencia europea* hacia un Espacio Europeo de Educación Superior tampoco es que venga a decir cosas excesivamente novedosas. En eso, tienen razón algunos de sus críticos. Se insiste en cosas de sobra co-

nocidas entre los expertos en educación, pero quizás no tanto para quienes pertenecen a otros campos académicos.

Una de esas ideas se refiere a la necesidad de optimizar los procesos de planificación docente de forma que se facilite la *visibilidad y comparabilidad* de los programas formativos. Ya hemos analizado esta cuestión en otro trabajo (ZABALZA y ZABALZA CERDEIRIÑA, 2012). Al final, uno de los propósitos políticos del EEES<sup>1</sup> es reforzar la comparabilidad entre los sistemas formativos y el intercambio de profesionales entre los diversos países europeos. Pero esa *equiparabilidad* no puede quedar reducida a simples marcos legales que aproximen la estructura y duración de los estudios universitarios, la denominación de las titulaciones o los formalismos documentales y de certificación. Se requiere que el “espíritu” de este supuesto *nuevo diseño de la Educación Superior* entre en consideraciones más cualitativas y orientadas a la optimización de los procesos formativos tratando de actualizar sus planteamientos y de acomodarlos mejor a las necesidades de la *sociedad del conocimiento* en la que estamos inmersos. No se trata sólo de tener una estructura formativa común, sino de consolidar un sistema formativo capaz de responder a las más altas exigencias de una formación de calidad. Y estas mismas consideraciones son válidas, obviamente, para lo que se anuncia como el Espacio Latinoamericano de Educación Superior.

En tal sentido, podríamos decir que el enfoque pedagógico de todo este proceso se ha basado en un principio central: *“The shift from teaching to learning, from input to output, and to the processes and the contexts of learners”*. Esto es, se pretende una transformación de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. Un proceso de formación que se justifique no tanto en la oferta que se hace (la enseñanza) cuanto en los resultados efectivos que cada estudiante alcanza (el aprendizaje). Proceso de aprendizaje que, además, no se produce en abstracto o centrado solo en los contenidos propios de cada disciplina sino que ha de hacerse tomando en consideración el proceso que sigue cada aprendiz para apropiarse del co-

---

<sup>1</sup> Espacio Europeo de Educación Superior.

nocimiento y el contexto en que dicho proceso se produce (no en vano ya se decía en latín aquello de “*quod recipitur ad modum recipientis recipitur*”<sup>2</sup>). Un planteamiento que resulta casi utópico si lo comparamos con los estilos habituales de docencia universitaria, una docencia centrada, por lo general en las explicaciones de los profesores (por encima del 70% de las actividades docentes se llevan a cabo a través de clases magistrales<sup>3</sup>) y dejando el proceso de aprendizaje bajo la total responsabilidad de los estudiantes. Lo que se pretende cambiar es una forma de planificar y ejercer la docencia que da más valor a la consecución de un aprobado o un título que a las competencias realmente adquiridas y en la que se presta muy poca atención a la supervisión del proceso de aprendizaje de cada uno de nuestros estudiantes.

De los sucesivos textos programáticos que se han manejado en el proceso de Bolonia (incluidos los estudios y propuestas más relevantes en ese marco, por ejemplo, el Tuning I y Tuning II), de las múltiples conferencias que a lo largo de estos años han ido pronunciando los promotores de Bolonia, etc. podríamos sacar en limpio algunas de esas ideas-base que necesitamos para la construcción de ese marco didáctico de referencia al que venimos haciendo alusión. En mi opinión, algunas de esas ideas merecen una consideración particular porque marcan un nuevo marco de actuación para la didáctica universitaria:

- a) Una *docencia centrada en el estudiante y en el aprendizaje*, lo que requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo, para que pueda ejercitarlo, de herramientas para el estudio. Tenemos que preparar, por tanto, a nuestros estudiantes para un tipo de aprendizaje más autónomo y autogestionado (pero siempre acompañado y guiado por nosotros como

---

<sup>2</sup> Lo que se aprende, se aprende siempre según quien aprende. Es decir, cada aprendiz tiene su propio camino para llegar al aprendizaje. Por eso el aprendizaje es un proceso muy individual.

<sup>3</sup> Ministerio de Educación (2006) *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones. (NIPO: 651-06-300-8, D.L. M. 36.490-2006).

profesores). Y, como consecuencia derivada, tenemos que prepararlos nosotros mismos, como profesores, para hacerlo posible (estamos demasiado acostumbrados a que nuestra aportación como docentes se realice a través de clases magistrales y, ahora, habremos de buscar otras modalidades de mediación didáctica: las TIC, las guías docentes, etc.).

- b) Un diferente papel del profesor que, de estar centrados en la transmisión de los contenidos de la materia, pasamos a ser gestores del proceso de aprendizaje de los alumnos. Coreógrafos, en metáfora feliz de Oser y Baeriswyl (2001). La mayor parte del profesorado universitario está muy alejado de poder llevar a cabo esta función. Su formación ha estado centrada en el dominio de su disciplina y, como mucho, en su explicación ante un grupo de alumnos. Sabemos poco de aprendizaje, de cómo aprenden nuestros estudiantes (cada uno de ellos, pues el aprendizaje es un proceso individual). Una didáctica basada en el aprendizaje requiere, ineludiblemente, de esa formación como creadores de ambientes de aprendizaje, notablemente novedosa para la mayor parte del profesorado.
- c) Una organización de la formación orientada a la consecución de competencias de amplio espectro (competencias formativas generales para todos los estudiantes y competencias profesionales y científicas específicas para los estudiantes de cada titulación). Eso supone que deberemos dar importancia tanto al dominio de las herramientas de aprendizaje como a la acumulación de los contenidos propios de cada materia.
- d) Cambios en la organización de los aprendizajes: una perspectiva curricular de nuestro trabajo que refuerce la continuidad, la progresividad y la coordinación de las diversas materias y experiencias formativas de la titulación (entre ellas, obviamente, el practicum o prácticas externas). Eso significa, entre otras cosas, la necesidad de ubicar plenamente cada

disciplina en el plan de formación que constituye la titulación en la que está integrada (es decir, pensarla, construirla y trabajarla no en abstracto sino en función de su aportación al perfil profesional de la titulación). En este sentido, las Facultades o Escuelas Universitarias adquieren un nuevo relieve pues son ellas y no los profesores individuales o los departamentos quienes están llamadas a definir las líneas matrices del proyecto formativo que se llevará a cabo en su seno.

- e) Una nueva definición del papel formativo de las universidades: la *formación a lo largo de la vida* (la universidad como inicio y primera fase de un proceso formativo que continuará en la post-universidad). Esta idea convierte a la universidad en una especie de momento propedéutico que servirá para preparar las fases subsiguientes del aprendizaje y del desarrollo profesional. Implica, además, que no todo lo que puede-debe ser enseñado en cada materia o espacio científico para el desempeño de una profesión ha de ser enseñado necesariamente en los años universitarios. La formación se proyecta sobre todo el periodo de vida profesional. Lo importante es salir de la universidad en condiciones de poder continuar esa formación. La idea básica es preparar a los estudiantes para que estén en condiciones de afrontar por sí mismos su propio proyecto de formación y desarrollo profesional (su *lifelong learning*).
- f) Un nuevo papel de los materiales didácticos que pasan a ser recursos capaces de propiciar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo. En esta época del *ubiquitous learning*, las fuentes de información se distribuyen en diversos espacios reales y virtuales. Un importante papel están llamados a jugar, en ese sentido, las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación.
- g) Que debe producirse un cierto equilibrio entre las exigencias de las carreras (y de las materia que las forman), la organización del curso y las condiciones

y apoyos que se le ofrecen al estudiante para dar respuesta a dichas exigencias (en buena parte, la nueva configuración de los créditos ECTS<sup>4</sup>, basados en los tiempos del estudiante, va en esa línea). Los alumnos deben aplicarse al estudio pero no más allá de que lo sería un tiempo razonable. Ese tiempo se ha establecido en 60 créditos anuales de entre 25 y 30 horas cada uno. Es decir, un total de unas 1600 horas anuales. En esas 1600 horas anuales debe incluirse todo lo que un estudiante debe hacer para poder superar el curso.

Todos estos puntos requerirían una explicación mayor de la que se puede ofrecer aquí. En cualquier caso, el proceso de Bolonia nos ha situado ante el reto de planificar y llevar a cabo un nuevo estilo de docencia. Una planificación que parta de un diseño de la titulación en su conjunto y del perfil profesional al que se desea acceder. Una docencia más centrada en la supervisión del proceso de aprendizaje que va siguiendo cada estudiante.

Por otra parte, el trabajo por competencias (si es que eso es posible en nuestro país después de tantos años trabajando en un modelo basado solo en las disciplinas) exige un diseño distinto de los estudios, más próximo a los sistemas modulares. Un sistema modular implica organizar los periodos de aprendizaje en torno a un asunto central. Por ejemplo, si la carrera está organizada por semestres, el eje central de cada semestre se orienta a desarrollar una determinada unidad de competencia del perfil. Durante todo el semestre se estudia y se practica un tipo de cosas muy vinculadas entre sí y que tienen que ver con uno de los dominios que integra el perfil de ese profesional, por ejemplo, en el caso de la formación de profesores: “el trabajo con niños con necesidades educativas especiales en una escuela ordinaria”. Desaparecen, por tanto, el protagonismo absoluto de las materias, al menos en la concepción atomizada que tenemos ahora de ellas. Esa modu-

---

<sup>4</sup> ECTS: *European Credit Transfert System*. Sistema para valorar el peso de las actividades docentes y de aprendizaje en términos de tiempo del estudiante: el tiempo que un estudiante normal precisará para llevar a cabo las tareas que le son encomendadas.



laridad implicaría una solución excelente para conseguir bloques compactos de formación y aprendizajes integrados. De todas formas, no es algo fácil de conseguir pues tenemos un sistema modelo “*pigeonhole*” en el cual las disciplinas son las auténticas unidades de aprendizaje y actúan como “mónadas leibznianas”, como universos independientes. Nos queda un importante trabajo por delante de cara a una más adecuada articulación curricular de nuestras carreras. En la conocida escalera de Harden (2000) nosotros aún no hemos conseguido superar el primero de sus once peldaños.

En resumen de todo lo dicho, me gustaría destacar, pues, que de cara al proceso de post-Bolonia estamos llamados a afrontar 4 retos fundamentales.

1. En primer lugar, preparar a nuestros alumnos para un *aprendizaje autónomo* aunque, desde luego, acompañado. Necesitamos ajustar el modelo de mediación que vamos a desempeñar como docentes a las nuevas posibilidades que ahora se nos ofrecen y, siempre, bajo el principio de que el objetivo fundamental es propiciar aprendizajes elevados de nuestros estudiantes. Se suponía antes que la única forma de comunicarnos con los estudiantes en las universidades convencionales era la *mediación presencial*. Pero hoy sabemos que, sin perder importancia la relación directa, tenemos otras formas de mediar en el aprendizaje de nuestros estudiantes. La mediación virtual, por ejemplo, o la mediación a través de guías o dosieres que acompañen al estudiante. Este tipo de mediaciones indirectas se hacen especialmente necesarias para potenciar el aprendizaje autónomo y poder atender a las múltiples situaciones personales de quienes desean estudiar. Lo que resulta importante es que un estudiante no se sienta nunca solo, ni nunca perdido.

Pero *aprendizaje autónomo* significa, sobre todo, pasar a los estudiantes la parte fundamental del protagonismo en el proceso de aprender, porque al final habrá aprendizaje solo si cada estudiante se ha adueñado del proceso y no lo habrá, o será un aprendizaje superficial, si continua todo el tiempo al rebufo de lo que sus profesores le vayan sugiriendo o si su compromiso se basa simplemente en tratar de cumplir con los requisitos formales que los docentes marcan. Fomentar el trabajo autónomo supone, también, generar espacios y tiempos

donde los estudiantes estudien solos o en grupos. La docencia presencial va a tener, necesariamente, que reducirse para no sobrepasar el tiempo disponible de los estudiantes. Lo que se quiere es, justamente, que los estudiantes asuman la posibilidad de trabajar más por su cuenta, aunque eso sí, siempre bajo la guía y supervisión de sus profesores. Por eso han adquirido tanta importancia las guías docentes.

2. En segundo lugar, se pretende destacar la importancia del manejo de herramientas de aprendizaje y de aplicación del mismo en vez de quedarse en la simple acumulación de conocimientos (o, como suele ser habitual, de informaciones). No se trata de poseer muchas informaciones sino de ser capaz de utilizarlas, recodificarlas, adueñarse de ellas para poder aplicarlas a la resolución de casos, problemas, toma de decisiones, elaboración de productos, etc.

Este aspecto que, en principio, podría parecer simple tiene sus complicaciones y nos obliga a los profesores a tomar decisiones que no siempre resultan fáciles de adoptar. ¿A qué le damos prioridad, a tratar todos los temas de la materia (aunque tengamos que hacerlo superficialmente porque el tiempo no da para más) o a seleccionar algunos de esos temas y tratarlos más en profundidad y haciendo aplicaciones prácticas con los mismos? ¿Qué tipo de sacrificios (en tiempo y, por tanto, en contenidos) estamos dispuestos a hacer para que nuestras materias no incluyan solamente contenidos o habilidades específicas de la materia sino otro tipo de habilidades más genéricas?

En parte, el problema es que hemos centrado mucho nuestra docencia en las clases que les damos a nuestros estudiantes. Es como si ligáramos en exceso su aprendizaje a nuestras explicaciones: ellos/as aprenden porque nosotros se lo explicamos bien, porque lo entienden, lo memorizan, y luego nos lo saben reproducir adecuadamente. Pero es un círculo que, por lo general no funciona o, cuando menos, que podría funcionar de otra manera. Es lo que pretende demostrar Finkel cuando propone “dar clases con la boca cerrada” (FINKEL, 2008). Una investigación coordinada por la Autónoma de Madrid incluía entre sus resultados que el rendimiento académico de los estudiantes correlacionaba negativamente con el número de clases al que habían asistido.

Y correlacionaba positivamente con el número de horas que habían dedicado a estudiar. Ya sabemos que correlacionar no es lo mismo que ser la causa, pero llama la atención que el hecho de asistir más a clase y, por tanto, de haber recibido más explicaciones por parte de los profesores no sea un factor decisivo en cuanto a los aprendizajes (al menos, si aceptamos que las evaluaciones que hacemos miden realmente esos aprendizajes). En ese dilema entramos con mucha frecuencia tanto los profesores como las autoridades académicas. Nosotros estamos convencidos de que cuantas más clases les demos a nuestros estudiantes más van a aprender. Es como si necesitaran de nuestras explicaciones tema a tema, punto a punto, para aprender. Pero la realidad de las cosas suele contradecir mucho esas expectativas un tanto narcisistas por nuestra parte.

En definitiva, podríamos decir que no hay ningún conocimiento que sea totalmente inútil, pero para que sea efectivamente útil debe reunir ciertas condiciones: que sea bien entendido, que se aprecie su utilidad, que se convierta en un ámbito de dominio personal del estudiante (que sepa utilizarlo para la realización de las tareas que se le encomienden).

3. Un tercer aspecto tiene que ver con el equilibrio entre las demandas que se hacen y el tiempo que se ofrece para obtenerlas. Se trata de una condición no fácil porque tal requisito no ha solido formar parte de la lógica desde la que planteamos las cosas. Los profesores sólo solemos pensar en el interés intrínseco de las tareas que encomendamos y, no (o no tanto) en el tiempo que se necesita para realizarlas. En el fondo de esta nueva consideración de los tiempos está la necesidad de recuperar la visibilidad de los estudiantes a los que la pedagogía tradicional los mantenía invisibles.

No es infrecuente que las demandas (a veces sobrevenidas en momentos cualesquiera del curso) se hagan sin la más mínima consideración de lo que dichas exigencias contienen: exámenes improvisados; legajos de fotocopias o documentos a trabajar a pocos días del examen; nuevas lecturas o informes a presentar, etc. La cuestión para los docentes es cómo hemos de ir pensando y repensando las demandas que se les hacemos en función del tiempo y esfuerzo que exige el cumplirlas. El problema es que esa cuestión nos sitúa ante preguntas que

nunca nos hemos hecho: ¿qué tiempo le lleva a un estudiante leer una página de un libro o una revista?, ¿qué tiempo le lleva escribir un texto de x caracteres? Algunos colegas se enojan con este tipo de planteamientos argumentando que eso no es problema suyo y que es el alumno quien ha de organizarse para dar una adecuada respuesta a las exigencias de sus profesores. Pero esto nos deja donde estábamos y resulta incoherente con el tema de los ECTS y con la propia demanda de más protagonismo y trabajo autónomo de los estudiantes.

4. Finalmente, creo que todos somos conscientes de que nada de ello es posible sin una buena formación del profesorado. En el estudio dirigido por el Prof. Valcárcel (2003) basado en las respuestas dadas por 42 Vicerrectores de Profesorado y/u Organización Académica de 39 universidades españolas, se destaca que solo el 31.7% de las acciones llevadas a cabo por las universidades en relación Bolonia estuvo relacionado con la formación del profesorado. Y sucedió eso pese a que el 95.2% de los propios vicerrectores admitieron que la formación de los docentes tiene una importancia alta o muy alta en el éxito del proceso de convergencia.

La Didáctica Universitaria puede jugar un importante papel en este sentido porque permite centrar la formación docente en contextos próximos a los contenidos disciplinares y a las tareas diarias que ellos desarrollan, integrando conocimientos pedagógicos y disciplinares. El ámbito de las didácticas específicas tiene que ser fortalecido para el nivel universitario porque es el mejor escenario formativo para integrar los conocimientos generales y los más propios de cada especialidad de modo tal que la formación sirva para buscar soluciones a los problemas reales de la enseñanza y de aprendizaje de los alumnos que cada profesor va a tener que afrontar en sus clases. El impacto que este tipo de formación tiene sobre la mejora de la docencia (incluido el incremento de las medias en la valoración que los alumnos hacen de sus profesores) está abundantemente documentada (MENGENS; AUSTIN, 2001; NASR, R. et AL., 1996; WRIGHT; O'NEIL, 1994).

## REFERENCIAS

ECKEL, P.; KEZAR, A. Key strategies for making new institutional sense. *Higher Education Policy*, 16(1), p. 39-53, 2003.

FINKEL, R. *Enseñar con la boca cerrada*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2008.

HARDEN, R. M. The integration ladder, a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, 34, p. 551-557, 2000.

MENGES, R.; AUSTIN, A. E. Teaching in higher education. In: RICHARDSON, V. (Ed.), *AERA handbook of research on teaching*. Washington, D.C.: AERA, 2001.

MICHAVILA, F. Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), p. 15-27, 2011. Recuperado de [www.red-u.net](http://www.red-u.net).

NASR, A.R.; GILLET, M.; BOOTH, T. Lecturers' teaching qualifications and their teaching performance, *Research and Development in Higher Education*, 18, p. 576-581, 1996.

OSER, F. K.; BAERISWYL, F.J. Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching. In: RICHARDSON, V. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 4<sup>th</sup> ed. Washington: AERA, 2001. p. 1031-1065.

VALCARCEL, M. (Dir.) *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. PROYECTO EA2003-0040. Madrid: MEC, 2003.

WRIGHT, W. A.; O'NEIL M. C. Perspectives on improving teaching in Canadian Universities. *The Canadian Journal of Higher Education*, 24 (3), p. 26-57, 1994.

ZABALZA, M. A.; ZABALZA CERDEIRIÑA, M. A. *La planificación didáctica de la docencia universitaria: la construcción de las guías de las materias*. Madrid: Narcea, 2012.

# APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES INTERNACIONALIZADOS

Marília Costa Morosini

Marilene Batista da Cruz Nascimento

## Aprendizagem e contextos emergentes

Os movimentos reformistas ou revolucionários dos últimos duzentos anos destacaram a educação como um agente positivo de troca. Esperam-se, da educação, resultados que dependem de estruturas econômicas, políticas sociais, processos culturais ou atitudes éticas dos indivíduos (LINDO, 2010). Nessa conjuntura, de rápidas e profundas transformações, os educadores têm sido provocados a pensar a aprendizagem como um processo que se desenvolve ao longo da vida de um indivíduo. A universidade é tida como o *locus* por excelência da aprendizagem: as sociedades contemporâneas delegaram a essa instituição a tarefa de formar indivíduos intelectualmente autônomos, sujeitos da cultura e cidadãos críticos.

Neste entender, aprender como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem é fundamental. A construção do conhecimento parte do princípio da participação do sujeito.

Piaget (1970) afirma que o desenvolvimento cognitivo é constituído e norteado por estruturas mentais compostas por esquemas de ação e operações de caráter lógico. Essas estruturas são divisões inatas que amadurecem e adquirem natureza distinta por meio de um processo de equilíbrio entre o sujeito e seu ambiente. Nesse processo, a adaptação intelectual perpassa pela assimilação do novo conhecimento ao velho e por uma acomodação do velho ao novo que manteriam em equilíbrio o funcionamento cognitivo. Vygotsky (1998) sustenta a existência de um processo paralelo à aprendizagem e ao desenvolvimento, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento.

Isso quer dizer que aprendizagem é desenvolvimento. O princípio fundamental da teoria é a simultaneidade e a sincronização entre esses processos.

Embora cada tradição teórica proponha um conceito próprio de aprendizagem, torna-se relevante caracterizar o aprender como um processo pelo qual ocorrem mudanças duradouras no terreno das capacidades e condutas de um indivíduo, mudanças estas que são geradas a partir de fatores predominantemente externos a este sujeito. Isso significa que a aprendizagem, se é processo, não pode nunca ser reduzida a uma questão de tudo ou nada (COLL, 2003). Para Ausubel (1968) o importante é que a aprendizagem seja significativa, ou seja, o material a ser aprendido, precisa fazer algum sentido para o aluno. Isso ocorre quando a nova informação prende-se aos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Ausubel produziu sua teoria com base na realidade dos Estados Unidos. Tal contexto não questiona diferentes realidades.

No entanto, o sistema de ensino brasileiro sustenta uma realidade baseada na cultura da aprendizagem mecânica. Herdou-se, nos séculos XVI e XVII, das pedagogias jesuítas e ecumênicas, a tendência dos exames como um modo adequado e satisfatório, pedagógico e disciplinarmente de controlar a aprendizagem dos educandos (LUCKESI, 2008). Essas discussões nos remetem a ideia de que a aprendizagem na Educação Superior precisa ser inserida em práticas voltadas ao desenvolvimento humano e social, baseadas em indicadores de qualidade. Entende-se por educação de qualidade aquela que

[...] considera o estudante um indivíduo, membro de uma família, de uma comunidade e cidadão do mundo, que aprende para se tornar competente em seus quatro papéis: defende e propaga os ideais de um mundo sustentável – um mundo justo, equitativo e pacífico no qual as pessoas se preocupam com o meio ambiente para contribuir a equidade intergeracional; leva em consideração o contexto social, econômico e o meio ambiente e configura o currículo como o programa para refletir essas condições específicas (MOROSINI, 2009, p. 173).

A aprendizagem pautada em processos de natureza pedagógica e acadêmica envolve qualidade do currículo, das práticas pedagógicas e da avaliação. Além disso, as discussões acerca do conceito de qualidade na Educação Superior indicam tendências enquadradas na concepção de isomorfismo, ligada à ideia de empregabilidade e à lógica do mercado global ou, de respeito à diversidade ou de equidade, de acordo com os estudos de Morosini (2001, 2009, 2014).

Destaca-se nesta pesquisa, o conceito de qualidade com equidade centrada na lógica de tratamento diferenciado para quem é diferenciado (OCDE, 1994) e, mais aprofundadamente, na igualdade de atributos ao concluir um determinado nível de estudos (FORMICHELLA, In: MOROSINI, 2014). Isto indica a superação dos limites da padronização de indicadores apoiando-se em estudos quanti e qualitativos. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a qualidade é norteadada por fatores-chave: extensão da educação, tratamento da diversidade, autonomia escolar, currículo/ autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros escolares, direção escolar, professorado, avaliação, inovação e investigações educativas (MOROSINI, 2001, 2012). Outro aspecto que merece destaque é as dimensões da equidade dentro do contexto educativo:

A primeira é a justiça, a qual pressupõe que circunstâncias pessoais e sociais – por exemplo, sexo, *status* socioeconômico ou origem étnica – não devem ser um obstáculo ao desenvolvimento do potencial educativo. A segunda é a inclusão, a qual implica assegurar um padrão básico mínimo de educação para todos – por exemplo, que todos devem ser capazes de ler, escrever, e fazer cálculos aritméticos simples (SANTIAGO *et al*, 2008, p. 73 *apud* MOROSINI, 2009, p. 169).

Essa abordagem constitui o princípio de que as Instituições de Ensino Superior (IES) sejam agências de desenvolvimento humano e social, constituindo-se como um espaço de aprendizagem capaz de preparar seus acadêmicos para lidar



com questões contemporâneas complexas. Segundo Bawden (2009, p. 49), essa

[...] complexidade não está apenas no fato de que elas reúnem muitos componentes diferentes que integram com frequência e em escala realmente global, mas também porque elas requerem julgamentos humanos coletivos das ações que envolvem dimensões morais, estéticas e até mesmo espirituais em igual proporção a aspectos intelectuais. Comprometer-se com tal objetivo educador não é tarefa fácil, uma vez que as pessoas em todo o mundo lutam para lidar com essa complexidade [...] (BAWDEN, 2009, p. 59).

Essa realidade abrange os contextos emergentes na Educação Superior. Esses contextos são definidos como “[...] configurações que são observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletindo as tendências históricas e emergentes” (RIES, 2013 *apud* Morosini, 2014, p. 386). Para a autora, esse cenário sinaliza que os contextos emergentes estariam inseridos em um espaço de transição entre um modelo tipo ideal weberiano de educação tradicional e outro de educação superior neoliberal, que nem sempre condiz com os modelos adotados pelos países. Destaca-se a internacionalização da IES como pertencente a esse panorama.

## **Aprendizagem e(m) currículos internacionalizados**

Compreende-se por internacionalização uma crescente atividade transfronteiriça, discutida em termos de mobilidade física, cooperação acadêmica e transferência de conhecimento acadêmico. A mobilidade física propicia ao discente ou docente se locomover para construir conhecimento em outro país e trazê-lo para a sua realidade. Entretanto, para ocorrer essa mobilidade e a permanência em outro local há de se ter incentivos financeiros (TEICHLER, 2004).

Morosini (2011) sinaliza que o Brasil ainda tem uma recepção baixa no que diz respeito às políticas de recebimento

e ao envio de estudantes, mas admite que há uma perspectiva positiva para o futuro. A pesquisadora relata o predomínio da direção sul-norte nos intercâmbios e também registra alguns investimentos na direção sul-sul, qual seja:

No relatório institucional do CNPq (2002 a 2006), o apoio a projetos de pesquisa sul-sul está em crescimento: em 2002, foram alocados 5 milhões de reais e, em 2006, 9 milhões. A distribuição entre os anos considerados foi a seguinte: Prosul (10), Bilaterais (9), Cyted (4,5), ProÁfrica (2), Mata Atlântica (1 900) CPLP (1 800), Organismos internacionais (1800), Cern (1), Ciam (800) e outros (500 mil) (MOROSINI, 2011, p. 51).

No Brasil, hoje, o programa Ciências Sem Fronteiras é um dos mais fortes representantes da política de mobilidade acadêmica pela inserção dos graduandos na internacionalização. São bolsas voltadas às áreas das exatas e da saúde e têm cerne na cooperação sul-norte. Essa política permite a mobilidade de alunos a partir do 4º período para IES estrangeiras com incentivos financeiros do Estado. Esse incremento nos fluxos internacionais de estudantes possibilita o intercâmbio para a ressignificação de conhecimento, bem como o aprimoramento de uma língua estrangeira, bem como o desenvolvimento do relativismo cultural com o respeito a outras culturas.

Esses intercâmbios são facilitados devido ao que se chama de "*Cross-brother-education*", onde há uma desterritorialização do ensino, passando a ser feitas chamadas para intercâmbios em diversos países, financiados ou não pelo Estado.

Marginson (2013), teorizando sobre a educação internacional, reafirma que esta identifica a autoformação dos estudantes participantes de intercâmbios, mais do que o entendimento da educação internacional como um processo de ajustamento do estudante estrangeiro aos requerimentos locais, que se constitui no paradigma dominante atualmente das pesquisas sobre educação internacional. O paradigma do ajustamento se enquadra na compreensão da superioridade cultural enquanto que o paradigma da capacidade da autoformação humana no contexto da pluralidade cultural.

## Os estudantes estão envolvidos

[...] num contínuo processo de auto formação, no qual sujeitar os estudantes, longe de ser, essencialmente, mais um formado que administra suas próprias vidas e continuamente, as suas próprias mudanças... deve ser o seu próprio modelo - ou seja, a constelação de percepções, intenções, memórias, valores, hábitos e ações, incluindo um senso do que é importante - num mundo de identidades plurais: pais de origem, pais de destino e talvez um largo conjunto de opções cosmopolitas. A ideias da autoformação foca no próprio direcionamento, na vontade própria... uma capacidade desenvolvida de agente pessoal (p. 6).

Estas afirmações podem ser ilustradas com pesquisa realizada<sup>1</sup> com estudantes brasileiros que realizaram intercâmbio institucionalizado no exterior e que perguntados sobre o que significou essa experiência destacaram: “Sinto-me completamente diferente”; “aprendi a conviver com diferenças”; “Amadureci como pessoa”; “e desenvolvi a tolerância e a aceitação”. Diversos foram os relatos relacionados à questão de independência e mudanças de percepção. Um dos entrevistados ressalta que “o mundo tornou-se um lugar menor com mil possibilidades, todas ao meu alcance”, outro reforça que vê “as coisas diferentes depois que passou a morar em outro país”. A visão de mundo ampliou-se para estes sujeitos: “ficou maior [visão de mundo], deixei de ser o centro do universo. Conheci muitas visões e opiniões”.

Quanto à “visão geral do Brasil [...] comparação dos pontos positivos e negativos do nosso país”; “conhecer outra cultura nos faz ver a nossa cultura de uma forma diferente

---

<sup>1</sup> Pesquisa com 19 alunos com bolsa ProUni - Programa Universidade para todos, que realizaram intercâmbio acadêmico. O objetivo foi identificar como ocorre a internacionalização e como a experiência internacional impacta esses alunos. As respostas foram obtidas por um questionário no google doc, composto por perguntas abertas e fechadas, com base no questionário do estudante do ENADE - Exame Nacional de desempenho do estudante (MOROSINI; BERTINATTI, 2014).

[...] Então a visão sobre o mundo é interessante quando se conhece uma cultura diferente e se consegue discernir o que pode ser acrescentado na sua vida e o que não interessa”; “mudança na visão sobre o nosso próprio povo brasileiro”.

Marginson (2013) complementa que a educação internacional

É a chave para breçar, de forma decisiva, o etnocentrismo. Logo o estudante internacional ao encontrar-se com o sistema de educação superior de língua inglesa passa a entendê-lo não como uma jornada de conversão a um equilíbrio estável (não existente) mas como uma negociação cultural interminável (p. 18).

Mas apesar do aumento do número de estudantes intercambistas internacionais esse é muitíssimo pequeno quando comparado com o número de estudantes que não poderão ter uma experiência internacional institucionalizada. Dados do Brasil identificam que dos graduandos da área da saúde e dos cursos superiores tecnológicos, que realizaram o ENADE, em 2013, num total de 168.383, somente 7 012 (4%) realizou intercâmbio internacional. Desses, um número de 4.753 (3%), realizou intercâmbio institucional, financiado pela instituição ou pelo governo federal ou pelo governo estadual, e 2.259 (1%) realizou intercâmbio não institucional. (INEP, 2014).

Assim, a educação internacional propõe outro tipo de “internacionalização para todos” ou a internacionalização em casa” que implica segundo Guido e Aguilar (2012) no redesenho dos programas de estudos para uma perspectiva internacional e comparativa<sup>2</sup>. A internacionalização de currículos

---

<sup>2</sup> GUIDO, AGUILAR (2012 p. 14-5) Internationalized curriculum allows the student: 1. Deal with the themes in a global way, and consider varied cultural perspectives on problems analysis. 2. Be aware of his own culture and of other cultures. 3. Recognize the significant intercultural themes to his professional exercise. 4. Appreciate languages and cultures diversity. 5. Apply subject patterns and practices, internationally accepted. 6. Adopt courses in his country, conjointly offered with other foreign university(s). 7. Participate in interdisciplinary programs, where

necessita mudanças no conteúdo, na estrutura e na metodologia. Segundo Haugh (2010. s/p. ) em uma de suas palestras

O conteúdo da matéria, principalmente na introdução de aspectos internacionais da matéria, de aspectos interculturais e de idiomas;

A estrutura do currículo, com aspectos internacionais tanto nos cursos obrigatórios como nos optativos, e pela inclusão de um (ou mais) período de mobilidade internacional para efetuar um período de estudos, de práticas ou de investigação no estrangeiro (em um marco de um convenio de intercâmbios firmados pela universidade através da “mobilidade livre” a iniciativa do estudante);

O desenvolvimento de aspectos internacionais na metodologia docente e de aprendizagem, por exemplo, através da contribuição de docentes e da utilização de referências internacionais;

Além dos aspectos anteriores, é preciso o desenvolvimento da dimensão internacional dos serviços de apoio a docência, como os serviços bibliotecários, os escritórios de relações internacionais, os serviços de emprego, etc. (HAUGH, 2010. s/p.).

---

participate foreign universities. 8. Prepare himself, in his own university, through educational experiences offered in other languages, where participate students from varied countries. 9. Interact with teachers from his own university who apply didactic strategies that help the students amplify their intercultural perspective of profession and subject. 10. Interact with teachers from his own university who have international professional contacts and keep themselves updated about quality practices internationally accepted on his profession. 11. Participate in sociocultural investigations and projects with students and teachers of foreign universities. 12. Graduate in a profession that has quality requirements internationally accepted for his profession. 13. Share with foreign students matriculated in his university. 14. Have the possibility of performing practices, apprenticeships or courses abroad. 15. Share with foreign teachers invited by his university. 16. Adopt courses of his profession that are offered in other languages. 17. Count on support and administration services that make possible his intercultural experiences. 18. Access to virtual information and learning through informatics technologies that promote cultural interchange.

Para que se obtenha êxito neste tipo de internacionalização, o autor destaca a necessidade de mudanças em:

Crerios e processo de admissão de estudantes, inclusive a comunicao com os futuros candidatos, em sua orientao aos cursos que mais lhes convém e no apoio que podem necessitar no inio e durante seus estudos (moradia, vistos, bolsas de estudo, eleio de candidatos, práticas, teses, idas ao estrangeiro, etc.).

Validade das titulaoes que os estudantes obtem ao final do curso. Isto supõe que as universidades devam buscar "selos de qualidade" (por exemplo, em forma de acreditao ou outra forma de avaliao externa) que lhes permitam aumentar a aceitao internacional de suas titulaoes (HAUGH, 2010 s/p.).

Estudos sobre a internacionalizao do Currículo (LEASK, 2013) afirmam que os professores desempenham um papel primordial neste processo e que eles não têm, necessariamente, as habilidades requeridas, o conhecimento e as atitudes para realizar este processo. Afirma a autora que o pensamento disciplinar  o maior bloqueador do processo de internacionalizao.

Frente a tais suportes a autora realizou pesquisa sobre o tema e propõe 5 fases para o êxito do processo de internacionalizao na instituio universitária.

- a) Diagnóstico e reflexão – qual a abrangência da internacionalizao no nosso currículo?
- b) Criatividade. Que outros caminhos concepoes e práticas são possíveis?
- c) Revisão e planejamento. O que pode ser diferente na instituio e/ou programa?
- d) Ação. O que saberemos se atingirmos os nossos objetivos?
- e) Avaliao. Qual  a abrangência atingida dos objetivos propostos?

Todas essas fases estão mediadas pela negociao.

É destacada também a importância de colocar menos habilidades e perspectivas nas qualificações econômicas e instrumentais, requeridas para os indivíduos, numa economia globalizada e, mais nas qualificações de aprendizagens éticas e responsáveis, que reconhecem que o ser humano é social e cultural, assim como um ser com necessidades econômicas, o qual pensa local, nacional e globalmente.

Essas formas de aprendizagem, marcadas pela internacionalização, trazem desafios para as instituições locais, haja vista as legislações e os instrumentos de controle sobre a oferta dos cursos de graduação e de serviços educacionais modificarem de local para local (PORTO; RÉGNIER, 2003), tornando difícil a concretude da qualidade e o reconhecimento de uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento humano e social, além de que as certificações acadêmicas também sofrem alterações de região para região.

Entretanto, essa problemática não deve inibir a promoção de uma aprendizagem voltada às dimensões morais do desenvolvimento humano, ou seja, cabem as IES a oferta de um ensino significativo capaz de superar a fragmentação do saber. A atuação docente envolve uma diversidade de espaços, experiências, convivências, escolhas que se relacionam no ser e no fazer do professor. São pensamentos, concepções, valores, culturas e significados que quando registrados exploram dimensões pessoais e do coletivo. O ensino como uma atividade reflexiva, um fazer fruto de um processo de deliberação, um refletir da prática estimulada pela interação professor-aluno em diferentes situações, ainda, é um desafio na perspectiva dos contextos emergentes.

Isso significa que a aprendizagem na Educação Superior precisa de um enfoque não linear, não unilateral, não dualista, não determinista ou voluntário. Essa visão se sustenta em um conjunto de fatores capaz de intervir nos processos educacionais. Estes precisam ser multidimensionais e dependem de atores, ideias, processos e estruturas. A educação reproduz as condições da sociedade e ao mesmo tempo pode transformá-la, à medida que é criadora das potencialidades humanas.

Nessa conjectura, ainda precisamos considerar que há milhões de pessoas subsistindo em condições de pobreza, mutações ecológicas, aquecimento global, flora e fauna em extin-

ção e disseminação excludente das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Mas é nesse cenário de globalização em que emerge também a reforma do pensamento que não deve ser de natureza programática, mas paradigmática, quanto à organização do conhecimento, ao pleno uso da inteligência: “[...] precisamos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas ideias” (MORIN, 2000, p. 96).

Essa complexidade direciona a aprendizagem para uma multirreferencialidade, dentro de uma epistemologia pluralista, como prática de uma Educação Superior dentro dos contextos emergente aqui discutidos. Defende-se a possibilidade de religação de saberes como uma tentativa de problematizar o real. A finalidade a aprendizagem perpassaria pela dinâmica que combine construção do conhecimento e aplicação do mesmo na resolução de problemas relevantes para humanizar a humanidade.

## **Aprendizagem e(em) redes colaborativas**

Há uma emergência de um paradigma educacional capaz de superar os vínculos metafísicos que torna a razão fonte da produção dos saberes e o erro resultado do mau uso da razão. O ciclo de hegemonia de uma ordem científica finaliza e, passada a euforia cientista do século XIX e a consequente aversão para a reflexão filosófica simbolizada pelo positivismo, chega-se ao final do século XX e a primeira década do século XXI desejosos em ressignificar o conhecimento das ‘coisas’ pelo conhecimento de nós próprios (SANTOS, 1995).

Esse cenário explicita uma cultura educacional que deve começar por uma catarse intelectual e afetiva, sendo a tarefa mais difícil colocar essa cultura em estado de mobilização permanente (BACHELARD, 1985). Essa condição paradoxal não pode ser entendida pelo pensamento linear, para o qual tudo se reduz ao sim ou não. O raciocínio linear analisa as partes separadamente, sem empenhar-se na busca pelas relações dinâmicas entre elas. Isso significa a necessidade de se preconizar mudanças que nos permita reformar esse pensamento para reformar o ensino, pois é impossível conhecer



as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer as partes (MORIN, 2010).

Essa abordagem da teoria da complexidade nos conduz a um pensar além de um conhecimento fragmentado que, por tornar invisíveis as interações entre um todo e suas partes, anula o complexo e oculta os problemas essenciais (MORIN, 1990). Então, religar os saberes na busca de se compreender as conexões que envolvem fluxos contínuos no processo de construção do conhecimento é um desafio para as universidades.

Esse aspecto nos permite estabelecer uma estreita relação com a aprendizagem em redes colaborativas de pesquisa em todas as regiões do mundo. Para Adams (2013, trad. nossa), novos padrões de colaboração estão mudando o equilíbrio global da ciência. As redes de colaboração de pesquisa estão em expansão em todas as regiões do mundo. Novas redes regionais estão reforçando a competência e a capacidade das economias emergentes de pesquisas e alterando o equilíbrio da atividade de investigação. Isso pode revelar diferentes formas de abordar os desafios e as soluções. A colaboração é normalmente boa do ponto de vista do público em geral. O conhecimento é melhor transferido e combinado, embora esse crescimento de colaboração regional tem muitas implicações. Uma delas é a ampliação do desenvolvimento das economias emergentes de pesquisa. As redes de pesquisa são um instrumento da diplomacia internacional. No entanto, o sucesso da ciência tem sido o cruzamento de vertentes distintas do pensamento e da prática que são mais inovadores nas bordas do que no núcleo. Agências de financiamento da investigação devem manter um equilíbrio.

Adams (2013) afirma, ainda, que a pesquisa tem avançado por três etapas: a individual, a institucional e a nacional. Nações competiram para estar no topo porque isso contribuiu para a economia em geral através do conhecimento, novos processos e produtos. Atualmente, estamos na quarta era da pesquisa, conduzida por colaborações internacionais entre grupos de pesquisa de elite. Isso vai desafiar a capacidade das nações para conservar sua riqueza científica, quer como propriedade intelectual ou como talento de pesquisa. Esse cenário provoca tensões entre o conhecimento que um país precisa para se manter competitivo e as habilidades que podem exclusivamente assegurar, e de colaboração entre as partes internas da base

de pesquisa. As instituições que não fazem colaborações internacionais correm o risco de privação progressiva e os países que não nutrem os seus talentos podem perdê-los.

O autor argumenta que a política do governo deve se concentrar em três questões para enfrentar esses riscos. Em primeiro lugar, os países devem fornecer e manter as condições que atraíam e apoiam os seus melhores cientistas, caso contrário, o talento flui em outro lugar e não há capacidade para gerar substituições, haja vista estarmos em uma época de grandes dados compartilhados internacionalmente. Em segundo, os incentivos devem ser postos em prática para permitir às universidades participarem em redes internacionais. A visão sobre a pesquisa em evolução das economias emergentes será limitada, sem envolvimento e colaboração ativa. Por fim, a colaboração deve incluir investigadores europeus e norte-americanos em laboratórios asiáticos e sul-americanos. Uma maneira de fazer isso é criar programas de viagens e taxas que valham a pena, assegurando o retorno do pesquisador.

Esse panorama reforça a discussão de que a aprendizagem na Educação Superior deve ter como base o desenvolvimento humano e social. Este visa com mais intensidade o engajamento social e dar uma ênfase real na aprendizagem sobre a aprendizagem. Para Taylor (2009, p. 55), “Pesquisa-ação e aprendizagem-ação foram, por algum tempo, vistas como meios através dos quais os cidadãos podem adquirir força de ação e traduzir isso de forma mais efetiva na prática, em um ambiente extremamente complexo e desafiador”.

As Instituições de Ensino Superior precisam avançar no entendimento sobre desenvolvimento humano e social que sinaliza uma formação consciente e crítica do mundo em que se vive, bem como adotar uma visão mais estratégica e coletiva do crescimento e da evolução de processos inovadores de conhecimento, buscar um engajamento pró-ativo por parte de líderes institucionais para dialogar acerca das políticas de educação, dos processos de desenvolvimento e das mudanças locais e globais (TAYLOR, 2010).

Enfim, tecendo algumas considerações sobre **A aprendizagem em contextos emergentes internacionalizados**, o que se destaca, ao final deste texto, é a complexidade da

aprendizagem, especificamente na Educação Superior, seja por ser um processo - em constante mutação, seja por ser um tema ainda pouco estudado neste nível de ensino, acompanhado de crenças de sua não importância frente ao conteúdo da matéria científica. Esta complexidade também é decorrente do contexto emergente em que vivemos, pois a própria convivência entre propostas de universidades seja tradicional, neoliberal e/ou emergente criam tensões. Esses contextos, para países em desenvolvimento, como o caso do Brasil trazem um *ethos* social impossível de ser postergado. A equidade necessária, aqui entendida, não só como acesso, persistência e sucesso do estudante na sua graduação, mas como qualidade na formação, é desafiadora. A qualidade em contextos globalizados é marcada, na maioria dos casos, pela internacionalização, via intercâmbios estudantis e docentes, e/ou currículos internacionalizados e num estágio mais aprimorado via redes colaborativas. Assim, o panorama da educação superior em países em desenvolvimento, como o Brasil, é desafiador não só pela busca de qualidade mas pela expansão necessária para atingir as metas oficiais do governo brasileiro. A nossa taxa bruta de Educação Superior gira somente em torno de 33% e o novo PNE - Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação determina uma taxa de 50% até 2022. Em outras palavras: até 2020 o país deverá ter 50% de sua população entre 18 - 24 anos frequentando uma instituição de educação superior.

Pensar a aprendizagem em contextos emergentes internacionalizados é construir um processo para o diálogo. Compreender o aluno dentro de uma complexidade de relações simultâneas que concorrem para instâncias cogeradoras do conhecimento corrobora para uma formação capaz de ultrapassar as barreiras do cientificismo, do previsível, dos desafios socioeconômicos e culturais, da precisão para alcançar o improvável.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

ADAMS, Jonathan. *The fourth age of research*. Reino Unido. V. 497. Nature. 30 may 2013. p. 557-560.

BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BAWDEN, Richard. O objetivo educador da educação superior para o desenvolvimento humano e social no contexto da globalização. In: MULLER, Vera (Trad.). *Educação Superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

COOL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Graó, 2003.

GUIDO, Elsiana; AGUILAR, Ana Guzmán. Criterios para internacionalizar el currículum universitario. *Actualidades Investigativas*. 2012. Disponível em: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/criterios-para-internacionalizar-curriculum-universitario-guido-guzman.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/criterios-para-internacionalizar-curriculum-universitario-guido-guzman.pdf).

HAUG, Guy. Estrategias de internacionalización de la educación universitaria. In: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE, INTERNACIONALIZAÇÃO E INOVAÇÃO. Anais... PUCRS, PROPESQ, Porto Alegre, 2010.

INEP. *Internacionalização da Educação Superior*. PROJETO: BRA/04/049 – Educação do Século XXI: estudos, pesquisas, estatísticas e avaliações educacionais. Brasília, 2014. (no prelo)

LEASK, Betty. Internationalizing the curriculum in the disciplines: imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*. XX (X), p. 1-16, 2013.

LINDO, Augusto Perez. *¿Para qué educamos hoy?: filosofía de la educación para um nuevo mundo*. 1 ed. Buenos Aires: Biblos, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARGINSON, S. Student Self-Formation in International Education. *Journal of Studies in International Education*. 2014, v. 18(1), p. 6-22, 2013.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e internacionalização: estado de conhecimento sobre indicadores. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (Orgs.) *Qualidade na educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*. São Paulo: Marin & Junqueira, 2012, p. 29-62.

\_\_\_\_\_. Internacionalização da produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 27, p. 93-112, 2011.

\_\_\_\_\_. Qualidade da educação superior: tendências deste século. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. 165 - 185.

\_\_\_\_\_. Qualidade universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface*, Botucatu: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_; BERTINATTI, N. O impacto da Internacionalização da Educação Superior na vida do estudante: a perspectiva dos bolsistas. In: X ANPESUL. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <http://www.xanpedsul.faed.udesc.br>. Acesso em: 02 fev. 2015.

FORMICHELLA, In: MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação* (UNICAMP), v. 19, p. 385-405, 2014.

OECD. *Curriculum development for internationalization: guidelines for country case studies*. Paris: Center for Educational Research Innovation - CERi, 1994.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PORTO, Claudio; KÉGMIER, Karla. *O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025*. Brasília, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1995.

TAYLOR, Peter. Os currículos da Educação Superior para o desenvolvimento humano e social. In: MULLER, Vera (Trad.). *Educação Superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

TEICHLER, Ulrich. The Changing debate on Internationalization of higher education. *Higher Education*, n. 48, p. 5-46, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semynovitch *et al.* *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 1998.

# EL SABER PEDAGÓGICO: COMPONENTE FUNDAMENTAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

*Guillermo Londoño Orozco*

## **Frente al saber pedagógico**

[...] lo designado con el término pedagogía no es la enseñanza, sino un saber sobre la enseñanza. Pedagogía es, pues, un saber; de hecho, cualquier caracterización de la pedagogía como una disciplina con identidad propia, incluso en relación con sus orígenes históricos (RÍOS, 2005; QUICENO, 1998) la suponen, por principio, como un saber.

Considerar de entrada lo pedagógico en relación con el saber implica reconocer diversas miradas y comprensiones, lo que obliga a pensar los significados y alcances del concepto. El tema exige discusión y al respecto son diversas las posibilidades para su comprensión, la cuales van desde el extremo de desconocer que -al ser entendido como reflexión sobre la práctica- puede ser fuente de saber teórico, hasta maximizar la idea que cualquiera experiencia, por el hecho de ser reflexionada, puede ser fuente de elaboración teórico-pedagógica. El tema pasa entonces por vislumbrar el alcance de la relación teoría-práctica (la teoría como inspiración de la práctica o la práctica como fuente de saber). Por reconocer la importancia y pertinencia de la metacognición del propio saber; y, por favorecer el impulso a procesos de sistematización (perspectiva investigativa de la propia práctica) o racionalización de la experiencia docente. Todo ello comporta diversas visiones cuyo centro ubica el saber cómo germen de conocimiento sobre la práctica docente.

Indistintamente de las posturas que puedan asumirse, se trata de reconocer la importancia del saber como componente fundamental del quehacer del docente universitario y de la pedagogía misma en el ámbito de educación superior, guardando las proporciones en un sentido y en otro. La pretensión no es limitar el alcance de la pedagogía sólo al saber de los maestros o pretender que todos los profesores sean “pedagogos” (generadores de teorías pedagógicas) sino más bien de un componente clave en la actividad docente. Ello impulsa a que el profesor universitario vuelva sobre lo que hace y, a partir de allí, se susciten procesos reflexivos, sistematizaciones, alternativas, o bien para la producción de conocimiento o bien para el mejoramiento de su propia práctica. Los niveles o alcances dependerán de condiciones, conocimientos, intereses, etc. Lo que se busca, en últimas, es el fomento de una lectura sobre lo que se hace en el aula o espacio académico, desde sus sentidos, alcances y fundamentos.

Una de las razones por las cuales se valora el saber pedagógico tiene que ver con el hecho que diversas prácticas e innovaciones en el campo de la docencia universitaria son prácticamente ignoradas o desconocidas o, como lo plantean Martínez y Carrasco (2006, p.18), “cuando no reciben la consideración de un desmérito o un síntoma de poca solvencia científica”. Señalar esta preocupación no implica que se acepte que cualquier forma de saber, es saber científico; sin embargo, en aras de promover la búsquedas por el sentido y alcance de la docencia universitaria, fomentar el saber pedagógico permite abrir el espacio para su reconocimiento e indagación.

Apostarle a ello, abre alternativas a un reconocimiento del valor que adquiere la reflexión del maestro como fuente para la generación de ideas en torno a la acción educativa. No se trata sólo de mostrar una vivencia, sino de hacerla objeto de comprensión e interpretación a la luz de la realidad educativa, sus sujetos y sus contextos. Las prácticas educativas, desde esta perspectiva, no son ni deben ser prácticas ciegas o actos sin sentido. Al respecto Ávila (2007) plantea que

[...] afirmar que la educación no es una práctica ciega es afirmar que es una acción eminentemente humana y, por tanto, que está *culturalmente orientada* por un conjunto de valores y saberes más o menos desarrollados, más o menos sistematizados, más o menos convalidados (p. 120).

Detrás de lo que hace el maestro puede leerse un conjunto de ideas, valores y conocimientos que permean su hacer. Fomentar saber pedagógico, no es más que hacer visible esos presupuestos.

Asimismo, el experto en pedagogía, el pedagogo con acervo teórico que ha llegado al campo de la producción teórica, va en búsqueda del saber que subyace al acto educativo. Al respecto señala Gómez (2004), hablando en el contexto francés que

[...] la rica tradición discursiva de la pedagogía, las ciencias de la educación y la didáctica francófona, es rica en sugerencias sobre la importancia de este concepto [saber] en la consolidación de las didácticas de las disciplinas, en la concepción de la didáctica como saber disciplinar o saber cognitivo de la enseñanza y el aprendizaje escolar, además, de que este concepto permite pensar con amplitud el sentido del saber, y en especial el de saber escolar (p. 2).

Es el saber el que ayuda a consolidar la comprensión del fenómeno educativo y la acción didáctica, en la medida en que el sujeto de ese saber pueda ir más allá del acto de enseñanza como simple acto de transmisión de información. Hacerlo implica tomar distancia de dicho acto para lograr niveles de comprensión que permitan proponer ideas y sentidos sobre la visión misma de la educación, las formas de educar, la relación con las disciplinas, ciencias o artes objeto de enseñanza y la manera como pueden hacerse llegar a los estudiantes.



## El saber pedagógico y la producción de conocimiento

En este sentido se toma el saber como elemento importante para el desarrollo de la pedagogía, lo cual refiere una **primera dimensión**: el saber como productor de conocimiento. Al respecto plantea Ávila (2007) que “no podemos ver con buenos ojos una propuesta de estructura del saber pedagógico como disciplina acientífica. Pensamos que sería más adecuado elaborar una propuesta montada sobre la lógica y las estructuras de una práctica profesional” (p. 201). Para el autor esta lógica se visualiza desde diferentes aspectos: una relación con el campo de trabajo que refiere tanto al objeto de estudio de las disciplinas, como a los objetivos de la práctica; una relación con el campo de conocimiento que se refiere tanto al discurso teórico, como al conocimiento que genera el maestro a partir de su reflexión; una relación con los usuarios que pasa por procesos de interacción y subjetividad; y, una relación con la institución, ya que las prácticas son mediados por las tramas de las estructuras organizativas. De esta manera se implica el saber como una mirada del acto educativo en su conjunto y no sólo como una lectura de las didácticas o las estrategias de enseñanza.

Ésta es una mirada que abre la posibilidad de pensar en el saber pedagógico y en el pedagogo más allá del teórico experto con sus presupuestos epistemológicos, psicológicos, antropológicos, etc.; sin embargo, esta postura no es aceptada en algunos círculos académicos. Por ejemplo, Gallego (1995), plantea que

[...] si la pedagogía es un saber, como en realidad lo es, se reconoce por una parte su carácter discursivo y, por la otra, que puede ser objeto de crítica conceptual y de revisión de los fundamentos sobre los cuales se halla construido, para deducir de tal actividad intelectual su estatus epistemológico, su constitución y su naturaleza demostrativa o no (p. 12).

De esta manera circunscribe la posibilidad de la pedagogía como saber científico y el calificativo de pedagogo al

teórico de la educación, negando con ello la posibilidad en el maestro que puede trascender al ámbito teórico:

Admitir la posibilidad de la existencia de pedagogos empíricos sería lo mismo que creer que se dieran astrónomos o físicos por la simple contemplación de los aconteceres del mundo. Sería negar o considerar irrelevante el trabajo investigativo de científicos como Piaget [...] en todo caso, el hecho de comunicar por sí solo no es ni didáctica ni mucho menos pedagogía, como tampoco lo es el uso de materiales llamados didácticos de los cuales se valen algunos docentes (GALLENO, 1995, p. 10-12).

Estamos de acuerdo con que evidentemente no se puede desconocer el acervo del trabajo investigativo y la producción académica de los teóricos de la pedagogía y es clara, la importancia de la perspectiva científica de la pedagogía, al igual que la idea de evitar el reduccionismo de convertir en pedagogía cualquier acto educativo. Sin embargo, valorar el saber pedagógico del maestro no significa convertirlo en científico de la pedagogía, pero sí abrir el camino a la reflexión para encontrar perspectivas en el desarrollo de acciones educativas específicas. Es cierto igualmente, como insiste Gallego (1995), que el acto pedagógico, “es un constructo necesario de la relación teórica discurso-objeto del conocimiento y se halla primero en la mente del pedagogo antes de ser una realización en la realidad extrasubjetiva del espacio escolar” (p.96); pero también lo es como acción que transforma el propio quehacer del maestro y como proceso de mejoramiento y desarrollo del mismo acto educativo.

### **El saber del maestro y la importancia de la reflexión sobre la propia práctica**

Es innegable el valor que comporta el saber pedagógico como ingrediente nuclear para la generación de conocimiento teórico y, por ende, para el desarrollo del pensamiento

pedagógico. Sin embargo, la pedagogía no puede ser reducida exclusivamente al ámbito de la teoría; así lo planteaba Makarenko (2008): “la nueva pedagogía no nació de las torturantes convulsiones de un intelecto de gabinete, sino de los movimientos vivos de los hombres, de las tradiciones y reacciones de una colectividad real, de las nuevas de amistad y de disciplina” (p. 93). Igualmente señala Ávila (2007): “afirmar que la pedagogía no puede reducirse a un mero verbalismo o a un mero discurso quiere decir que los saberes, la cultura o las teorías de los maestros deben ser socialmente utilizados en el ejercicio de su práctica” (p. 121). De esta manera destacamos **otra dimensión importante** y que no siempre es posible de ubicar en el ámbito de la producción de conocimiento, es **la del saber propio del maestro**. El autor insiste en que el maestro no puede actuar con “ceguera absoluta” y su quehacer necesariamente está acompañado “en algún grado de alguna forma de cultura, de saber o de conocimiento científico” (ÁVILA, 2007, p. 121).

De esta manera, la práctica del profesor universitario incluye una serie de saberes que ha venido incorporando de su formación, de sus estudios o de su experiencia:

¿Quiere ello decir que sus prácticas educativas son ciegas? De ninguna manera. Lo que sucede es que están orientadas por un conjunto de saberes provenientes de muy diversas fuentes, con desarrollo y sistematización desiguales.

Ese conjunto de saberes hayan sido tomados de las culturas dominadas o de las culturas dominantes, de la filosofía o de la teología, de la divulgación de las ciencias o de tradiciones místicas, de la experiencias propia o de la ajena queda en pie la tesis de que su práctica ha sido, está siendo y seguirá siendo orientada por un conjunto de saberes cualquiera que se la fuente a donde ha ido a abreviarlos y sean los que sean sus grados de validez o legitimidad (ÁVILA, 2007, p. 122).

Existe evidentemente un trasfondo que acompaña la vida del enseñante. Dilucidarlo, sacarlo a la luz para com-

prenderlo o para potenciarlo como fuente de conocimiento o de revisión de la propia práctica es uno de los puntos centrales para el desarrollo del saber pedagógico. Que esto sea pedagogía en sentido estricto o no, es un problema que deben profundizar quienes se dedican a la comprensión del *status* epistemológico de la pedagogía misma.

Se trata de un saber que trasciende el hecho del dominio en el campo de la ciencia, disciplina o arte para transformarlos en objeto de enseñanza, lo que implica un conjunto de posibilidades para poder hacer llegar esos conocimientos al estudiante, al aprendiz. Al respecto Eloísa Vasco (1998) señala:

[...] cuando el maestro enseña les está dando una respuesta coherente y única desde un saber que, aunque se alimente de diversas ciencias o disciplinas, es un saber específico y relativamente autónomo, que tiende necesariamente a un quehacer, el quehacer de enseñar. Ese es el saber pedagógico (p. 125).

Esta dimensión centra su interés en la idea de atender a la enseñabilidad de las ciencias y a la posibilidad del maestro de indagar sobre sus procesos de enseñanza, lo cual implica pensar en el qué, a quién, para qué y cómo se enseña. Este tipo de saber en los maestros, va más allá del contar historias o traer anécdotas o describir una serie de actividades en el aula que son bien recibidas por parte de estudiantes. Implica un esfuerzo de reflexión que precisa al maestro a pensar en la manera de hacer del contenido de enseñanza (incluido su trasfondo epistemológico) un elemento de construcción de conocimiento pertinente para el estudiante: “La manera como asume esos conocimientos y los transforma en objeto de enseñar, supone necesariamente una concepción del saber, de las ciencias y de esa ciencia en particular” (VASCO, 1998, p. 128). Esta concepción debe estar permeada además, por la claridad sobre los sujetos a quienes se enseña (“ningún maestro enseña en espacios imaginarios”), condición necesaria que conduce a la consideración de tales sujetos y su contexto:

La forma como el maestro enseña es coherente con la manera como percibe el qué: el saber y la ciencia, de su asignatura en particular, así como la importancia relativa que concede a los resultados ya dados de esa ciencia o a los procesos investigativos de construcción científica. La forma de enseñar de un maestro también refleja la respuesta que da a la pregunta a quién enseña, la manera como asume el conocimiento que tiene de sus alumnos y el concepto que tiene de lo que significa “aprender” y de los procesos de aprendizaje. Es evidente que la respuesta implícita o explícita que dé el maestro a para qué enseña, afecta inevitablemente su forma de enseñar (VASCO, 1998, p. 134).

El saber de la ciencia, los sujetos y su contexto y la forma de enseñar, son así ingredientes que especifican las condiciones básicas de un saber pedagógico en los docentes. Son alternativas que permiten que ellos revisen, reconstruyan y piensen sobre el alcance (formas, maneras, sentidos, logros, dificultades) de su quehacer y puedan hacerlo visible. A juicio de Vasco (1998), es gracias a ese saber y a “la conciencia de ser sujeto privilegiado de ese saber” (p. 134) que es posible que el maestro comprenda el alcance que tiene su labor como mediador de un conocimiento o disciplina permitiendo indagar sobre posibilidades de apropiación y transformación para hacer de ello una alternativa de aprendizaje real en los estudiantes. Así, el maestro debe permitirse preguntas sobre todo lo que esto implica y poner la mirada en la posibilidad de dar razón de su propia práctica y de las perspectivas de transformación y mejoramiento de ésta.

Lo pedagógico entendido de esta manera permite superar cierta postura instrumentalista de la pedagogía como generadora de estrategias o métodos, para abrir paso a la idea de hacer del quehacer pedagógico un referente de reflexiones serias y profundas sobre el hecho educativo. En esa línea puede comprenderse la apuesta que nos propone Carlos Vasco:

Pero propongo que se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el

saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan [sic] con su quehacer (VASCO, 1990, p. 3).

Esto se complementa con el énfasis dado por Eloísa Vasco (1998):

Se trata, entonces, de recuperar el saber del maestro como acto fundamental de la pedagogía. El origen y posibilidad de la Pedagogía está en el saber pedagógico. Es a partir de sus condiciones concretas, restricciones, limitaciones y exigencias donde el maestro tiene la posibilidad de reflexionar sobre su labor, de generar y hacer explícito su saber (p. 3).

La postura anterior impele entonces a reconocer la dimensión reflexiva de la práctica desde sus dinámicas, particularidades y exigencias a partir de una lectura estructurada, fundamentada, apoyada en la propia reflexión epistemológica del maestro. Tal dimensión es una opción importante que permite definir alternativas para responder a una de las preocupaciones centrales en el ámbito de la educación superior, como es el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje más allá - como se señaló atrás -, de la mera descripción de acciones o de la presentación de una serie de actividades agradables a los estudiantes. Se trata de un factor necesario para el desarrollo de la profesión docente y el cumplimiento de sus funciones sociales y, por ende, educativas.

La manera de llevar a cabo esa reflexión puede tener diversas posibilidades: desde la revisión de la propia práctica a partir de una especie de etnografía de lo que ocurre en el aula; desde la sistematización de experiencias; del diálogo con los sujetos del proceso educativo para observar lo que ocurre; de procesos de autoevaluación; de procesos de metacognición, etc. Estas posibilidades dan a la reflexión sobre

la práctica no sólo una dimensión descriptiva, sino que permiten construir procesos complejos, algunos en perspectiva investigativa, que alimentarían de manera más eficiente la propia experiencia. Particular atención tendría el tema de la metacognición. Al respecto, Domingo Bazán (2008) destaca algunos elementos importantes de la metacognición, lo cual proyecta un alcance importante al sentido de la reflexión desde el ámbito del desarrollo profesional del maestro:

Esta aspiración de lograr un funcionamiento intelectual autorregulado es lo que hoy en día se denomina metacognición. Si bien la metacognición no agota la complejidad temática del desarrollo del pensamiento, representa una dimensión altamente apetecida de éste... sabemos que todo acto metacognitivo es una reflexión y puede ser entendida de dos modos: a. Como el pensar sobre cómo pensamos, y b. como el pensar sobre cómo cambiar/transformar las formas de pensar (p. 112).

Aquí se destaca un elemento de particular importancia en la medida en que promueve una mirada no sólo a la propia práctica como tal, sino a la manera como la pensamos; es ver desde nuestras propias posibilidades cognitivas el alcance y sentido del quehacer educativo.

A tenor de los planteamientos anteriores, resulta pertinente considerar que la apuesta no es por una reflexión *per se*, sino que ésta está cargada de sentidos y de elementos culturales:

Algunos autores han enfatizado que la metacognición está mediada por las representaciones de sí mismo que hace el sujeto, factores culturales, históricos o políticos, entre otros... la sola metacognición no hace la reflexión que se exige al profesional de la educación; la metacognición empieza a constituir(se) (en) saber pedagógico cuando implica un interés de conocimiento basado en la conversación, cuando el propósito mayor es desmontar la metaignorancia (emancipación de las

conciencias) y cuando la acción pedagógica se orienta por la necesidad de transformar la realidad socioeducativa (BAZÁN, 2008, p. 113).

Pensarlo de esta manera implica abrir la mirada más allá del aula de clase para comprender la pertinencia social, moral y política de la acción educativa. En ello, la reflexión debe ser acompañada, según Bazán (2008), por procesos de pensamiento caracterizados por el diálogo, la intersubjetividad, la convivencia democrática y la negociación, deconstrucción o reconstrucción de la realidad. Así, la metacognición implica un examen del saber pedagógico más allá de una mirada a los propios pensamientos; tiene que ver con la manera como se piensa la actividad docente en relación con los otros, con el contexto y su cultura, para impulsar así la revisión de lo que se hace en el proceso de la actividad educativa.

Bazán, quien orienta su mirada desde la perspectiva hermasiana del interés emancipatorio, impulsa –entre otros aspectos–, el sentido del saber pedagógico, no desde la pertinencia didáctica –que puede ser una de las tendencias más fuertes– sino desde su pertinencia social, cultural y política. Es decir, reflexionamos sobre nuestras propias prácticas y hacemos metacognición de nuestros propios saberes y formas de pensar lo educativo, no sólo en la perspectiva del conocimiento de la práctica misma, sino de su sentido dentro de los procesos sociales y culturales en el ámbito de la transformación social desde la acción educativa.

No se trata en esta parte, entonces, de abrir el abanico de la discusión al tema de los intereses de conocimiento o a los niveles de metacognición o a la manera como el interés emancipatorio permea la reflexión sobre la propia práctica. Sin embargo, la convergencia a niveles de racionalidad o a los tipos de intereses que la acompañan, son elementos que vale la pena tener en cuenta para vislumbrar el alcance del saber pedagógico. Esto reafirma la idea de poder concebir diversos niveles de saber pedagógico: desde el nivel más pragmático y descriptivo, sobre el cual valdría la pena preguntarse si corresponde a un saber, hasta el más elaborado y soportado que pasa por niveles de elaboración teórica, de racionalidad y de impacto.



## **El saber pedagógico como componente de la docencia universitaria**

Como se ha insistido, preferimos movernos en la idea de un maestro que acompaña su quehacer docente desde el saber pedagógico lo cual, o bien le permite reconfigurar sus prácticas pedagógicas en función de un mejoramiento continuo o bien le abre posibilidades a niveles de elaboración y desarrollo teórico que aportan al pensamiento educativo y, por ende, a la configuración de una pedagogía en perspectiva de educación superior. Destacamos de esta manera que el saber pedagógico no se ofrece como un saber teórico ajeno a la práctica del maestro, sino que está presente en el desarrollo de su práctica, permitiendo dar el salto del saber construido, al saber elaborado. En ello abre igualmente el camino para dar sentido al ejercicio docente universitario

De otro lado, continuando con la perspectiva del mejoramiento continuo, vale la pena recordar a Bedoya (2008), quien considera que: es necesario propiciar en los profesores, particularmente para nuestro interés en los del ámbito universitario, el recapacitar y pensar sobre el significado y las implicaciones de su práctica pedagógica en relación con el saber científico. Impulsar el saber del profesor universitario considera, como se indicaba atrás, tanto la revisión de las propias estrategias de enseñanza, como de la manera como se asume la ciencia o disciplina, objeto de la enseñanza. No es sólo conocer los alcances y limitaciones de su ciencia, sino aquellos aspectos que le permiten ser más cercanos a la comprensión por parte de los estudiantes.

Se trata de la revisión del quehacer docente desde lo didáctico y lo epistemológico mismo: Al respecto Bedoya (2008) plantea:

[...] lo que justifica la exigencia del pensar epistemológico de parte de los sujetos docentes es la necesidad de definir de un modo coherente y acertado el saber pedagógico con el fin no sólo de evitar y superar las confusiones que con respecto a él se difunden como concepciones aplicadas [...] sino también para definir y asignar los

criterios y modalidades de su constitución teórica específica (p. 66).

Es indudable la fuerza que alcanza el impulso al saber pedagógico en el docente universitario, que además de ser atravesado por lo teórico y lo epistemológico impele a las experiencias, vivencias y sentidos personales. En tal dirección se deben superar aspectos que muchas veces cierran el círculo del quehacer pedagógico en el interés sólo por una disciplina o en el cumplimiento de un programa o la presentación de unos contenidos para responder a una programación fija y centrada en lo instrumental:

El saber pedagógico en la universidad no es y no puede limitarse a un saber instrumental acerca de cómo manejar y aplicar el modelo curricular adoptado o en vías de ser adoptado e impuesto desde la instancia superior tal y como lo exige la actual racionalidad instrumental y funcional acorde con los lineamientos de la tecnociencia –que cada vez se hace más evidente en la orientación académica y administrativa de la universidad (BEDOYA, 2008, p. 105).

El problema es más de fondo en la medida en que se trata no sólo de parámetros a cumplir, sino de las necesidades de unos sujetos en contexto (estudiantes, profesores, comunidad, etc.) y de las posibilidades y alcances de una ciencia, disciplina o arte para ser enseñada y aprendida. Estas ideas permiten reconocer que el saber pedagógico adquiere una dimensión amplia y a la vez exigente, abriendo posibilidades para que el profesor universitario oriente su mirada sobre el sentido y alcance de su propia práctica lo cual, como enfatiza Bedoya (2008), “exige un cambio de actitud frente al conocimiento en lo que se refiere a pensar la Universidad” (p. 108). Pensar la educación superior en esta perspectiva va en línea con la importancia y necesidad de impulsar la idea del profesor universitario como profesional, no sólo de su disciplina, sino de la docencia en el ámbito de la educación superior. Para ello adoptar lo pedagógico y en ello su propio saber, es

más que adoptar teorías pedagógicas sin más, o recoger vivencias (no soportadas en la reflexión y el análisis); es considerar, como se ha insistido a lo largo de este escrito, en el problema de la enseñabilidad, de la didáctica, de los sujetos y sus circunstancias y las posibilidades de una educación propia de la vida universitaria. Éstos son elementos claves de un saber pedagógico orientado a una mirada profunda sobre la propia acción docente. En ello, poder sistematizar o seguir los propios procesos de enseñanza con miras a comprender las dinámicas y los procesos particulares de una educación superior, permitiría reconocer alternativas tanto para el mejoramiento de la docencia universitaria, como para su comprensión con el ánimo de abrir posibilidades al acercamiento de las especificidades propias de lo pedagógico en este nivel de educación.

A manera de síntesis de todo lo expuesto, herecorrido el camino por la idea del saber pedagógico como un factor necesario para desarrollos y aportes teóricos al pensamiento pedagógico; lo he comprendido como un saber que permite dilucidar el trasfondo bien sea cultural, científico, epistemológico o didáctico de la propia práctica docente. Asimismo, he insistido en la dimensión reflexiva de la práctica como componente para la transformación del propio quehacer docente, reflexión cargada de sentidos, limitaciones y posibilidades. He destacado la reflexión sobre la propia docencia, considerando que debe ir más allá de la expresión anecdótica o vivencial, para comprenderla desde los propios procesos sociales, culturales, éticos y políticos, sin olvidar la importancia que el referente contextual adquiere para la comprensión de la propia práctica; en relación con lo anterior, se ha señalado cómo tal reflexión no puede ser ajena a los aspectos de orden disciplinar, epistemológico y didáctico. En otras palabras, el saber pedagógico se convierte en un ingrediente que potencia desde lo teórico y lo práctico numerosas posibilidades para la comprensión y fortalecimiento de la actividad docente. Todo ello, pensado como oportunidad para el mejoramiento de la docencia universitaria, en la cual las especificidades propias de la educación superior exigen alternativas que permitan tanto comprender como orientar las exigencias de un estilo educativo, unos fundamentos y unas didácticas, pertinentes a sus características y a las de los sujetos que intervienen en ella.

Según se señaló en otro lugar (LONDOÑO, 2009,), proponer el saber pedagógico como alternativa al desarrollo de la educación universitaria,

[...] implica considerar tanto la reflexión de la propia práctica del docente como los desafíos y problemáticas de la educación superior. Esto invita a un esfuerzo del profesor universitario y de comunidades académicas interdisciplinarias por indagar y proponer horizontes pedagógicos que iluminen el quehacer docente en la universidad (p. 25).

[...] Ello podría permitir una indagación profunda y sustentada no sólo de acciones, sino también de problemas y dificultades propias de los sujetos que intervienen en la formación universitaria. Es conveniente, además, recurrir a los pedagogos, a los expertos, a las teorías; pero lo es igualmente hacerlo a quienes han trazado caminos de éxito, no para replicar sus experiencias fuera de contexto, sino para ir en búsqueda de elementos comunes que vayan tejiendo ciertas especificidades de formación para la educación superior (p. 29).

Por esto cobra importancia el hecho de promover en el profesor universitario espacios que permitan hacer visibles sus prácticas docentes de manera que sea posible la construcción de un saber que acompaña además del conocimiento disciplinar y la innovación didáctica, otros factores propios de la educación universitaria.

No estamos planteando el saber pedagógico como la piedra angular para el desarrollo de la docencia en la universidad, pero sí como un componente que por sus características, aporta con seguridad a su comprensión y crecimiento. Valorar la construcción de ese saber desde la práctica y valorar en ello la dimensión reflexiva, permite que el maestro no caiga en el peligro de hacer de su ejercicio docente una actividad vacía, instrumental y sin significado y, por el contrario, pueda potenciarla como un componente que da sentido a su quehacer educativo y que ofrece alternativas de comprensión frente al mismo.

## REFERENCIAS

ÁVILA PENAGOS, R. *Fundamentos de Pedagogía hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Magisterio, 2007.

BAZÁN CAMPOS, D. *El oficio del pedagogo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2008.

BEDOYA, J. I. *Pedagogía ¿enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá: Ediciones ECOE, 2008.

CARVAJAL AHUMADA, G. (s.f.) La lógica del concepto de pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

GALLEGO, R. *Saber pedagógico: una visión alternativa*. Bogotá: Editorial Magisterio, 1995.

GÓMEZ M., M. Manuel Quintín Lame: saber pedagógico e investigación. *Revista Electrónica de educación y Psicología*, n. 2, diciembre de 2004. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

LONDOÑO OROZCO, G. Retos para pensar en una pedagogía de la educación superior. *Revista Universidad de La Salle*, n. 50, septiembre-diciembre de 2009.

MARTÍNEZ, M.; CARRASCO, S. (Cords.) (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro, 2006.

VASCO, C. *et al. Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic, 1990.

VASCO MONTOYA, E. *El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía*. Ideas expuestas en el Seminario ¿Qué es Pedagogía?, organizado por Universidad Pedagógica Nacional en julio de 1988, y publicadas en Vasco y Torres. Bogotá, 1998.

# A CRITICAL ANALYSIS OF REFLECTION AS A GOAL FOR TEACHER EDUCATION <sup>1</sup>

*Kenneth M. Zeichner*

## **Introduction and Background**

In this paper, I will share my thinking about the focus on teacher reflection in teacher education programs around the world. In doing so, I will reflect back on the last 30 or so years that I have been a university teacher educator, in terms of my reading of the international literature and on how I have observed the idea of teacher reflection being used in teacher education programs in the U.S. and in the many countries that I have had the privilege to visit.

I published my first paper about the idea of reflective practice in teacher education in 1981 in Canada during a time when behavioral psychology was the dominant force in U.S. teacher education (ZEICHNER, 1981).<sup>2</sup> During my time as a teacher education student and as an elementary school teacher in the public schools in the USA, the emphasis was on preparing teachers to behave in certain ways (eg. asking certain kinds of questions) that were assumed to be effective in raising students' standardized test scores. There was no research and no real discussion in teacher education about teacher thinking and with helping teachers understand the rationales underlying the use of different teaching strategies or with helping teachers learn how to exercise their judgment in the classroom to meet the constantly changing learning needs of their students.

---

<sup>1</sup> Revised version of a keynote address presented at ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Porto Alegre Brazil, April 30, 2008.

<sup>2</sup> For example, see Peck & Tucker (1973).

A number of things happened that led to a shift from a focus on training teachers to perform certain behaviors to more fully educating teachers to understand the reasons and rationales associated with different practices and with developing teachers' capacities to make intelligent decisions about how to act based on their carefully developed educational goals, on the contexts in which they were working, and on the learning needs of their students. These included the beginning of research on teacher thinking which in the USA was led by Lee Shulman and his colleagues at Michigan State University (eg., SHULMAN, 1992), the growing influence of cognitive science in education, and the growing acceptance of qualitative forms of research in education (LAGEMANN, 2000). There is also the belief by some that the emergence of reflective practice as an emphasis in teacher education is linked with efforts of neo-liberal and neo-conservative reformers to exert more subtle and greater control over teachers so that the purpose of public education could more easily be narrowed and more closely linked with the production of workers for the global economy (eg., SMYTH, 1992).<sup>3</sup>

My own involvement with trying to prepare teachers who were more reflective about their practice began in 1976 when I first joined the faculty at the UW-Madison and conducted research on the learning of the student teachers who were in our pre-service teacher education programs. What we learned in our research was that many of our students, although technically competent in the classroom, were largely concerned about moving their pupils through the lessons in a smooth and orderly fashion. They did not think much about why they were doing what they were doing, how what they were teaching represented selections from a larger universe of possibilities, and how the contexts in which they taught encouraged and discouraged certain kinds of practices.

For the most part, our students had no idea of where the curriculum came from and didn't seem to care. Teaching was

---

<sup>3</sup> The growing influence of neo-liberal policies began to accelerate just prior to the time of the publication of *The reflective practitioner in 1983* (HARVEY, 2005).

largely seen as a largely technical process to be directed by either what people in schools or at the university wanted them to do and for the most part our students did not see teaching as a moral and ethical activity over which they had any control (eg., TABACHNICK; POPKEWITZ; ZEICHNER, 1979-80).

Our first use of the term “reflective teaching” at the University of Wisconsin represented a vague and general attempt to help our students become more thoughtful about the moral and ethical dimensions of teaching without a particular focus on helping them to reflect on particular things or to reflect in certain ways (GRANT; ZEICHNER, 1984). As pointed out by Tellez (2007), in our early work we spent more time talking about what reflective teaching was not than what it was. Over time, we benefited considerably from the emerging international literature on reflective practice in teaching and teacher education (eg., GRIMMETT, ERICKSON, 1988; CALDERHEAD; GATES, 1993; CLIFT, HOUSTON, PUGACH, 1992; LABOSKEY, 1994; LOUGHRAN, 1996; RODGERS, 2002; SWARTS, 1999; WESTBURY; HOPMANN; RIQUARTS, 2000) and our use of the idea of reflection in our program has developed and changed as we continue to study and critique our own work as teacher educators and the impact of our program on our students. We also have continued to produce work of our own in which our conception of reflective teaching continues to develop and our abilities to foster it continue to improve both in pre-service teacher education (eg., TABACHNICK, ZEICHNER, 1991; GORE; ZEICHNER, 1991) and in ongoing professional development programs for experienced teachers (ZEICHNER, 2003).

When Donald Schon published the book *The reflective practitioner* in 1983 (SCHON, 1983), this marked the reemergence of reflective practice as a major issue in North American Teacher Education. The idea of reflective practice has been around for a long time in both western and non-western philosophy, including the great influence that John Dewey’s book *How we think* (DEWEY, 1933) had on education in the U.S. in the early 1900s. Following the publication of Schon’s book and the massive amount of literature it stimulated on the issue worldwide, and the work of other educators around the world including Paulo Freire in Brazil (FREIRE, 1973),



and Jurgen Habermas in Europe (1971), teacher educators all over the world began discussing how they were preparing their students to be reflective teachers. Reflective teaching quickly became a slogan that was embraced by teacher educators from every political and ideological perspective to frame and justify what they were doing in their programs and after a time, it began to lose any specific meaning. As Rodgers (2002a) has put it, "In becoming everything to everybody, it has lost its ability to be seen." (p.843 ) Or as Australian scholar John Smyth (1992) has said:

What we are witnessing is a kind of conceptual colonization in which terms like reflection have become such an integral part of the education jargon that not to be using them is to run the real risk of being out of educational fashion. Everybody climbs aboard under the flag of convenience and the term is used to describe anything at all that goes on in teaching. What is not revealed is the theoretical, political and epistemological baggage that people bring with them (p.286).

## **Reflective Practice as a Goal for Teacher Education**

From one perspective, the international movement that developed in teaching and teacher education under the banner of reflection can be seen as a reaction against the view of teachers as technicians who merely carry out what others, removed from the classroom want them to do, and of top-down approaches to educational reform that only involve teachers as passive participants.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Generally, throughout the world there has been a tendency toward the deprofessionalization of teaching although the nature of the changes in teaching and the extent to which teachers' abilities to exercise their judgment in the classroom have been reduced has varied by country (eg., ROBERTSON, 2000; TATTO, 2007).

At a surface level, the reflective practice movement involves recognition that teachers should play active roles in formulating the purposes and ends of their work along with others, and should assume leadership roles in school reform. Reflection also signifies that the development of new knowledge about teaching is not exclusively the role of college and university faculty, recognition that teachers have theories too that can contribute to the development of a common knowledge base about good teaching practices (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993).

The concept of the teacher as a reflective practitioner appears to acknowledge the expertise that is located in the practices of good teachers, what Schon (1983) has called "knowledge-in-action."<sup>5</sup> From the perspective of the individual teacher, this means that the process of understanding and improving one's own teaching must start from reflection upon one's own experience, and that the sort of wisdom derived entirely from the experience of others is insufficient.

Reflection as a slogan for educational reform also signifies a recognition that no matter what we do in our teacher education programs and how well we do them, at best we can only prepare teachers to begin teaching. When embracing the concept of reflective teaching, there is often a commitment by teacher educators to help prospective teachers internalize during their initial training, the dispositions and skills to learn from their teaching experience and become better at it throughout their teaching careers (FEIMAN- NEMSER, 2001).

Amid the explosion of interest in the idea of teachers as reflective practitioners, there has also been a great deal of confusion about what exactly is meant in particular cases by the use of the term reflective teaching and whether or not the idea of teachers as reflective practitioners should be supported. Although those who have embraced the slogan of reflection appear to share certain goals and commitments about an active role for teachers in school reform, in reality,

---

<sup>5</sup> The term "practical theory" has also been used to describe the knowledge that teachers generate through an analysis of their practice. (HANDAL; LAUVAS, 1987).

one can tell very little about an approach to teaching or teacher education from an expressed commitment to the idea of reflection alone.

Underlying the apparent similarity among those who have embraced the slogan of reflection are vast differences in perspectives about teaching, learning, schooling, and the good society. It came to the point at least a decade ago, where the whole range of beliefs about these things have become incorporated into the discourse about reflective teaching. Everyone, no matter what his or her ideological commitments, has jumped on the bandwagon and is committed to some version of reflective teaching (CALDERHEAD, 1989).

A number of scholars in different parts of the world, including myself, have devoted considerable time to analyzing the different positions on reflective teaching that have emerged (eg., HATTON; SMITH, 1995; ZEICHNER; LISTON, 1996). Some of us have also spent time studying the different pedagogies that teacher educators have employed to promote the different visions of reflective teaching that they are committed to, such as action research, teaching portfolios, journals and autobiographies, teaching cases (both print and electronic), and the mediation of various kinds of school and community field experiences (eg., BULLOUGH, 2008; RICHERT, 1992; LYONS, 1998; RODGERS, 2002B; ZEICHNER, 1987) or to ways to assess the quality of reflective teaching (eg., SUMSION; FLEET, 1996; TSE, 2007).

I am not going to discuss in this paper all of the specific versions of reflective teaching and the strategies used to develop them. Instead, I will discuss the idea of reflective practice in teacher education in relation to three issues: (1) the degree to which reflective teacher education has resulted in genuine teacher development; (2) the degree of correspondence between the image of teachers in discussions of reflective teacher education and the material realities of teachers' work; and (3) the degree to which the reflective teaching movement has contributed to a narrowing of the gaps that exist worldwide in the quality of education experienced by students from different ethnic and social class backgrounds.

## Has Reflective Teacher Education Supported Genuine Teacher Development?

First is the question of the degree to which reflective teacher education has supported genuine teacher development. Here despite all of the rhetoric surrounding efforts to prepare teachers who are more reflective and analytic about their work, in reality, reflective teacher education has done very little to foster genuine teacher development and to enhance teachers' roles in educational reform. Instead an illusion of teacher development has often been created which has maintained in more subtle ways the subservient position of the teacher.

There are several ways in which reflective teacher education has undermined the frequently expressed emancipatory intent of teacher educators. First, one of the most common uses of the concept of reflection has involved helping teachers reflect about their teaching with the primary aim of better replicating a curriculum or teaching method that research has allegedly found to be effective in raising students' standardized test scores. Here the question in the reflection is how well does my practice conform to what someone wants me to be doing? Sometimes the creative intelligence of the teacher is permitted to intervene to determine the situational appropriateness of employing particular teaching strategies and materials, but often it is not.

There are a number of things missing from this popular kind of reflection about teaching including any sense of how the practical theories of teachers (their knowledge-in action in Schon's language) are to contribute to the process of teacher development.

Ironically, despite Schon's (1983) very articulate rejection of this technical rationality in his book *The reflective practitioner*, "theory" is still seen by those who use this approach to reside only within universities, and practice to reside only within schools. The problem is framed as merely transferring or applying theories from the university to classroom practice (eg., ZEICHNER, 1995). The reality that theories are always produced through practices and that practices always

reflect particular theoretical commitments is ignored. There are still many instances of this technical rationality approach to reflective practice in teacher education programs around the world today (eg., BOUD; WALKER, 1998;VALLI, 1992) .

Closely related to this persistence of technical rationality under the banner of reflective teaching, is the limitation of the reflective process to consideration of teaching skills and strategies (the means of instruction) and exclusion of reflection upon the ends of education and the moral and ethical aspects of teaching from the teacher's purview. Teachers are denied the opportunity to do anything but fine tune and adjust the means for accomplishing ends determined by others. Teaching becomes merely a technical activity.

A third aspect of the failure of reflective teacher education to promote genuine teacher development is the clear emphasis on focusing teachers' reflections inwardly at their own teaching and students, to the neglect of consideration of the social conditions of schooling that influence the teacher's work within the classroom. This individualist bias makes it less likely that teachers will be able to confront and transform those structural aspects of their work that undermine their accomplishment of their educational goals. The context of teachers' work is to be taken as given. While teachers' primary concerns understandably lie within the classroom and with their students, it is unwise to restrict teachers' attention to these concerns alone. As U.S. philosopher Israel Scheffler has argued:

Teachers cannot restrict their attention to the classroom alone, leaving the larger setting and purposes of schooling to be determined by others. They must take active responsibility for the goals to which they are committed and for the social setting in which these goals may prosper. If they are not to be mere agents of the state, of the military, of the media, of the experts and bureaucrats, they need to determine their own agency through a critical and continual evaluation of the purposes, the consequences, and the social context of their calling (p. 11).

We must be careful here that teachers' involvement in matters beyond the boundaries of their classrooms does not make excessive demands on their time, energy and expertise, diverting their attention from their core mission with students. In some circumstances, creating more opportunities for teachers to participate in school-wide decisions about curriculum, staffing, instruction and so on, can intensify their work beyond the bounds of reasonableness and make it more difficult for them to accomplish their primary task of educating students. It does not have to be this way, but care needs to be taken that teacher empowerment does not undermine teachers' capacities.

A fourth and closely related aspect of much of the work on reflective teaching is the focus on facilitating reflection by individual teachers who are to think by themselves about their work. There is still very little emphasis on reflection as a social practice that takes place within communities of teachers who support and sustain each other's growth. The challenge and support gained through social interaction is important in helping us clarify what we believe and in gaining the courage to pursue our beliefs. More research in the last decade using a socio-cultural lens has focused on the importance of communities of practice in teacher learning (eg., GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2001; LITTLE, 2002; MCLAUGHLIN; TALBERT, 2006 ), but the emphasis is still on individual teacher reflection in many places.

One consequence of the focus on individual teacher reflection and the lack of attention by many to the social context of teaching in teacher development has been that teachers come to see their problems as their own, unrelated to those of other teachers or to the structures of schooling. Thus we saw the widespread use of such terms as "teacher burnout" which directed the attention of teachers away from a critical analysis of schools and the structures of teachers' work to a preoccupation with their own individual failures. A group of activist teachers in the Boston area argued some time ago that:

Teachers must begin to turn the investigation of schools away from scapegoating individu-

al teachers, students, parents, and administrators, toward a system-wide approach. Teachers must recognize how the structure of schools controls their work and deeply affects their relationships with their fellow teachers, their students, and their student' families... Only with this knowledge can they grow into wisdom and help others to grow (FREEDMAN; JACKSON; BOLES, 1983, p. 299).

In summary, when we examine the ways in which the concept of reflection has been used in teacher education we find four themes that undermine the potential for genuine teacher development: (1) a focus on helping teachers to better replicate practices suggested by research conducted by others and a neglect of preparing teachers to exercise their judgment with regard to the use of these practices; (2) a means-end thinking which limits the substance of teachers' reflections to technical questions of teaching techniques and ignores analysis of the ends toward which they are directed; (3) an emphasis on facilitating teachers' reflections about their own teaching while ignoring the social and institutional context in which teaching takes place; and (4) an emphasis on helping teachers' to reflect individually. All of these things create a situation where there is merely the illusion of teacher development of teacher empowerment.

It is not inevitable that efforts to foster teacher reflection will reinforce and strengthen the subservient position of teachers. There are examples in a number of countries of efforts by teacher educators to encourage the reflection of student teachers which focus on the ends as well as the means of teaching, which include attention to the social conditions of schooling as well as to teaching, and which emphasize reflection as a social practice within communities of teachers. These examples support the genuine development and empowerment of teachers to play important roles in school reform (eg., See VILLEGAS-REIMERS, 2003).

One example of this work is a focus on helping prospective teachers understand the reasons and rationales that underlie different choices that have been made in the clas-

rooms in which they have completed their field experiences, to encourage their cooperating teachers talk with them about their thinking about what they do and would like to do, and to talk about how they have adapted instruction to meet the varied needs of their learners (eg., FEIMAN-NEMSER; BEASLEY, 2007). Even when student teachers are not able to act on the results of their analyses student teachers are able to gain a level of awareness that helps them see possibilities, that helps them see that what is, is not inevitable and that it reflects particular biases.

All of this is good. I want to argue though that even if teacher development is genuine and not a fraud, that there is another consideration that needs to be taken into account in examining reflection in teacher education. Reflective teacher education which fosters genuine teacher development should only be supported in my view if it is connected to the struggle for greater social justice and contributes to the narrowing of the gaps in the quality of education available to students from different backgrounds in every country of the world. Just as the case with teacher reflection, teacher development and empowerment should not be viewed as ends in themselves.

## **Connecting Teacher Reflection to the Struggle for Social Justice**

Even when reflection is used as a vehicle for genuine teacher development, it is often seen as an end in itself, unconnected to broader questions about education in democratic societies. It is often stated or implied that if teachers reflect about what they do they will necessarily be better teachers.

Kemmis (1985) has argued that reflection is inevitably a political act that either hastens or defers the realization of a more humane, just and decent society. All teaching actions have a variety of consequences which include (1) personal consequences- the effects of teaching on students' social and emotional development and social relationships; (2) academic consequences- the effects of teaching on students' intellectual development; and (3) political consequences- the cumulative effects of school experience on students' life chances.



In my view, reflective teacher education needs to address all of these dimensions, and it should not be supported unless it makes a contribution to the making of a better society for everyone's children.

What does this mean in practical terms for those of us who prepare teachers? First, we need to recognize that reflection by itself means very little. All teachers are reflective in some sense. It is important to consider what we want teachers to reflect about and how. A number of different conceptual frameworks have been developed over the years in several countries to describe different ways to define the focus and quality of reflection. Connecting teacher reflection to the struggle for social justice that exists in all countries today does not mean only focusing on the political aspects of teaching. Teachers need to know the academic subject matter they are responsible for teaching and how to transform it to connect with what students' already know to promote greater understanding. They need to know how to learn about their students-what they know and can do, and the cultural resources that they bring to the classroom. Teachers also need to know how to explain complex concepts, lead discussions, how to assess student learning, manage a classroom and many other things. Connecting teacher reflection to the struggle for social justice means that in addition to making sure that teachers have the content and pedagogical background needed to teach in a way that promotes student understanding (rejecting a transmission model of teaching that merely promotes rote repetition), we need to ensure that teachers know how to make decisions on a daily basis that do not unnecessarily limit the life chances of their pupils, that they make decisions in their work with greater awareness of the potential political consequences of the different choices that they make.

While education actions by teachers within schools obviously cannot solve societal problems by themselves, they can contribute to the building of more just and decent societies. The most important point is that teaching can never be neutral. Teachers must act with greater political clarity about whose interests are served by their daily actions. They may not be able to change some aspects of the situation at present, but at least they will be aware of what is happening.

## Conclusion

In summary, in this paper I have attempted to briefly identify some of the dominant trends over the last 30 years in both the rhetoric and practice surrounding the concept of reflection in teacher education. Today, 25 years after the publication of Donald Schon's *The reflective Practitioner*, there is still much work going on in teacher education all over the world that is focused on the idea of preparing reflective teachers. Recent research has shown the importance of carefully structuring and scaffolding the reflections of student teachers through such things as the development of reflective tasks rather than just telling student teachers to go off and reflect with little guidance (eg., ORLAND-BARAK; YINON, 2007 ). Models of student teacher supervision have shifted to focus more directly on fostering teacher learning and reflection than on the summative assessment emphasis in the past (PAJAK, 2000). Research has also shown the importance of teacher educators modeling the kind of thoughtfulness and praxis that they expect from their student teachers (LOUGHRAN, 1996). In recent years, the rational approach to reflection largely based within the USA on the work of John Dewey has been challenged by a variety of scholars like Fred Kothhagen in the Netherlands who have focused more in the spiritual and intuitive aspects of reflection and teacher learning (eg., KORTHAGEN; VASALOS, 2005; TREMMEL, 1993) <sup>6</sup>. There has also been a wide consensus among scholars that stage theories of teacher reflection that seek to help student teachers transcend reflection about technical issues of teaching so that they can focus exclusively on the social and political aspects of teaching are misguided (eg., FENDLER, 2003; ZEICHNER, 1996).<sup>7</sup>

Despite all of these and other developments in the work on teacher reflection, there is still much conceptual confusion

---

<sup>6</sup> It should be noted that the role of emotions and imagination in reflection by teachers has been a topic of discussion for many years (eg., HULLFISH; SMITH, 1961).

<sup>7</sup> This criticism does not necessarily apply to developmental frameworks of teacher reflection that encourage a progression toward more competence in dealing with ambiguity and uncertainty ( MOON 1999).

in my view about what people actually mean by the term reflection—whether they are attempting to promote a genuine kind of teacher learning that moves beyond the compliant implementation of external directives, and even if the teacher learning aimed for is genuine, whether there is a link in their efforts to struggles within and outside of education to bring about a world with greater social justice for everyone.

In recent years, deprofessionalization of the work of teachers has intensified in many countries throughout the world in response to pressures from neo-liberal and neo-conservative policies and the very idea of public education is in doubt in many places (eg., COMPTON, WEINER, 2008; SMYTH et.al. 2000). Given the political and economic situation in much of the world today it is very easy for teacher reflection to merely become a tool to more subtly controlling teachers. The real challenge for us is to work against the grain and make our work in teacher education contribute to a lessening of these destructive tendencies and to connect what we do in our teacher education classrooms to struggles of educators and citizens everywhere to move us closer to a world where everyone's children has access to the means and conditions that will help them lead productive and rewarding lives. It is my belief that unless we make our work part of this broader struggle, reflective teacher education is not worthy of our support.

Unfortunately in my view, most of the rhetoric about reflection in teacher education today, even after all of the critiques, fails to incorporate the kind of social and political analysis that is necessary to see and then to challenge the structures that continue to undermine the achievement of our noblest goals as educators. I am optimistic though that teacher educators will rise up to the challenge and ensure that the goal of reflection in teacher education does not help to unconsciously reproduce the status quo. The goal of working for social justice is a fundamental part of the work of teacher educators in democratic societies and we should never compromise on anything that will help us make progress toward its realization.

As U.S. education philosopher Maxine Greene (1979) has said:

The concern of teacher educators must remain normative, critical, and even political. Neither the teachers colleges nor the schools can legislate democracy. But something can be done to empower teachers to reflect upon their own life situations, to speak out in their own ways about the lacks that must be repaired, the possibilities to be acted upon in the name of what they deem to be decent, humane and just (p.71).

## REFERENCES

BOUD, D.; WALKER, D. Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 191-207, 1998.

BULLOUGH, R. Rethinking portfolios: case records as personal teaching texts for study in pre-service teacher education. In: BULLOUGH, R. *Counter narratives: studies of teacher education and becoming and being a teacher*. Albany, NY: Suny Press, 2008. p. 177-192.

CALDERHEAD, J. Reflective teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education*, v. 5, n. 1, p. 43-51, 1989.

\_\_\_\_\_; GATES, P. (Ed.). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press, 1993.

CLIFT, R.; HOUSTON, W.R.; PUGACH, M. (Ed.). *Encouraging reflective practice: an analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press, 1990.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. *Inside-outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, 1993.

COMPTON, M.; WEINER, L. (Ed.). *The global assault on teaching, teachers and their unions*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*. 2. ed. Boston: DC Heath, 1933.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, v. 105, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

\_\_\_\_\_; BEASLEY, K. Discovering and sharing knowledge: inventing a new role for cooperating teachers. In: CARROLL, D. et al. (Ed.). *Transforming teacher education: reflections from the field*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2007. p. 139-160.

FENDLER, L. Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, v. 32, n. 3, p. 16-25, 2003.

FREEDMAN, S.; JACKSON, J. & BOLES, K. Teaching: an imperiled profession. In: SHULMAN, L.; SYKES, G. (Ed.). *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman, 1983. p. 261-299.

FREIRE, P. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury, 1973.

GORE, J.; ZEICHNER, K. Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: a case study from the usa. *Teaching and Teacher Education*, v. 7, n. 2, p. 119-136, 1991.

GRANT, C.; ZEICHNER, K. On becoming a reflective teacher. In: GRANT, C. (Ed.) *Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn & Bacon, 1984.

GREENE, M. The matter of mystification: teacher education in unquiet times. In: *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press, 1979. p. 53-73.

GRIMMETT, P.; ERICKSON, G. *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press, 1988.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 942-1012, 2001.

HABERMAS, J. *Knowledge and human interests*. London: Heineman, 1971.

HANDAL, G.; LAUVAS, P. *Promoting reflective teaching*. Milton Leynes, UK: Open University Press, 1987.

HARVEY, D. *A brief history of neo-liberalism*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2005.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, v. 11, n. 1, 33-49, 1995.

HULLFISH, H.G.; SMITH, P.G. *Reflective thinking: the method of education*. New York: Dodd, Mead & Co, 1961.

KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Ed.). *Reflection: turning experience into learning*. London: Croom Helm, 1985. p. 139-164.

KORTHAGEN, F.; VASALOS, A. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 11, n. 1, p. 43-72, 2005.

LAGEMANN, E.C. *An elusive science: the troubling history of educational research*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

LABOSKEY, V.K. *Development of reflective practice: a study of pre-service teachers*. New York: Teachers College Press, 1994.

LITTLE, J.W. Locating teachers in communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, v. 18, p. 917-946, 2002.

LOUGHRAN, J. *Developing reflective practice*. London: Falmer Press, 1996.

LYONS, N. Portfolios and their consequences: developing as a reflective practitioner. In: LYONS, N. (Ed.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press, 1998. p. 247-264.

MCLAUGHLIN, M.; TALBERT, J. *Building school-based teacher learning communities*. New York: Teachers College Press, 2006.

MOON, J. *Reflection in learning and professional development*. London: Routledge, 2004.

ORLAND-BARAK, L.; YINON, H. When theory meets practice: Student teachers' reflections on their classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, n. 6, p. 857-869, 2007.

PAJAK, E. *Approaches to clinical supervision*. 2. ed. Norwood, ma: Christopher-Gordon Publishers, 2000.

PECK, R.; TUCKER, J. Research on teacher education. In: TRAVERS, R. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 2. ed. Chicago: Rand McNally, 1973. p. 940-978.

RICHERT, A. The content of student teachers' reflections within different structures for facilitating the reflective process. In: RUSSELL T.; MUNBY, H. (Ed.) *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London: Falmer Press, 1992. p. 156-170.

ROBERTSON, S. *A class act: changing teachers' work, the state, and globalization*. London: Falmer Press, 2000.

RODGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002a.

\_\_\_\_\_. Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, v. 72, n. 2, p. 230-253, 2002b.

SCHEFFLER, I. University scholarship and the education of teachers. *Teachers College Record*, v. 70, n. 1, p. 1-12, 1968.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals thinking action*. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. Research on teaching: a historical and personal perspective. In: OSER, F.; DICK, A.; PATRY, J.L. (Ed.) *Effective and responsible teaching: the new synthesis*. San Francisco: Jossey Bass, 1992. p. 14-29.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

\_\_\_\_\_. et al. *Teachers' work in a globalizing economy*. London: Falmer Press, 2000.

SUMSON, J.; FLEET, A. Reflection: can we assess it? Should we assess it? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 21, n. 2, p. 121-130, 1996.

SWARTS, P. Teacher education reform: Toward reflective practice. In: ZEICHNER, K.; DAHLSTROM, L. (Ed.) *Democratic teacher education reform in Africa: the case of Namibia*. Boulder, CO: Westview Press, 1999. p. 29-46.

TABACHNICK, B.R.; POPKEWITZ, T.; ZEICHNER, K. Teacher education and the professional perspectives of student teachers. *Interchange*, n. 10, p. 12-29, 1979-1980.

\_\_\_\_\_; ZEICHNER, K. (Eds.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer Press, 1991.

TATTO, M.T. (Ed.) *Reforming teaching globally*. Oxford, UK: Symposium Books, 2007.

TELLEZ, K. Have the conceptual reforms (and one anti-reform) in pre-service teacher education improved the education of multicultural, multilingual children and youth? *Teachers and teaching: theory and practice*, v. 13, n. 6, p. 543-564, 2007.

TREMMELE, R. Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard Educational Review*, v. 63, n. 4, p. 434-458, 1993.

TSE, H. Professional development through transformation: linking two assessment models of teachers' reflective thinking and practice. In: TOWNSEND T.; BATES, R. (Ed.). *Handbook of teacher education: globalization, standards, and professionalism in times of change*. Dordecht: Springer, 2007. p. 495-505.

VALLI, L. (Ed.) *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany, NY: Suny Press, 1992.

VILLEGAS-REIMERS, E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO; Institute for Educational Planning, 2003.

WESTBURY, I.; HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Ed.) *Teaching as reflective practice: the German didactic tradition*. New York: Erlbaum; Routledge, 2000.

ZEICHNER, K. Teacher research as professional development for P-12 educators in the U.S. *Educational Action Research*, v. 1, n. 2, p. 301-325, 2003.

\_\_\_\_\_. Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In: ZEICHNER, K.; MELNICK, S.; GOMEZ, M.L. (Ed.) *Currents of reform in pre-service teacher education*. New York: Teachers College Press, 1996. p. 199-214.

\_\_\_\_\_. Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, v. 1, n. 2, p. 153-172, 1995.

\_\_\_\_\_. Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in pre-service teacher education. *International Journal of Educational Research*, v. 11, n. 5, p. 565-575, 1987.



\_\_\_\_\_. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, n. 12, p. 1-22, 1981.

\_\_\_\_\_; LISTON, D. *Reflective teaching: an introduction*. New York: Routledge; Erlbaum, 1996.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, n. 57, p. 23-48, 1987.

# THE CHALLENGE OF DEVELOPING REFLECTIVE PRACTITIONERS

*Linley Cornish*

## **Introduction and context**

In my role as a teacher educator, I teach both on- and off-campus students. Over the last decade, the numbers of on-campus students has declined drastically, so that in my core unit in the current trimester there is one group of 10 students rather than 10 groups of 25–30 students. At the same time there has been an exponential increase in the number of distance education students studying online. The large numbers have led to multiple offerings of the unit in each academic year, both for student flexibility and staff workload management. Both on- and off-campus students study exactly the same unit and complete the same assessment tasks, but the equivalent of on-campus workshops for the distance education students is a series of activities and discussion forums that allow interaction with and feedback from other students and the teaching staff. On-campus students can participate in the online environment in the same way as the off-campus students so there is also interaction between the two cohorts.

The main unit I teach is a core unit called Planning for Effective Learning. The content of the unit includes constructivist learning theory, the teaching cycle (especially designing learning activities using practical strategies), child and adolescent development, and teaching skills (planning, questioning explaining, assessment and reporting). There is thus a focus on encouraging student-centred learning and providing evidence-based strategies to promote such learning.

## **The reflective practitioner**

If we want our students to become teachers who determine their own ways of teaching, who continually evalu-

ate and modify their practices, then we need to help them develop the habits of a reflective practitioner. It sounds simple — after all, what teacher doesn't continually think about lessons, those already taught and those being planned, and about student learning?

Many authors (e.g., FULLER, 1969; FULLER, BOWN, 1975; FURLONG, MAYNARD, 1995; KAGAN, 1992; MOIR, 1999) believe, in fact, that inexperienced teachers do not think about student learning very much because their energy is concentrated on learning the mechanics of teaching (keeping the students occupied, managing behaviour, organising transitions, and so on) or on what has been called “satisficing” (LE MAISTRE; PARÉ, 2009). Only after they feel more confident in the role of “manager” do they think more deeply about what their students are actually learning. Nevertheless it is my contention that whatever the stage of their development, all teachers do think about their lessons in some way. Whether this thinking is “surface” or “deep”, to borrow some terms from constructivist learning theory — and thus whether or not reflection is an “intellectual practice” which is “active and purposeful” (Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 135) — depends at least to some extent on their status as an autonomous and sophisticated practitioner committed to professional growth (Frid; Reading; Redden, 1998; JAMES, MCCORMICK, 2009). “Deep” reflection implies levels of deliberative reasoning (van Manen, 1977) extending to socio-critical reflection aimed at improving equity and social justice (ZEICHNER; LISTON, 1987) for students.

Depth of reflection is also partly dependent upon a person's metacognitive habits. Metacognition involves the dual processes of knowledge of cognition and regulation of cognition (BANNISTER-TYRRELL; SMITH; MERROTSY; CORNISH, 2014). Knowledge of cognition includes (but is not restricted to) backward-looking focusing or thinking about your cognition (often trivialised to “thinking about your thinking”) and forward-looking planning, processes which have obvious similarities to those of reflection and action in genuine reflective practice.

The process of learning to reflect and to develop as a reflective teacher-practitioner is not linear and is characterised by multiple interconnected and interdependent pathways

(CLARKE; HOLLINGSWORTH, 2002). To be genuinely reflective, teachers need to engage in an iterative process akin to action research (MILLS, 2011). That is, the process starts with the teacher identifying a problem or issue and planning some sort of action to address the problem or issue, then continues with an evaluation of the action, further planning and implementation of actions related to the problem or issue, and so on in an iterative process that extends over time. Dewey (1933) described the process as consisting of “phases”, progressing from spontaneous interpretation of an experience to an intellectualising of the experience — naming problems or questions arising from the experience, generating possible explanations and developing hypotheses, and finally testing the hypotheses (RODGERS, 2002) before beginning the process anew. Teachers often do not find the busy-ness and constraints of schools conducive to encouragement of such periods of productive reflection and they need, therefore, “to enter the profession with a personal commitment to this practice” Gratch (2001, p. 135).

## **Scaffolding reflection**

Teacher educators have been influenced by the work of Bruner (1959, 1971, 1977, originally 1960, 1986, 1996) and Vygotsky (1962, 1978) with their notions of scaffolding and the Zone of Proximal Development. As “more knowledgeable others”, we need to guide our pre-service teachers’ development as reflective practitioners. Specifically, we need to have an explicit focus on teaching our students to reflect rather than just assuming they will be able to do it. In turn, we need to incorporate some sort of scaffolded reflection into their learning activities and assessment tasks.

The term “reflective practice” has two elements: “reflective” and “practice”. Exploring theory and analysing assumptions are helpful processes enabling teachers to be “reflective” and to come to reasoned conclusions about teaching and learning. For such reflection to be genuinely constructivist, however, there needs to be an element of personal meaning-making so that reflection is seen as shaped by experience and as involving a restructuring of experience (GRIMMETT, 1988). Thus “practice” must be an integral part of the pro-

cess. In a university context, the challenge is to find ways of incorporating “practice” into student learning in the periods between their professional experiences — teaching — in schools. In-school experiences are obviously more relevant but they are few and far between. Helpfully, Dewey (1933) believes there is a role for hypothetical “practice”: “the idea after it is formed is tested by acting upon it, overtly if possible, otherwise in imagination” (pp. 104-105).

A structure I have found useful to adapt in order to incorporate “reflection” into university learning is Brookfield’s (BROOKFIELD, 1995) “critical lenses” of autobiography (our own eyes), student feedback (our students’ eyes), discussion of experiences (our colleagues’ eyes), and the literature (theoretical eyes). Examining experience through these lenses is valuable for uncovering and making explicit one’s (perhaps tacit) assumptions about teaching and learning (LOUGHRAN, 2002). In turn, questioning one’s assumptions is a vital step in the move towards genuine “critical reflection” and action with the purpose of improving social justice in learning situations.

Combining Dewey’s permission to use “imagination” and Brookfield’s critical lenses allows teacher educators to design learning activities and assessment tasks that can encourage development of the habit of reflective practice, even if the “practice” and “action” components have hypothetical elements.

## **Examples of reflective scaffolds Using Bloom’s Taxonomy**

Bloom’s (Cognitive) Taxonomy (L. W. ANDERSON; KRATHWOHL, 2001; L. W. ANDERSON; SOSNIAK, 1994; BLOOM, 1956) is a categorisation of cognitive processes or types of thinking according to their perceived complexity. The six different processes are Remembering, Understanding, Applying, Analysing, Evaluating, and Creating/ Synthesising. There is complexity within each type of thinking as well as between them so the distinctions purely in terms of complexity are not always clearcut. Understanding something that is really complex, for example, can be cognitively much more difficult than analysing something that is very simple. Nevertheless I

find the framework useful for encouraging students to think about the type of learning that will occur in their classrooms, and to encourage an emphasis on more than just remembering and lower-order thinking. Because the students learn about Bloom's Taxonomy during the trimester, it is easy to incorporate the higher-order thinking skills into learning activities and assessment tasks and thus to model (or scaffold) reflection related to student learning (theirs now, that of their own students in the future). Understanding the different types of thinking in the taxonomy, and the importance of higher-order thinking for learning, gives teachers a scaffold for planning and analysing their lessons in terms of student learning. More explicitly, activities or assessment tasks that involve Evaluating thinking can be used to develop reflective thinking. (Some examples of using Bloom's Taxonomy to guide reflection are provided in the Question-and-answer section below.)

## **Multiple Intelligences**

Gardner's Theory of Multiple Intelligences (MIs) (GARDNER, 1983, 1993, 1999) can be used as a tool to incorporate variety in learning activities and assessment tasks. Thus while Bloom's Taxonomy can be used to add depth, MIs can be used to add breadth. The two frameworks can usefully be combined (NOBLE, 2004) to ensure an extensive choice of learning activities differentiated to suit different student learning needs. When teachers reflect on their students' learning, and specifically on why some students are not learning, they can use the frameworks either separately or in combination to answer questions related to "How can I improve Student A's learning?"

## **Question-and-answer**

I have found that the simplest scaffolds consist of a structured question-and-answer format, where the questions guide the students' reflections. I use this format in different ways. Firstly, I set an (ungraded) assessment task to be completed within the first week of their study with me, based entirely on

their prior knowledge. They answer a series of questions, such as “What makes a good question?”, “What is intelligence?”, and “What does it mean to learn something?” Secondly, the students then revisit some or all of these questions during the trimester, to see how their views have developed. The second phase can consist simply of writing a new response based on their learning over the trimester but I have found the exercise is more profitable if there is an added dimension to the “revisiting” involving some sort of elaboration of their learning. Thus I might ask them to construct a Venn diagram to compare and contrast their current and previous responses, or construct a concept map to show how different aspects of their learning are related, or identify on a Ranking Ladder the three most important things they have learnt and then write a justification of their choices. The Venn activity involves Analysing thinking, the concept map involves Creating thinking (because the format is undefined), and the Ranking Ladder exercise involves Evaluating thinking. These activities involve an element of reflection but also include a link to “practice” related not to their teaching but to their learning throughout the trimester. The “action” of constructing different formats to demonstrate their learning (the graphic organisers) also allows further reflection based on their experiences, such as of struggling with a concept map and understanding first-hand how different types of learner are encouraged or discouraged in the classroom. I ask students to justify their reflections with reference to their readings; hence, Brookfield’s lens of the theoretical literature also plays a role in these tasks.

In order to incorporate Dewey’s hypothetical element of “practice” or “action”, a simple addition to any activity involving reflection is the inclusion of a “now what?” question. In other words, students are encouraged to think about: “What does this (conclusion/ learning/reflection) mean for my classroom?”; “If I now think X, what do I need to do as a teacher?” These activities also encourage development of pre-service teachers’ metacognitive capacities.

## **Lens of autobiography**

One of the generalisations about learning that appears to be reliable is that the single factor most likely to influence

learning outcomes is what the learner already knows (L. M. ANDERSON, 1989; AUSUBEL, 1968). What is already known includes past experiences (biography) as well as already-held knowledge and theories, constituting various schemas or schemata. Implicit assumptions form part of such schemas, even if they are misconceptions. Learners will not re-write their “mental maps” unless those maps prove problematic in some way, such as by conflicting with new learning. Such reflection has been described as “looking back on experience in terms of what you know now” (SPALDING; WILSON, 2002, P. 1412). One role of learning activities and assessment tasks, then, is to lead to a challenging of the validity of what is already “known”. One example that is commonly used by many teacher educators is to ask students to remember teachers from their schooling past and try to identify characteristics that made them an effective (or not) teacher. I ask my students to think of a teacher they did not like but whom they would classify as a “good teacher” — what assumptions about “good teaching” lead to such a classification and how are they reconciled with negative emotions about such a teacher? What are the implications for their development as a teacher? Learning activities using the lens of autobiography are usually popular with students and can lead to powerful reflection if scaffolded with appropriate questions.

### **Lens of colleagues’ experience**

In university classes, incorporating the lens of colleagues’ experience means providing opportunities for peer teaching and peer assessment. A learning activity I have used with on-campus students is to have peer assessment of discussion in workshops (DIXON, 2000). Discussion leaders are nominated in advance but participants are chosen each week. An assessment rubric is used, based on the level of critical thinking displayed (using Bloom’s Taxonomy as the framework). Leaders are then required to reflect, incorporating their peer/colleagues’ feedback, on their ability to lead a successful classroom discussion. If class size is manageable, such discussions can also be held online using software such as Adobe Connect.

Snapshots from practicum can also be used to develop reflections based on the lens of colleagues’ eyes. I ask stu-



dents to write summaries of “critical incidents” or transcripts of lesson segments from their practicum which are then read and annotated by peers, either individually or in small groups. The peer feedback is used as a catalyst for the students’ reflective writing about their practicum experiences, writing that must include an “action” element for future teaching. These reflections on practice accommodate Zeichner’s (1998) advice that successful reflection should have a clear purpose rather than be carried out for its own sake.

### **Lens of our students’ eyes**

For pre-service teachers to reflect through the lens of their students’ eyes means either using practicum experiences or some sort of teaching experience where their students are their fellow pre-service teachers. While micro-teaching has disappeared from most teacher education classes, some sort of seminar presentation or workshop teaching is still common. In their role as students, these pre-service teachers complete an assessment rubric to give feedback to their peer teacher-presenter. Thus seminar presentations, practice lessons, and online forum posts can be evaluated as part of a reflective exercise. The action component can again be included as described above. Sometimes the revised presentation or lesson can be trialled in a further sequence of teach, reflect, evaluate, act. Simple structuring questions can guide the reflection, such as: “What worked well?”, “What wasn’t I happy with?”, “Which student didn’t respond?”, “How could I change the lesson to encourage that student’s learning?”, “Which students were advantaged by this lesson?”, “What learning resulted from the lesson?” Reflections can again be scaffolded using a mind map, spider diagram or other graphic organiser, and many reflecters prefer this type of structuring before they write their reflections.

### **Professional Teaching Standards**

Many countries have adopted Professional Teaching Standards to categorise the myriad roles of a teacher and

guide their career progression. Examples from Australia of Standards for beginning teachers include:

1.2 Demonstrate knowledge and understanding of research into how students learn and the implications for teaching

1.5 Demonstrate knowledge and understanding of strategies for differentiating teaching to meet the specific learning needs of students across the full range of abilities

3.2.1 Plan lesson sequences using knowledge of student learning, content and effective teaching strategies

4.1 Identify strategies to support inclusive student participation and engagement in classroom activities (Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), 2011).

These Standards can also be used as a template to guide reflection, especially after some sort of teaching exercise but also after written assignments. For example, I often ask my students to design a lesson or series of lessons incorporating a particular cooperative learning structure and/or a particular graphic organizer. In a section of reflective writing, I ask them to analyze the assignment in terms of which of the Professional Teaching Standards they were able to demonstrate in their planning and in their hypothetical teaching of the lesson. In this way, I encourage them to think about the student learning that would result from the lesson and of social justice issues related to the appropriateness of the lesson for particular stages of child/adolescent development, for particular cultural groups, and for different learning needs. After the analysis, I ask students to write a short reflection about what they learned, by carrying out this analysis, about how to improve their planning/teaching.

## **Conclusion**

The process of applying creative scaffolds and Brookfield's four lenses of reflection in learning activities and assessment tasks that are more firmly rooted in practice has had a positive effect on my students' motivation and on their

attempts to engage seriously with the literature. Most importantly, the scaffolded structures for reflection have enabled students to develop into more competent reflective practitioners. Embedding in learning activities and assessment tasks a range of different opportunities for critical reflection on practice can help pre-service teachers in their (sometimes painfully slow) journey towards more expert reflective practice.

## REFERENCES

- ANDERSON, L. M. Learners and Learning. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). *KnowledgeBase for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press, 1989. p. 85-99.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (Eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- \_\_\_\_\_; SOSNIAK, L. A. *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective*. Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, IL: National Society for the Study of Education, 1994.
- AUSTRALIAN Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). *National Professional Standards for Teachers*. Melbourne: Education Services Australia, 2011. Available online at: [http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/aitsl\\_national\\_professional\\_standards\\_for\\_teachers](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/aitsl_national_professional_standards_for_teachers).
- AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- BANNISTER-TYRRELL, M.; SMITH, S.; MERROTSY, P.; CORNISH, L. *Taming a 'many-headed monster': Tarricone's taxonomy of metacognition*. *TalentEd*, 28, 2014, p. 1-12.
- BLOOM, B. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: The Cognitive Domain*. New York, NY: David McKay, 1956.
- BROOKFIELD, S. D. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- BRUNER, J. S. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, (1977, originally 1960)..

\_\_\_\_\_. *The Relevance of Education*. New York: W.W. Norton & Co, 1971.

\_\_\_\_\_. Learning and Thinking. *Harvard Educational Review*, 29, 1959, p. 184-192.

CLARKE, D.; HOLLINGSWORTH, H. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 2002, p. 947-967.

DEWEY, J. *How We Think*. Buffalo, NY: Prometheus Books. Originally published 1910, 1933.

DIXON, F. The Discussion Examination: Making assessment match instructional strategy. *Roepers Review* 23(2), 2000, p. 104-108.

FRID, S.; READING, C.; REDDEN, T. Are teachers born or made?: Critical reflection for professional growth. In: MAXWELL, T. W. (Ed.) *The Context of Teaching*. Armidale: Kardoorair Press, 1998. p. 325-350.

FULLER, F. F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 1969, p. 207-226.

\_\_\_\_\_; BOWN, O. H. Becoming a Teacher. In: RYAN, K. (Ed.) *Teacher Education*. 74<sup>th</sup> yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: National Society for the Study of Education, 1975.

FURLONG, J.; MAYNARD, T. *Mentoring Student Teachers: The growth of professional knowledge*. London: Routledge, 1995.

GARDNER, H. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, NY: Basic Books, 1999.

\_\_\_\_\_. *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books, 1993.

\_\_\_\_\_. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books, 1983.

GRATCH, A. The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 2001, p. 121-136.

GRIMMETT, P. P. The nature of reflection and Schön's conception in perspective. In: GRIMMETT, P. P.; ERICKSON, G. L. (Eds.) *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, 1988. p. 5-15.

JAMES, M.; MCCORMICK, R. Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25, 2009, p. 973-982.

KAGAN, D. M. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 1992, p. 129-169.

LE MAISTRE, C.; PARÉ, A. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 30, 2009, p.1-6 will change. doi: doi: 10.1016/j.tate.2009.06.016

LOUGHRAN, J. Effective reflective practice. In. Search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 2002, p. 33-43.

MILLS, G. E. *Action Research: A guide for the teacher researcher*. 4<sup>th</sup> ed. Boston: Pearson, 2011.

MOIR, E. *The stages of a teacher's first year*. A better beginning, supporting and mentoring new teachers. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1999.

NOBLE, T. Integrating the revised Bloom's Taxonomy with Multiple Intelligences: A planning tool for curriculum differentiation. *Teachers College Record*, 106(1), 2004, p. 193-211.

RODGERS, C. *Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking*. *Teachers College Record*, 104(4), 2002, p. 842-866.

SPALDING, E.; WILSON, A. Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104(7), 2002, p. 1393-1421.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 1977, p. 205-228.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society; The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *Thought and Language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). Cambridge, MA: The M.I.T. Press, 1962.

ZEICHNER, K. M. Reflective thinking. *Chulalongkorn Educational Review*, 4(2), 1998, p. 1-9.

\_\_\_\_\_; LISTON, D. P. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1987, p. 23-48.

# UNVEILING LEARNING IN MULTICULTURAL SCENERIES<sup>1</sup>

*Maria Emília Amaral Engers*

*Maria Inês Côrte Vitória*

## Introducing the Topic

This article presents the results of the project **Learning Paths: a study with students and professors from Education Programs** - coordinated by Prof. Dr. Maria Emília Amaral Engers - a product of the research group project entitled *Teacher Education, Literacy and Academic Success*, which focuses on a path in research in Education, discussing topics referring to teacher education and learning and to issues of illiteracy and literacy. This study focuses on one's understanding of the learning process, from the perspective of students and professors in Education programs - or other similar programs - within the national reality, as well as other realities in the international context. With respect to Brazilian education, the focus was specifically on programs in Rio Grande do Sul, while other corresponding realities were aimed at analyzing contexts located in Santiago de Compostela - Spain and in Porto - Portugal. This study presents results from an international partnership carried out with professors who expressed interest in working with the PUCRS group, including the following professors: Miguel B. Zabalza, from the University of Santiago de Compostela (Spain); and Carlinda Leite, from the University of Porto (Portugal). Consequently, the agreements and partnerships made by the coordinator of the group with the professors representing different realities resulted in a fruitful sharing of knowledge between national and foreign institutions which, associated to the research project of PUCRS,

---

<sup>1</sup> Tradução do Português para o Inglês de Karina Verônica Molsing.

led to a variety of results, the following of which are presented in this article.

The research results were studied by means of content analysis, using interviews as well as applied questionnaires. However, the data described here are from interview analyses carried out with university professors from the Porto Alegre metropolitan area, from the countryside of Rio Grande do Sul (RS) and from Spanish and Portuguese universities, as well as with students from the respective institutions, all academics and/or faculty from the Education Program, or similar programs. From the interviews applied, a variety of categories emerged: *theoretical-practical relations; educational mediation; affective connections; classroom methodology; content mastery; interpersonal relationships; and professor and student motivation*. Based on these categories, four headings were organized which comprise them all: *Learning Perceptions; Paths in and of Learning; Facilitating or Limiting Dimensions in Learning; Cultural Dimensions: approximation and/or distancing in/for learning*.

The present article is focused on the heading: *Learning Perceptions*, establishing relations between what learning theories defend as guiding principles and what emerged from the research as foundational elements of the learning process.

This investigation relied on collaborations with experienced professors working in the HEIs being researched, who contributed especially as researchers<sup>2</sup>, as well as on collaborations with students who, during the period of the investigation, were studying for their doctorate or master's degree in the Graduate Program in Education at PUCRS and participated in different stages of the study as researchers<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Dr. Gilson Almeida Pereira (FAPA); Dr. Vanise dos Santos Gomes (FURG); Dr. Luciana Ferreira (Feevale); Dr. Marlise Grassi Hemmann (UNIVATES); Dr. Roselaine Aquino da Silva (CMET.PauloFreire) and professors from the School of Education /PUCRS; Dr. Maria Conceição Pillon Cristofolli; Dr. Salete Campos and Ms. Maria das Graças Quiroz-Bermudes (from the Uruguaiiana Campus).

<sup>3</sup> Mirna Vieira Martinez; Débora Leão; Maristela Perine; Maira Pinto; Josimar A. Vieira; Vanda Spieker de Oliveira; Giane Farias Ferreira; Raquel Silva; Karina Molon; Izabel Cristina Brum Abianna; Christina

Without a doubt, the collaboration of students and professors from the institutions participating in the project as interviewees was fundamental for the research team's understanding. With respect to the participants, we believe it is very important to reference the institutions that were sources of data and the reasons behind these choices. In RS: Urcamp in Livramento; PUCRS in Uruguaiana; FURG in Rio Grande; UNIVATES in Lajeado; ULBRA in São Gabriel; UFSM and UNIFRA in Santa Maria; Feevale in Novo Hamburgo; FAPA, PUCRS, ULBRA and UFRGS in Porto Alegre. The two foreign institutions were USC-Spain and UP-Portugal. In the group of cities in RS, we composed our research overview by assembling a cultural diversity that considered multiple representations of the same object of study. These dialogues reaffirmed our understanding of the importance of sharing knowledge in different contexts as a resource of professional development with its multiple perspectives and perceptions from various realities.

To this end, our research groups wanted to understand how students and professors from Education programs - or similar programs - perceive their learning process, as well as the most significant factors and people along this path, considering the different cultures that the project included.

The cities within which the participating institutions are located were chosen due to their representing striking cultural differences in the state of Rio Grande do Sul. Among them are the two border cities with Uruguay and Argentina, important centers of commerce and agriculture, twin cities for exercising socio-economic and cultural influences in two senses. The city of Rio Grande, one of the oldest in the state, is a port city of the Gaúcho coastline with a strong Portuguese cultural influence; Lajeado, characterized by its strong German-Brazilian culture and with the highest rate of literacy in the state; São Gabriel, a historical city with a strong influence of the Gaúcha tradition; Santa Maria, an important university center; Porto Alegre, the state capital, brings a cultural diversity and, especially, is the center in



which the research group is located. This way, our study on learning had to consider the cultural representations of the group in question and this was one of the concerns of the research team. The other respective realities were aimed at analyzing contexts located in Santiago de Compostela - Spain - and Porto - Portugal.

As previously mentioned, we reflect here only on the dimension of *Learning Perception*.

### **Learning Perceptions: a word from classic and contemporary theorists**

In order to discuss the different ways in which learners perceive their own learning, it is necessary that issues such as Higher Education, learning and educational practices are present in the analysis that this article proposes, since learning does not occur isolated from contexts, interactions and relationships with oneself and with the environment.

According to a theory by Engers (2002), the current moment urgently requires a change in the focus of the professor as well as the student, and consequently, of Higher Education: "It is important to dialogue, to have experiences in other areas, by educators who experience other realities, since it is time to work cooperatively and innovate" (ENGERS, 2002, p.25).

There are authors who, in the scope of education, emphasize learning, involving the person as a whole and his/her retention in the socio-cultural environment. A direct reading of Vygotsky (1984) and some of his followers, such as Pozo (2002, 2007), Sacristán (2002), and O'Sullivan (2004), among others, enables us to define important concepts of language and the zone of proximal development (ZPD), in order to understand the learning paths of students and professors from Education and equivalent areas. This is because such paths are necessarily founded on symbolic constructions and on the meanings which professors and students give them. Regarding the role of interaction in the learning process, that which is equally significant for this discussion is the impact of technology on learners and the concept of

the Information Society, by Castells (1997). This is important to understand the paths and meanings of learning that students and professors of Education bring with them, and if they are related or not, in some way, to information technologies. In Zabalza (2004), there is a reflection on university teaching, built on three axes: curriculum, teaching and education in the university. According to the author, the curriculum can be understood as an *integrated formative project*, which includes ideas of internal unity and cohesion, essential characteristics for a curricular perspective. Therefore, the idea of a curriculum as an *integrated formative project* would define the point of reference to be applied to any level of formative work that is carried out in the university, from the elaboration of study plans, to the schedule that each professor carries out in his/her courses.

Corroborating the ideas of Zabalza (2004), it is important to note that symbols and signs are particular to the experiences of each subject. As such, a professor, upon introducing his/her course, sharing with the students the syllabus, the content and bibliography to be studied, the activities proposed for the classroom and the planned evaluation, in other words, "*publicizing*" the curricular project, sharing his/her wishes, expectations and knowledge. In this meeting, proper meanings are brought together by the professor and students, who, in a dynamic interaction, create new meanings common to the group, which, through this mediation, favors learning construction, according to the Vygotskian perspective.

To this end, in the perspective of Yus, professors who share this formative process are developing a holistic education aimed at a balanced person:

Holistic learning aims to develop views of teaching and learning which stimulate connections between topics and between learners from different types of communities. Holistic learning also pursues a dynamic balance in the learning situation between elements such as contents and processes, learning and evaluation, and analytic and evaluative thinking. Finally, holistic

learning is understood, in terms of inclusion, in a broad range of students, and from a variety of views on learning which fulfill their different needs (2002 p. 16).

In this context, reflecting on an educational view in the transformative, holistic perspective, proposed by O'Sullivan (2004, p.119), a discussion is begun on a "new process of enchantment or re-enchantment", which touches on a new cosmological view of our world, where the basic integral metaphor refers to "the web of life" or to "the circle of life", in which "vital processes are seen as a whole without modifications". The debate about the nature of education is a central issue in the teaching plan and development. The curriculum can no longer be understood as something dissociated from man, static, content-based, purely institutional, since it needs to be opened up to discussions which approximate daily life. In this aspect, Zabalza (2004) argues that any university program would need to serve to improve people in the broad spectrum of dimensions in which university students can be qualified as students, as cultured and intellectual people, as future professionals. It is not about, however, learning things, but pursuing an education. For the author, *this is the main mission of the university*.

Consequently, by talking about student education, it is also indispensable that we refer to teacher education and their role in student learning, since, according to Engers:

[...] we go from the idea of the professor who merely transmits knowledge to the understanding that humans are capable of building their own knowledge and, as such, the educator needs to provide to his students, conditions and learning, committing to his own learning as well (2002, p. 26).

For Isaías, learning comprehends efforts by students and professors in appropriating their educational processes and their relations, since "it is not possible to understand

teacher and student learning isolated from thoughts, actions and feelings motivated by other people” (2007, p.162).

In this sense, Wallon (1989) highlights the affective dimension in the elaboration of subjectivity and knowledge. The purpose of this, a result of the investigation related to affectivity and cognition in the classroom, discussed by Engers (2002), emphasizes the importance of the professor-student relationship, based on the Theory of Tact by Van Manen (1995). The author points out “the importance of the complicity that is established between professors and students in the academic context, especially, with respect to reflective teaching”. With respect to affection, Engers defends the idea that:

[...] the school needs to promote the return of affection, of emotion, of affectionate relationships and professors need to be aware of the importance of affectivity in the proper development of the teaching and learning process (ENGERS, 2002, p. 299).

Referencing issues of learning, Leite argues that, according to the reality in Portugal, “the university needs to break the paradigm of education based on teaching to education based on learning”, and adds:

Educational development for the practice of university teaching has to be based on processes that allow for obtaining knowledge consistent with the dialogical relation between teaching and learning and simultaneously, developing a reflective professional approach (2005, p. 387).

Thus, it is about understanding learning not as a pile of knowledge and experiences, but a process characterized by an adequate internal structure and a continuity that is capable of promoting, at most, the personal and professional development of students. This fact requires a well-

thought-out project, in which basic experiences and knowledge are included, with respect to the professional profile, and in which a logical sequence in the process has been introduced, which can lead to realizing the potential of the educational results.

This operationalization should occur through *methodical rigor*, an expression coined by Freire (1996), which is opposed to a *banking education*, prioritizing the construction of knowledge/content with competence and efficiency, regaining the autonomy, the critical spirit and the history of the student. According to the theory by Engers:

Education is a challenge for the modern world, since it is considered the right path for the progress of society, with respect to economic aspects, so popular with dominant groups, as well as social and family aspects, so expected by the dominated groups (2002, p. 34).

Over the past few years, we have been following the discussion about a change that has been produced in society, moving from an industrial society to an information and knowledge society, challenging education, given the transformations of behavior, paradigms and concepts resulting from it. In this context, three elements stand out: knowledge, information technologies and education. Knowledge management, understood as the elaboration, diffusion and processing of information, has been converted into raw materials, which is characterized by constant changes and by the need for information technologies as tools in order to accomplish the management process. According to Castells (1997), one observes in the information society that processing symbols and knowledge is a fundamental tool, and is converted into a determining factor in the economic and social sphere, transforming the human mind into a direct productive force which identifies a new economy within the information society:

In the past few decades, a new economy on a world scale has emerged. It has been called informational and global to identify its fundamental and distinctive features and to highlight that they are interwoven. It is informational because the productivity and competitiveness of the players or agents of this economy (whether they are businesses, regions or nations) depend fundamentally on their capacity to efficiently generate, process and apply knowledge-based information. It is global because production, consumption and circulation, as well as their components (capital, labor, raw materials, management, information, technology, markets) are organized on a global scale, whether indirectly or through a network of connections between economic agents (1997, p. 93).

Though we do not intend to go into detail about the concept of the information or knowledge society, albeit aware of the importance of the economic and technological aspects that this society represents, one cannot forget the links that these factors have *in* and *for* learning. Therefore, it is necessary for professors to be up to date in order to keep up with their students regarding the significance that Information and Communication Technologies (ICTs) have for education today.

This idea of sharing meanings, for Vygotsky (1998), is expressed in the function of language, considered important for man to develop superior psychological processes. By superior psychological processes, we mean controlled conscious actions, voluntary attention, active memorization, abstract thought, intentional behavior; that is, all the processes that are mediated by symbolic systems.

In this sense, language exercises one of its extremely important functions, since, language “is the symbolic system of all human beings.” (OLIVEIRA, 1993, p.34). Therefore, learning involves a person in his/her totality, holistic and integrated with the sociocultural environment. Since it is a dialectical process, it interacts with group relations, or, between professors and students, as well as among students,

permeated by a language that has a historical-sociocultural origin (CHRISTOFOLI; VITÓRIA, 2010). Regarding this, Engers claims that:

[...] it is important that the educator move from a *provider* model, coach, model, whose teaching is based on the *copy theory*, to another *guidance* model, situated in the zone of proximal development (ZPD); by starting with the previous knowledge of the student, he will help him obtain new knowledge (2002, p. 25).

Therefore, one can think about the fundamental role of the professor being to negotiate, mediate, and guide his students so that they can obtain new knowledge. As Pozo (2005) claims, learning is in line with representations, and this means (trans)formations. When learning happens, there is an implicit and explicit movement from the knowledge of man, which happens through some condition. The theoretical considerations about the capacity of humans to learn, and the tools that professors can use as motives for learning to occur, are important to emphasize the historical, social and cultural dimension that is present in the learning process. With respect to this, the statements by Pozo (2002, 2005) are important, especially when he claims that understanding the learning process, for professors or students, can never be disconnected from the social context and always results from the interaction between the learning results (what is learned), the processes (how one learns) and the purpose (why one learns).

In this sense, by referring to the reality of teacher education in Portugal, Leite (2005, p.382) claims that the university years ago was based on tradition and transmitting knowledge accumulated by results of investigations. For the author, today there is an awareness that “universities and Higher Education, in general, have to broaden their knowledge to the social dimension”.

Corroborating this idea, Engers states:

[...] it is fundamentally important that the professor be aware of the culture of the student and the vital process of the “learner”, connected to the culture of the student and the cognition/affection in their educational action. This way, the educator can make teaching more pleasurable and attractive for their student and for themselves. It is important that the professional be engaged in the live process, which recognizes cultures, experiences and limitations of their students, making the classroom a space for building the knowledge of the student and the professor, in an atmosphere of exchange, affection and recognition of cultures (2002, p. 27).

In this aspect, it appears to be important to highlight that the very nature of this research, the results of which are presented here, evidences our belief that studies expecting to contribute to the improvement of one’s area of knowledge are only validated from the point of view of social relevance. They must present a broad approach, allied to the deep need to become involved and committed to the work of teaching.

### **Multicultural Scenarios of Learning Paths: *with a word from professors and students in the context of research***

Regarding the educational issues brought on by the global scene and the internationalization of teaching in Higher Education, Engers and Morosini (2006) brought to the analysis the path of education on this level of teaching, and particularly, university education, teacher education and the incentive towards the development of competencies that are presented as fundamental for a professor to meet the social demands of today. The following statements by Spanish professors seem to illustrate the understanding that the authors have about teacher performance today:



I learn when I process information and incorporate it to what I already know, thinking about what I still need to learn. (PE1)

Or...

I learn when I make discoveries, since I develop skills and competencies. (PE2)

For Rios (2002), a progressive perspective of Education and Teaching should revive reflections on the concepts of competency and quality. For the author, competencies are knowledge-based qualities. Teaching quality has several important attributes, among them, sensitivity, affection for the educational activity, which enables the supervision of an attractive plan of action for the student, which brings with it coherence in the ethical and aesthetic principles of education. Perhaps the statement by this Spanish professor outlines the principle defended by Rios:

I learn when I apply knowledge to other contexts, not merely educational ones. (PE2)

Regarding learning issues, Leite argues that “the university needs to break the paradigm of education based on teaching for education based on learning”, and adds:

Educational development for the practice of university teaching has to be based on processes that allow for obtaining knowledge consistent with the dialogical relation between teaching and learning and simultaneously, developing a reflective professional approach (2005, p.387).

Regarding the considerations by Leite (2005), we can think that the words of this Spanish student translate the

way in which this understanding is projected in the life of the student:

I'm learning when I feel like I'm taking control, I need to become the creator of my learning and language which enables me to accomplish and internalize previous lessons which are placed in continuous relation with new knowledge and new information. (AE1)

On the same issue, we present below what a Brazilian professor tells us:

Well, learning for me is a process that involves a variety of factors that influence it. It is a process that takes place on an intersubjective level, which takes place within a person. And for it to happen there have to be some social, cultural and emotional conditions,... which will influence this process. But for me, it is a complex process that involves a variety of factors. (PB1)

Hence, if one thinks about the inevitable change in the conception of the concept of learning and, therefore, in the concept of teaching, which historically have been consolidated in approaches that are too well-known and applied in formal contexts of education, which justifies the summarized way in which we refer to them. In a traditional approach, for example, teaching and learning - emphasis given to the class situations in which the students are "instructed" and "taught" by the professor. The content and information should be acquired; the models, imitated. Regarding the relation established between *professor-student*, the roles are well-defined: the professor informs, conducts and transmits predefined content. The student memorizes and repeats. From the methodological point of view, teaching is based on the expository class, on the oral expression of the professor and on the student listening.

On the other hand, the technical approach, teaching and learning emphasize know-how and dominating the techniques of discovery and application. Form is more prioritized than content. Regarding the relation established between *professor-student*, the professor manages the conditions for transmitting the subject material, according to an efficient and effective instructional system in terms of learning results. The student receives, learns and internalizes the information. From the methodological point of view, teaching is based on three components: instructional objectives; instructional procedures; evaluation.

In a contemporary perspective, which does not take into account such simplified approaches, it is necessary to think that, according to Engers, the current moment urgently requires a change of focus, by the professor as well as the student, and consequently, by Higher Education: *"It is important to dialogue, to have experiences from other areas, from educators who have experienced other realities, since it is time to work cooperatively and to innovate"* (2002, p.25). The following statement by a Spanish professor alludes to this issue:

I learn with all of the means of communication available. (PE2)

Equally illustrative is the following statement by a Spanish student, regarding new conceptions of learning:

I'm learning when I feel like I'm taking control, I need to become the creator of my learning and language which enables me to accomplish and internalize previous lessons which are placed in continuous relation with new knowledge and new information.

Below is a statement by a Portuguese professor about what he understands as learning:

Learning for me is everything that we learn throughout our lives, they are concepts, experiences, connections that we develop in exchanges with people as well as theoretical concepts that we acquire, so it is all the baggage that we improve upon throughout our lives. (PP2)

It is worth noting that the learning choice as one of the scopes under which this study is based is due to the fact that we consider that the act of learning, within the global system of human development, constitutes one of the founding aspects of the dynamic of cognition in the educational activity. This way, what one pursues with this dimension is that the student reflects on his learning path, improves the way in which he learns and qualifies his own learning habits. It is about reviewing concepts founded on traditional theories (which prioritize only efficiency and organization) and confronting them with the concepts that are based on more critical theories (which insist on awareness, emancipation and liberation). We can add to this reflection the concepts that highlight the meaning of learning, with the purpose of creating an overarching approach, which surpasses the limits of a limiting vision devoid of educational intentionality. The following consideration put forth by a Spanish professor seems to illustrate this:

I learn when I apply knowledge to other contexts, not merely educational ones. (PE1)

If we consider that a theory is defined by the concepts it uses to conceive of reality - the one we have and in which we live (or the one we want?) is characterized by the pursuit of an identity, by the stimulus towards difference, by subjectivity, by the active role of the learning subject - it is difficult to conceive of learning without contemplating these social universes marked by heterogeneity and by contradictions inherent in any process that has differences. Possibly, this Spanish student was referring to this type of principle when he said:

Interacting with the group helps a lot, since we can teach and learn together. Being around people who are different from us helps us have different views about everything. (AE)

Being aware of oneself, transforming one's personal path into a narrative and identifying our personal way of learning appear to be interesting hints, in addition to good ways of dialoguing with the learning process itself. For this very reason, facilitated and permanent educational mediation can be projected not only in the personal and professional qualification of teachers, but also in the improvement of the learning processes. This way, the following statement by a Brazilian student appears to be illustrative:

[...] Learning for me is everything that we build over the course of our lives, not only in high school, or in college, but that which we build over the course of our lives, the experiences we have, the experiences that are passed on by our family, through reading, through movies, through everything that we experience a little, we learn something. (AB) And he continues: [...] Learning is a process, where whoever learns, teaches and whoever teaches, learns to learn about their students, their characteristics, values and their culture. Learning is exchanging knowledge, and knowledge is something that comes from people, including their cognitive, symbolic and sociocultural aspects. (AB)

Upon analyzing the statements by the research participants, we evidence, in the different cultures, some key points. That is, they highlight their experience and possibilities for making discoveries that are very important for personal constructions of learning, and greatly value coexistence and sharing with their peers, revealing a certain emphasis on sociocultural aspects, such as factors relevant for global learning. With the rise of social networks, which are increasingly being used today, it seems to be necessary for

the professor to use this knowledge as a starting point in articulating his/her educational activity. The professor is the challenger, organizer of activities, while the student obtains, creates, uses and broadens, expanding one's knowledge.

## **Towards a Conclusion**

It is clear that the final considerations regarding this topic are permeated by the meaning of impermanence, which is imposed when discussing how the learning subject perceives one's own learning. After all, new research on this topic will possibly give visibility to many other perceptions, perhaps different from those that this article presents. However, the results analyzed here are validated to the extent to which they demonstrate all the elements involved in the learning process, emphasizing the learning subject and his/her perceptions about his/her own learning, in a perspective which also (re)places the professor as a learning subject. In other words, it is about perceiving learning as an always unfinished act, subject to alterations and reformulations, which, in continuous movement, enables constant ruptures, reorganizations, approximations and re-approximations in successive exercises of self-development and self-surpassing. Perhaps, understood this way, learning can be converted into that which we consider effectively important, or, converted into the first act that the subject realizes in favor of himself/herself and in the company of his/her peers, professor colleagues, relatives, and significant people in the face of significant content. For this purpose, it is up to educators to revise their role, or, to learn how to learn to offer stimulating and up-to-date teaching, in a way that guides their students in building their knowledge, (re)defining their previous experiences, with an attentive look at things that emerge all around. This view is thus aimed at the cultural needs of the community and the society-world. Finally, students and professors are learning constantly. In this sense, it is important to highlight that: "the professional identity is built over the course

of our history not only as professors, but also as the students that we were” (ENGERS; GOMES, 2007, p. 523).

Ultimately, it is worth noting that in this, still new, millennium, we are experiencing innovative situations in the era of communication, social networks and that the research participants, independently of their cultures, are part of this globalized society. This is why we believe that the results of the data analyses reveal similarities. In fact, in the midst of the dynamic of social networks, people are coming together from different points of this nation-world in relation to sociopolitical facts, inducing innovative interactions.

In this sense, Bittencourt and Bittencourt (2013), upon commenting on the recent participation of Castells in the program “The Frontier of Thought”, held in Porto Alegre, they comment on the book by the author “Networks of Outrage and Hope” (2012), in which he reinforces the role of technology in the dynamics of social networks, which spread and modify thoughts. In his book, Castells offers an analysis of these issues, placed within social, political and cultural movements.

These revelations urgently need to be absorbed by educators in a way to recognize them as participants of the educational process, leading them to make their practices in the classroom more dynamic, providing their students with a learning environment that is more engaged with the new times, an innovative and quality education.

## REFERENCES

- BITTENCOURT, D.; BITTENCOURT, M.C. A. Manuel Castells e a Política da Nova Era. Caderno de Cultura. *Zero Hora*, 08/06/2013.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- \_\_\_\_\_. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial, 1997.
- CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon; VITÓRIA, Maria Inês Corte. *Projeto - Revista de Educação: escrita*, Porto Alegre, v. 10, n. 12, out. 2010.

ENGERS, M.E.A. O cenário da sociedade-mundo e as implicações para a educação brasileira: desafios para a educação de professores. *Educ. Bras.*, Brasília, v. 24, n. 48 e 49, p. 151-169, jan./dez. 2002.

\_\_\_\_\_; MOROSINI, M. C. Educação Superior e Aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática. *Educação*. Porto Alegre, ano XXIX, n. 3 (60), p. 537-549, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_; GOMES, V. dos Santos. Conselhos de Classe no espaço da Educação Continuada de Professores. *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 517-529, set./dez. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ISAIAS, Silvia. *Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 371-387, set./dez. 2005.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento*. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

O'SULLIVAN, Edmund. *Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XX*. Tradução de Dinah A. de Azevedo. São Paulo: Cortez, 2004.

POZO, Juan Ignácio. Aprender em la sociedad del conocimiento. In: ENGERS, M.E.A.; MOROSINI, M.C. (Orgs.) *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Série Ries/Pronex, v. 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

\_\_\_\_\_. *Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

\_\_\_\_\_. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.



VAN MANEN, M. On The Epistemology of Reflexive Practice. *Teachers and Teaching: theory an practive*, v. 1 (1)1995, mar., p. 33-50.

VYGOTSKY, L.S.A. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YUS, R. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel B. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WALLON, H. *Origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

# ENGAGEMENT AS A PROXY FOR LEARNING: TESTING PASCARELLA'S "MODEL OF ENGAGEMENT" WITH NSSE ITEMS<sup>1</sup>

*Steven M. LaNasa*

*Alberto F. Cabrera*

*Heather Trangsrud*

*Natalie Alleman*

## **Background, Conceptual Model and Hypotheses**

In 1985, Pascarella advanced a model seeking to further understanding of the role played by the institutional environment and interactions with socialization agents on student learning and cognitive development. While the model advanced strong connections among these constructs, Pascarella (1985) also cautioned readers not to consider the work a definitive conclusion, but instead view the effort as "a call for continued systematic inquiry" into the ways in which college contributes to student learning (p. 54). Twenty-one years later Pascarella's call is no less important and present, but is somewhat tempered by his more current observation that the body of literature focused on exploring the impact of college on students is expanding at an "accelerated rate" and that "we can anticipate that an enormous number of studies of college impact, perhaps 5,000 to 10,000, may be produced in the next 20 years" (PASCARELLA, 2006, p. 508).

---

<sup>1</sup> Paper presented at the Association for the Study of Higher Education Louisville, KY November 9, 2007.

To address the challenges presented by this potential volume of research, he offers ten directions that future research might consider to further our understanding of the impact of college in new and more meaningful ways. To do so, this study has sought to concentrate on the first three of those ten: 1) focusing on the quality of the data with an emphasis on longitudinal data collection versus cross-sectional studies, 2) replicating findings to reassert importance as is typically done in the natural sciences, and 3) expanding and incorporating on our notion of diversity. This paper sought to concentrate on these aforementioned suggestions, while also employing his original work defining a General Causal Model (1985), in an investigation of a single institution's National Survey of Student Engagement (NSSE) data to assess the role played by various dimensions on student learning. Because the NSSE instrument is increasingly used to document student learning and best practices by institutions, it was viewed to be an instrument worthy of continued replication because, as Pascarella (2006) states, "academic administrators and student affairs professionals would be provided a significantly greater margin of comfort in developing interventions or policies that are informed by replicated findings than by single sample results that have a greater probability of being artifacts (p. 510). The multiple influences on this paper (i.e. the general causal model itself, Pascarella's more recent calls for critical attention to the research on college impact, and the growing use of NSSE data for both improvement and accountability) combine to offer conceptual, theoretical, as well as practical implications for the field.

A great appeal of NSSE rests in its reliance on the well accepted seven principles of good practice in undergraduate education, as advanced by Chickering and Gamson in 1987. These seven practices, while elegant, rest on a decisively simple principle: students learn and develop when they participate in educationally purposeful activities with the different components of an institution (KUH, 2000; CHICKERING AND GAMSON 1987; NSSE 2002). This notion fits nicely

with Pascarella's General Causal Model, which is based on the shared finding that "learning and cognitive development in college are seen as a function of the direct and indirect influences" of a host of factors including student effort, institutional impact and interactions provided and promoted, as well as an individual student's background characteristics (PASCARELLA, 1985, p. 49). Furthermore, substantial research supports these general engagement principles (e.g. ASTIN 1984, 1985; KUH et al. 1991; PACE 1980, 1984) as valid predictors of learning in a variety of subject areas, growth in student competence, test scores performance, self-reported gains in general education, learning, and professional competencies (e.g., CABRERA et al. 2001; KUH et al. 2000; KUH et al.1997; PIKE 1995; PASCARELLA et al. 1996). Due in large part to the fact that both the General Causal Model and NSSE rest on a similar foundation of college impact and student development research, it seemed only reasonable to base our examination on Pascarella's original model (PASCARELLA, 1985).

While the conceptual value of engagement is well documented, the underlying sub-components and the NSSE items measuring them remain somewhat challenging to rely on, as institutions attempt to document their impact on students' learning (LANASA AND CABRERA 2006; GORDON et al. 2006). The purpose of this paper is not to document those issues, but it must be noted that the following analyses rests upon foundational work identifying eight "dimensions" of student engagement for the NSSE data used in this study (see LANASA et al. 2007 and LANASA and CABRERA 2006). These eight dimensions include: 1) learning/classroom strategies, 2) academic interactions, 3) institutional emphasis, 4) co-curricular activity, 5) diverse interactions, 6) effort, 7) overall relationships, and 8) workload.

Using this prior work as a basis, the researchers defined a hypothesized model of engagement comprised of determinants of learning and cognitive development, where the NSSE dimensions of engagement, configured in a similar fashion to the General Causal Model, served as the predictors of student learning. The hypothesized model is presented in Figure 1 below.

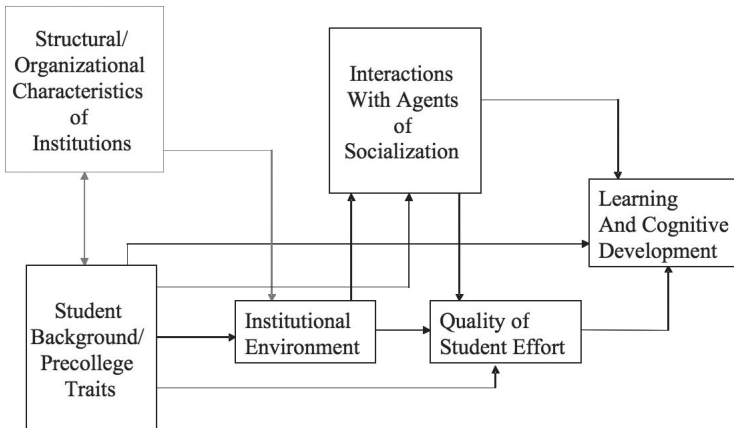


Figure 1. Hypothesized model and variables tested in this study.

## Dependent Variable: Grade Point Average

In our hypothesized model, undergraduate student learning, captured by a student's final cumulative grade point average, is viewed as the result of multiple factors in a manner largely consistent with the underlying General Causal Model. GPAs were obtained through institutional records and matched with NSSE responses to increase the accuracy and precision over student self-reported data. Although opinions vary dramatically on the extent to which GPA captures learning (PASCARELLA 1985), researchers have consistently relied on this measure as a standardized construct central to degree attainment (PASCARELLA and TERNZINI 1991; 2005; CARINI et al. 2006).

### *Control Variable: Academic Background/Preparation*

In order to control from the anticipated effects of pre-college background preparation, the ACT was included in all analyses as a standardized measure of entering student characteristics. In some cases freshman applicants from different geographic regions submitted SAT scores. In these cases, SAT scores were converted to raw ACT scores, and then all test scores were *z-scored*.

## **Independent Variables**

### **Effort**

Pace (1980; 1984) and Pascarella (1985) emphasize the role played by the quality and extent of the effort students expend toward their own growth and learning. Effort is viewed as a critical component in the developmental cycle, and has been used by the NSSE researchers to capture an aspect of not only the “time-on-task” benefit derived from participation in educationally purposeful activities, but also along the quality dimension of that effort (NSSE, 2001; KUH 2003). The NSSE items that comprise this construct reflect the frequency that students work with others outside of class on assignments (occgrp) and their impressions on the extent to which they were challenged to meet high expectations (workhard).

The General Causal Model portrays effort as the by product of background characteristics and the institutional environment; in this respect we follow suit, but slightly alter the relationship between effort and academic interactions. Our conceptual model posits that effort has the potential to influence and promote further academic interactions—specifically increased interactions with faculty members—as opposed to being a starting point. On the surface, this alteration may appear dramatic in that it may first seem as if the individual faculty member has been moved in the equation to that of an “effect” versus a “cause,” but this is not so. Classroom strategies promoting engagement and higher order thinking

Engagement as a proxy for learning:

are at the discretion of faculty members that are viewed to be instrumental in encouraging the extent and the quality of student effort, which is discussed next.

*Hypothesis 1: The effect of effort on undergraduate grade point average will have a direct, positive effect and will have an indirect, positive effect mediated by academic interactions.*

## **Classroom Strategies**

What takes place within the classroom is perhaps the most important factor related to learning and cognitive development (TINTO 1997; 1998; CABRERA et al. 2001). Not surprisingly, however, the classroom also presents one of the more complex constructs to capture holistically (KULIK; KULIK 1991), and this study has operationalized classroom strategies through NSSE items that are restricted to what coursework caused students to do (i.e. valuable learning processes) versus a set of indicators seeking to define the precise pedagogical strategy or technique employed. These items (*synthesz, evaluate, applying*) reflect the extent to which students are asked to operate in higher-order processing and tasks that seek to promote the exploration of various perspectives and viewpoints.

Also, the varied strategies that promote and foster engagement within the classroom have the potential to create a “spillover” effect, spreading engagement beyond the classroom walls. Given this assumption, it would seem plausible that these strategies should not only influence learning directly, but also serve to promote increased effort, encourage additional interactions with faculty, as well as promote and bring to light diverse perspectives (especially those concerned with varied opinions and values) in a multifaceted way (CHICKERING; GAMSON 1987; National Survey of Student Engagement 2000).

*Hypothesis 2: The effect of classroom strategies on undergraduate grade point average will have a direct, positive effect and will have an indirect, positive effect mediated by effort, academic interactions and diverse interactions.*

## **Diverse Interactions**

The roles played by exposure to diverse settings, the effect of increased diversity on college campuses, and the social, cognitive and competency development benefits students derive through exposure to diverse students, perspectives and viewpoints has been substantially documented over the past fourteen years (Saenz et al. 2007; Hurtado 2005; Hurtado et al. 2003; Gurin et al.2002). This research continues to evolve, but clearly documents the benefits derived from exposure to diverse settings, perspectives, and others from diverse backgrounds and perspectives, as well. While some of this work initially was related to the Michigan court case concerning the admission of diverse students, it has expanded to focus on the benefits generally, and Pascarella (2006) has encouraged researchers to conceive of diversity in forms greater than simply racial and ethnicity. By relying upon the NSSE items that ask students about the frequency of interactions with students of different races and ethnicities (*divrstud*), but also about interactions with students of different beliefs, opinions and values from themselves (*diffstu2*) a broader conception of diversity is achieved in our measurement this construct based on NSSE items.

The role played by diversity, in all forms, presents students with the opportunity to alter their worldview, reconsider previously held assumptions and to generally promote the disequilibria foundational to stage development theory (CHICKERING; REISSER 1993; HURTADO, 2007) and should be viewed as an element central to the socialization process provided by higher education institutions (GURIN et al. 2002).

*Hypothesis 3: The effect of diverse interactions on undergraduate grade point average will have a direct, positive effect.*

### *Academic Interactions*

As mentioned previously, academic interactions are presented slightly differently than simply the equivalent of the General Causal Model's "interactions with agents of socialization." Although the institutional emphasis (institution-



al environment) is presented as a determinant of academic interactions and that these academic interactions are predicted to directly influence student learning, the relationship between effort and academic interaction has been altered (as discussed above).

Academic interactions, operationalized as the frequency of interaction with faculty to discuss a variety of topics (*facfeed*, *facgrade*, *facideas*, and *facplans*), are simply one component that makes up Pascarella's many faceted construct. Classroom strategies and diverse interactions are similar in this respect to academic interactions, in that they each represent an important socialization process within the educational enterprise.

Pascarella and Terenzini (1991) suggest that the causal relationship related to faculty interactions is often murky due to the nature of self-reported student gains, asking, "do frequency and quality of informal interaction with faculty enhance students' academic competence, or do initial perceptions of gains in academic knowledge and skills eventually lead students to seek informal contact with faculty beyond the classroom" (p. 102)? This study's proposed conceptual model may help to shed light on that question because the model depicts academic interactions as a direct influence on grade point average, but also as the by-product of background academic skills mediated by student effort.

*Hypothesis 4: The effect of academic interactions on undergraduate grade point average will have a direct, positive effect and will have an indirect, positive effect mediated by diverse interactions.*

### *Institutional Emphasis*

Within our conceptual model Pascarella's "institutional environment" is represented by the institutional emphasis construct that is comprised of items that assess students' perceptions of the support and encouragement received from the institution as a whole (*envnacad*, *envsocal*, *envsuprt*). As depicted in the General Causal Model (1985), the institutional environment has a direct impact on "interactions with agents of socialization," as well as on student effort. Our conceptual

model follows suit, but also adds another dimension linking institutional emphasis to the classroom strategies encountered and reported by students.

By operationalizing the institutional environment in terms of student perceptions of support and encouragement related to their development, it seems logical to posit a relationship between a supportive campus environment and the primary players in that environment: students and faculty. The study's proposed model suggests a positive relationship between a supportive culture and academic interactions (specifically faculty), between a supportive culture focused on meeting educational needs and the educational processes employed by faculty (classroom strategies), and between a supportive and encouraging culture focused on educational attainment and the effort the students put forth.

*Hypothesis 5: The effect of institutional emphasis on undergraduate grade point average will have a direct, positive effect and will have an indirect, positive effect mediated by academic interactions, classroom strategies, and effort.*

## **Methods**

### **Sample**

Findings in this study are based on analyses of the NSSE results for senior students at a public doctoral research intensive university in the Midwest. The data for this study were limited to include only the responses from senior respondents from the Spring 2003, 2004, 2005 and 2006 survey administrations for whom there was a valid corresponding standardized entrance exam (ACT) result. A valid ACT composite score served as a screening criterion because the research team sought to have a consistent, standardized background control of achievement for all models. This resulted in a sample of 518 students that completed degree requirements from the four years under consideration. Approximately 85% of the senior student sample was Caucasian, and 63% of the sample were female. Data from each administration were collected

exclusively through the online web survey format. These data provide a representative sample of the graduating student populations in each of the four years. These data were then merged with internal institutional data to provide a comprehensive data source on the overall experiences and student learning outcomes of degree completers.

## Testing Procedures

Consistent with recommendations from the structural equation modeling literature (e.g., BOLLEN 1989; KLINE 2005), our analyses followed a two step procedure. In step one, a series of confirmatory factor analyses were performed on 14 NSSE items, an indicator of learning (cumulative college GPA at graduation), and one indicator of pre-college academic ability (ACT) that were conceptually and theoretically related to the constructs found in the General Causal Model. This analysis was done to verify the extent to which the items were reliable indicators of their corresponding constructs (see *Figure 2*). The 14 NSSE items themselves were derived from a principal component analysis of 34 NSSE items. Step two involved the actual testing of the structural model itself. Confirmatory factor analyses and structural modeling followed procedures for handling categorical and continuous variables contained in LISREL version 8.8 (JORESKOG; SORBOM, 2006). This method was used based on Finley and Distefano's (2006) comprehensive review of biases that result from using maximum likelihood methods to handle likert-items made up of less than 5 categories, as those present in most NSSE items (see also JORESKOG, 2004). For the assessment of confirmatory factor models, four measures of fit were relied upon: the  $c^2/df$  ratio and the 3 goodness of fit measurements recommended by Hu and Bentler (1999). The selection of both exploratory and confirmatory factor analyses to screen out NSSE items follows Pike's (2006) recommendations who advocates the use of subscales, or scalelets, whose factor structure and composition are meaningful to the institution.

## Results

### Measurement

A series of confirmatory factor analyses were conducted to examine the extent to which the NSSE items significantly loaded in their corresponding hypothetical constructs (see *Figure 2*). All confirmatory factor models fixed the variance of the construct to one item to allow for a free estimation of the loadings (KLINE 2005). Two independent measures, including a student's cumulative grade point average and standardized major field exam, were used originally to identify student learning. Unfortunately, the researchers could not specify a model where both academic profile exam scores and grade point average produced an acceptable fit of the data, therefore academic profile scores were subsequently dropped from the final CFA model.

The final measurement model retained had acceptable goodness of fit statistics as follows:  $\chi^2/df=2.08$ , SRMR=0.056, CFI=0.97, and an RMSEA=0.046.

### Model testing

PRELIS was used to screen the data prior to running the structural model as recommended by Joreskog (2004). Both ACT and overall grade point average were found to be skewed. After attempting several transformations, including logarithmic and lambda transformations (TABACHNICK, FIDELL, 2001), z-transformations were used to reduce skewness. Transformation of both ACT and grade point average was also required because the researchers noted that the variance of ACT in relation to grade point average was substantially higher (206 versus 19.167). Kline (2005) refers to this situation as "ill scaled," and the z-score transformations reduced this problem and re-scaled the variables into acceptable ratios.

Additionally, 12 out of the 14 NSSE items were also skewed (see *Table 1*). Seven were negatively skewed, while 5 were positively skewed. After examining the frequency distri-

butions four items were identified as bipolar (e.g. *envnacad*, *ensuprt*, *facplans*, *occgip*): where answers tended to group together in the extremes of the distribution. In some cases responses followed a three answer pattern (e.g., *synthesz*, *evaluate*, *applying*, *divrstud*). The case of the NSSE item *ensuprt* provides an excellent example; this item is comprised of a 4-way ordinal scale assessing student's opinions of the support, but student respondents essentially answered as if this was a yes or no question. In order to better reflect these distribution properties the item was recoded where the two bottom scores were grouped to reflect a negative response and the two top scores were grouped to capture positive responses.

**Table 1. Descriptive Statistics for the NSSE items included in the analysis**

NSSE Items	Mean Statistic	Std. Deviation	Skewness	Std. Error	t-value
<i>synthesz</i>	3.052	0.851	-0.446	0.105	-4.227
<i>evaluate</i>	3.020	0.921	-0.558	0.105	-5.295
<i>applying</i>	3.156	0.899	-0.700	0.105	-6.638
<i>divrstud</i>	2.888	0.959	-0.348	0.105	-3.298
<i>diffstu2</i>	2.911	0.932	-0.362	0.105	-3.438
<i>envnacad</i>	1.753	0.897	0.974	0.107	9.075
<i>envsocial</i>	1.944	0.883	0.667	0.107	6.218
<i>ensuprt</i>	2.697	0.831	-0.235	0.107	-2.191
<i>facfeed</i>	2.858	0.781	-0.171	0.105	-1.621
<i>facplans</i>	2.419	0.978	0.234	0.105	2.222
<i>facideas</i>	2.076	0.942	0.640	0.105	6.069
<i>facgrade</i>	2.765	0.862	0.051	0.105	0.482
<i>workhard</i>	2.659	0.871	0.023	0.105	0.214
<i>Occgrp</i>	2.484	0.884	0.234	0.105	2.236

## Structural model

After transformations and recoding, the correlation among the variables was estimated using PRELIS declaring the NSSE recoded items as either dichotomies or ordinal variables with three or four responses. The resulting polychoric correlation matrix and the asymptotic covariance matrix

were used in estimating the structural model based on Robust Maximum Likelihood Method (JORESKOG, 2004). The measurement model incorporated correlated errors between *facefeed* and *facegrade* and between *evaluate* and *applying*. It also allowed for *envsocal*, an indicator of institutional emphasis, to crossload with the construct Classroom/Learning strategies. Several indicators of fit were used in judging the goodness of fit of the model, which included the Non-Normed Fit Index (NNFI), also known as Tucker-Lewis Index (TLI), the Comparative Fit Index (CFI), the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). A series of simulation studies by Hu and Bentler (1999) suggested that a cutoff value close to 0.08 for SRMR; a cutoff value close to 0.06 for RMSEA; and a cutoff values close to 0.95 for CFI are supportive of a good fit of the model in relation to the data. In addition to these indicators, the  $\chi^2/df$  was used in order to lessen the sensitivity of the  $\chi^2$  test to sample size. As a rule of thumb,  $\chi^2/df$  values of 4.0 or less signify a good fit of the model (Kline 2005). Because the model was not nested, the Akaike's Information Criterion (AIC) index was also examined. Low model AIC values in relation to AIC values associated to an independent model lend support of the non-nested model (see Kline 2005). The use of several indicators follows Bollen's (1989) and Joreskog's (1993) recommendation of examining the extent to which the pattern of indicators in itself is supportive of the model rather than relying on a single indicator of fit.

The standardized path coefficients are presented in *Figure 2*, where solid paths represent significant relationships and dashed lines represent non-significant paths. With one single exception (SRMR of .11 vs. recommended cutoff of .08), the overall pattern of goodness of fit indexes are supportive of the hypothesized model ( $\chi^2/df=2.57$ , TLI/NNFI =0.97, CFI=0.98, model AIC=325.31 < independence AIC = 6790; and an RMSEA =0.055).

As a companion to *Figure 2*, *Table 3* summarizes the standardized direct, indirect and total effects of each construct in relation to each other, as well as on the outcome of final cumulative grade point average cumulative grade point average. Overall, a reasonable amount of variance in each

Engagement as a proxy for learning:

construct is accounted for, as is the variance explained for grade point average.

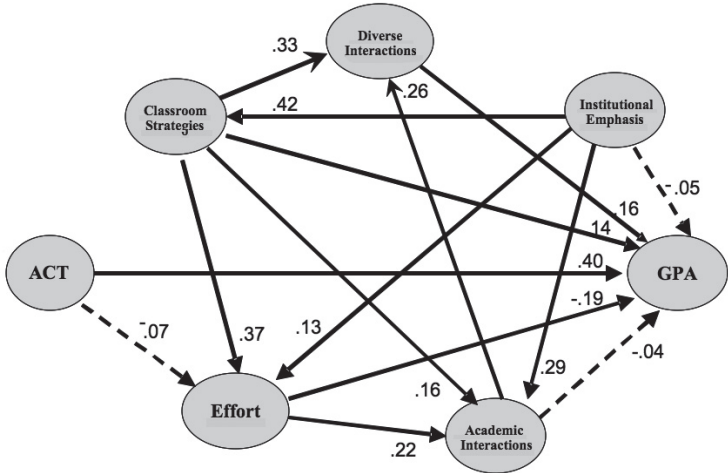


Figure 2. Standardized coefficients for structural equation model of undergraduate student engagement on grade point average.

The various hypotheses are next evaluated in the order that they were originally described. As a point of clarification, the absolute magnitude of the path results should be interpreted according to Kline’s (2005) interpretation of Cohen’s (1977) previous work as follows: paths less than .10 may indicate small effects, path values around .30 indicate medium effects, and path values equal to or greater than .50 signify large effects.

### Effort

Hypothesis 1 predicted positive, direct effects on grade point average. Results did not support this prediction ( $\beta=-0.19, p<.01$ ), instead showing a small, negative direct effect of effort. Two potential explanations are offered for this finding, the first methodological and the second theoretical. As mentioned previously, the study sought to maintain consistency with previous work and confirmatory factor analy-

sis results justified this decision, yet it was recognized that the measure of effort offered low reliability and the items showed poor loadings. The significant error associated with these items may have directly impacted results. On the other hand, in spite of the error, it may be that “working hard to meet instructor expectations” is associated with disciplines for which grading is particular rigorous where substantial effort is required to meet even minimal expectations. As discussed further in the study’s limitations, this construct deserves increased attention with better underlying items.

The second component to Hypothesis 1 suggested that effort would have an indirect effect on the outcome mediated by Academic Interactions. Results supported this prediction ( $\beta=0.22$ ,  $p<.001$ ).

### *Classroom Strategies*

The techniques used by faculty to cause students to engage in higher-order thinking and application of knowledge was expected to have direct and positive effects on grade point average, as stipulated in Hypothesis 2. Results support this prediction ( $\beta=0.14$ ,  $p<.05$ ).

Additionally, the classroom strategies were hypothesized to be involved in an extremely complex set of relationships, whereby the overall effect of these activities were to be mediated by effort, academic interactions, and diverse interactions. Results confirm each of these predictions. Classroom strategies positively impacted effort ( $\beta=0.37$ ,  $p<.01$ ), positively impacted diverse interactions ( $\beta=0.33$ ,  $p<.01$ ), and positively impacted academic interactions ( $\beta=0.16$ ,  $p<.01$ ).

### **Diverse Interactions**

Hypothesis 3 was based substantially on recent work focused on the role of diversity within institutions and the impact exposure to diversity has on learning (SAENZ et al. 2007; HURTADO, 2005; GURIN et al 2002), and suggested a direct impact of diverse interactions. Results confirm these



Engagement as a proxy for learning:

predictions: diverse interactions positively influence grade point average ( $\beta=0.16, p<.01$ ).

**Table 2. Factor loadings and reliabilities of the constructs in the model**

Dimensions	Measure	Loading	Reliability of the scale
Classroom/Learning Strategies	synthesz	1.00	.834
	evaluate	0.75	
	applying	0.71	
Academic Interactions	facgrade	0.48	.692
	facideas	0.65	
	facfeed	0.37	
	facplans	1.00	
Institutional Emphasis	envnacad	0.62	.668
	envsocial	1.00	
	envsuprt	0.53	
Diverse Interactions	divrstud	0.88	.878
	diffstu2	1.00	
Effort	occgrp	0.39	.411
	workhard	1.00	

## Academic Interactions

Hypothesis 4 predicted a positive, direct impact of academic interactions on grade point average, but these results do not support that contention. Additionally, the hypothesis also suggested that academic interactions would be mediated by diverse interactions, and results do support this prediction ( $\beta=0.26, p<.01$ ).

## **Institutional Emphasis**

Finally, Hypothesis 5 predicted that Institutional Emphasis would have both positive, direct and positive, indirect effects. Results support the second contention; however, do not support the predicted positive, direct effects. Institutional emphasis has both a positive effect on academic interactions ( $\beta=0.21$ ,  $p<.01$ ), a positive effect on effort ( $\beta=0.13$ ,  $p<.05$ ), and a positive effect on the classroom learning strategies employed by faculty ( $\beta=0.42$ ,  $p<.01$ ).

## **Discussion**

Results of this study suggest that the General Causal Model continues to provide an effective mechanism upon which to base exploration of the impact of college on students. Additionally, this study documents the powerful role that NSSE items can play in demonstrating institutional practices that can impact student learning. Furthermore, this study also builds on previous analyses to document the relationship between a modified set of NSSE dimensions, customized for a single institution, to highlight the intricate relationship between dimensions of “engagement” and student learning.

## **Limitations**

This paper began by citing Pascarella’s (2006) ten directions for future research on the affect of college on students, and may also be used to frame this study’s limitations. Quality of the data (i.e. randomized assignment vs. causal analysis) was cited as an area in need of particular emphasis. While this study is limited by the fact that it did not employ quasi-experimental design, it does attempt to address Pascarella’s call for longitudinal data, with an attempt at pre-test/post-test design. Each of the four cohorts of students were followed for four-plus years (until graduation) in order to capture their final cumulative grade point average at graduation, with control for entering college aptitude in the form of ACT score.

The researchers recognize that this study is also somewhat limited in that it only presents analyses of a single institution's data. The single institution approach was viewed favorably, however, as one way to control for the "structural/organizational characteristics" of an institution as defined by Pascarella (1985). These results may not, however, hold for all institutional types and settings, and may not be representative of all students as the sample tends to slightly over represent those students that lived on-campus at least during their first two years. Despite this limitation, our results are remarkably consistent with those documented by Carini et al. (2006) and Saenz et al. (2007), especially related to the powerful role of diversity in the learning process. Additional research should attempt to replicate these findings in other institutional settings, potentially using other data sources.

Also, undergraduate grade point average may or may not be a perfectly valid indicator of student learning. Substantial previous research has relied on GPA as an indicator, both from institutional records and self-reported data (CARINI et al. 2006; PASCARELLA; TEREZINI, 1991; 2005). While grade point average has been used in many forms (i.e. ranges or self-reports), this study did rely on institutional records to ensure that official data related to the baccalaureate degree earned was the basis for analysis. This study's initial plan sought to build a more comprehensive measure of student learning relying upon both GPA and standardized measures of student learning. Unfortunately, those additional items presented data issues that violated many assumptions of normality and were removed from the subsequent analysis. Future work should seek to test the model and NSSE items against standardized measures of student learning, such as the Graduate Record Examination in a framework similar to that used in this study controlling for student entering aptitude.

Finally, as reflected in *Table 2*, many items tend to load quite poorly, meaning that significant error continues to be present in these measurements. If these results are substantiated in other settings on other students, corroborating data may suggest the need to continue to refine and tease out limitations of NSSE items at an institutional level (see below).

**Table 3. Standardized direct (D), indirect (I) and total effects (T) on cumulative grade point average at graduation**

	Effort			Classroom Strategies			Diverse Interactions			Academic Interactions			GPA		
	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T
ACT	-0.07	-	-0.07	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.40**	0.01	.41**
Institutional Emphasis	.13*	.15**	.28**	.42**	-	.42**	-	-	-	.29**	.13**	.42**	-0.05	0.03	-0.02
Classroom Strategies	.37**	-	.37**	-	-	-	.33**	.06*	.39**	.16**	.08*	.24**	.14*	-0.02	.12*
Effort	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.22**	-	.22**	-0.19**	0	-0.19**
Diverse Interactions	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.16**	-	.16**
Academic Interactions	-	-	-	-	-	-	.26**	-	.26**	-	-	-	-0.04	0.04	0.01
R <sup>2</sup>	.21			.22			.25			.30			.25		

## Implications for Practice

In perhaps the most significant finding of this study, and one extremely relevant for the higher education enterprise, the institutional emphases perceived by students played a unique and consistent role in these analysis. Institutional emphasis had a medium positive relationship with the learning techniques and strategies that students reported experiencing in the classroom, with the overall effort that they applied, and with the frequency of interactions with faculty. In their work documenting the effective practices of institutions producing high NSSE benchmarks, Kuh et al. (2005) stress the role played by an institutional ethos grounded in the recognition of support for students and meeting their needs. Our results generally confirm this notion, and suggest that one way that an institution might assess the degree to which it is “creating the conditions that matter” is through an assessment of students’ impressions of the support that they receive. Further significance of this finding is found in the fact that the institution’s emphasis and support, including social and non-academic factors, was associated with beneficial classroom and instructional practices, documenting an indirect, supportive effect of student affairs programming and activities in the learning process.

Another significant finding of this study is the powerful role played by diversity, which was operationalized with a broad conception of the term as recommended by Pascarella (2006). The role of positive role played by was documented in relation to student learning while controlling for a myriad of other influences—replicating and extending the results found by others (SAENZ et al. 2007; CARINI et al. 2006; HURTADO, 2005; HURTADO et al. 2003). Most recently, Locks et al. investigated students’ pre-dispositions for cross-boundary interactions, and underscores the importance for institutions to “facilitate meaningful interactions across racial and ethnic groups (p. 280). Our conceptual framework builds on this previous work and extends previous findings by not just by documenting the impact of diversity on actual student outcomes, but also because it conceives of diversity as a critical element, inter-related among the various components of

a complex process of learning and development. The General Causal Model depicts “interactions with agents of socialization” and our conceptual framework places classroom learning processes, interactions with faculty, and interactions that bring diversity and diverse perspectives into the equation as equally important. That the benefits of diverse interactions can be influenced by classroom work and interactions with faculty members offers additional practical guidance for institutions seeking to promote desired student outcomes.

In essence, these results document that faculty play a pivotal role in bringing together students from varied backgrounds and perspectives so that a diverse student body brought in by a successful enrollment function are engaged with one another within the education function of the institution. In linking diversity interactions to educational outcomes, Hurtado (2005) in describing the work of Gurin et al (2002) posits that most students come to the table with embedded worldviews and perspectives and require social discourse as a mechanism to promote growth and change. “When encountering unfamiliar and novel situations, people, and experiences, however, it becomes difficult to rely on these familiar ways of thinking and acting (HURTADO, 2005, p. 598). Our results document that the classroom and faculty interactions may be the most useful, and certainly most logical, leverage point to promote the very discourse and interaction among students shown to be so beneficial by this and other studies. Institutions should proactively promote and encourage faculty to employ techniques and strategies that ensure cross-cultural interactions, because positive educational results are highly likely consistent with the substantial body of student development theory.

Although the use of just a single institution’s data was cited as a limitation of the study, it may also be looked to as an implication for practice—namely that this conceptual model offers institutions the framework to further investigate and discuss the educational processes affecting student outcomes. Furthermore, this study took substantial methodological steps to incorporate the ordinal nature of the NSSE data, as well as to address the skewness of the response items, and these procedures may prove useful to other institutions seek-

ing to incorporate NSSE data into internal evaluation and assessment strategies.

### ***Theoretical and Conceptual Implications***

Some of our previous work has further emphasized the role played by poor items at an institutional level within in the NSSE benchmark framework (LA NASA et al. 2006). In that work we emphasized that it is incumbent on institutions to fully explore their own data; other NSSE researchers fully concur with this statement and encourage institutions to do the same (KUH, 2005; PIKE, 2006). To fully understand NSSE results, item level inspection is required, as well as requiring an assessment of the predictive relationships of those items on desired student outcomes, which this study has done. The need to address this very issue has been documented elsewhere in other institutional settings, as well. Gordon et al. stated, "...we encourage other institutions to conduct similar analyses. Through such investigations, institutions can get beyond the basic numbers to more thoroughly specify the nature of engagement within the college environment (2006, p. 17). The benchmarks provided an excellent jumping-off point, but for the institution to fully take advantage of the premise of student engagement, that institution must be willing to closely scrutinize the data and determine what engagement looks like for them.

When considering the limitations discussed above, especially the low reliabilities of the effort construct and the poor loadings of some items, substantial measurement challenges are present; however, we believe these issues may in fact represent strength to the overall notion and findings of engagement. Based in part on these limitations of the study, the researchers feel that these results are over-conservative, in that, in spite of the poor loadings and the limited reliabilities these results document a substantial impact of the constructs on each other and on undergraduate learning (as defined by cumulative grade point average). Given that these results are consistent with other findings (PASCARELLA; TEREZINI 1991; 2005; CARINI et al. 2006; SAENZ et al. 2007), we were left to won-

der what might the results have documented if this conceptual model employed items characterized by more normal distributions and items that contributed to improved reliability of the constructs (especially for effort)?

These results suggest that, indeed, “engagement” is a useful tool for an investigation of student learning. Future research may seek to further define this conceptual model and examine this structure using other items that may shed further light on these intricate relationships. Particular value may come from combining items or incorporating items to better specify the model’s constructs (i.e. Hurtado’s measures of diversity or a combination of effort related items from the Cooperative Institutional Research Program). Finally, future research should attempt to replicate these findings using dependent measures beyond GPA, such as standardized exit assessments.

## **Conclusion**

The findings of this study are particularly relevant given the intense emphasis that the United States federal government (Department of Education 2006) is placing on institutions to document their impact, or value added, on students. This pressure is likely to increase and become more commonplace through inclusion of these results in the popular press, such as U.S. News & World Report. This study adds to the growing body of work documenting the role that engagement plays in producing desirable student outcomes, within a framework that acknowledges and extends the multiple aspects of that complex process. The model produced by this study can be used to document the complex environment of learning and speaks to the efficacy of the underlying principles of engagement on which they are based. In using the General Causal Model as a basis for this study, it confirms that Pascarella’s model continues to offer both institutions and researchers in the field an appropriate framework for the assessment and investigation of college impact.



## REFERENCES

BOLLEN, K. A. *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons, 1989.

CARINI, R. M.; KUH, G.D.; KLEIN, S.P. Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47, p. 1-32, 2006.

CHICKERING, A. GAMSON, Z. Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39, p. 3-7, 1987.

\_\_\_\_\_; REISSER, L. *Education and identity*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1993

CABRERA, A.F.; COLBECK C.L.; TERENCEZINI, P.T. Developing performance indicators for assessing classroom teaching practices and student learning: The case of engineering. *Research in Higher Education*, 42(3), p. 327-352, 2001.

COHEN, J. *Statistical power analyses for the behavior sciences*. New York: Academic Press, 1977.

DEPARTMENT of education. *A test of leadership: Charting the future of U.S. higher education*. A report of the commission appointed by Secretary of Education Margaret J. Spellings. Washington, DC: Department of Education, 2006.

FINLEY, S. J.; DISTEFANO, C. Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In: HANCOCK, G.R.; MUELLER, R.O. (Orgs.) *Structural Equation Modeling: A second course*. Greenwich, Connecticut: IAP, p. 269-314, 2006.

GURIN, P.; DEY, E.; HURTADO, S.; GURIN, G. Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review* 72(3), p. 330-366, 2002.

GORDON, J.; LUDLUM, J.; HOEY, J.J. *Validating NSSE against student outcomes: Are they related?* Disponível em: [http://www.assessment.gatech.edu/eReports/Validating\\_NSSE\\_AIR\\_Forum\\_2006.pdf](http://www.assessment.gatech.edu/eReports/Validating_NSSE_AIR_Forum_2006.pdf). Acesso em: 11 out. 2006.

HU, Li-Tze; BENTLER, P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), p. 1-55, 1999.

HURTADO, S. The next generation of diversity and intergroup relations research. *Journal of Social Issues*, 61(3), p. 595-610, 2005.

\_\_\_\_\_; DEY, E.; GURIN, P.; GURIN, G. The college environment, diversity, and student learning. In: SMART, J. (Org.) *Higher Education: Handbook of theory and research*. Amsterdam: Kluwer Academic Press, v. XVIII, p. 145-189, 2003.

JORESKOG, K.G. *Structural equation modeling with ordinal variables using LISREL 2004*. Disponível em <http://www.ssicentral.com/lisrel/techdocs/ordinal.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Testing structural equation models. In: BOLLEN, K.A.; LONG, J.S. (Orgs.) *Testing structural equation models*. London: Sage Publications, p.294-316, 1993.

\_\_\_\_\_; SORBOM, D. *LISREL 8.8: Interactive LISREL: Technical support [computer software]*. Mooresville, Scientific Software, 2006.

KLINE, R.B. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 2. ed. New York, NY: Guilford Press, 2005.

KUH, G.D. What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change*, March/April, p. 24-32, 2003.

\_\_\_\_\_. *The National Survey of Student Engagement: The College Student Report*. Bloomington. Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, 2000.

\_\_\_\_\_; KINZIE, J.; SCHUH, J.H.; WHITT, E.J. and Associates. *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

LANASA, S.; OLSON, E.; ALLEMAN, N. The Impact of On-Campus Student Growth on First-Year Student Engagement and Success. *Research in Higher Education*, 48(8), p. 941-966, 2007.

\_\_\_\_\_; CABRERA, A. F. The construct validity of student engagement: A confirmatory factor analysis approach. *Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education*. Anaheim: CA, 2006.

LOCKS, A.; HURTADO, S.; BOWMAN, N.; OSEQUERA, L. Extending notions of campus climate and diversity to students' transition to college. *The Review of Higher Education*, 31(3), p. 257-285, 2008.

NATIONAL Survey of Student Engagement (NSSE). *From Promise to Progress: How Colleges and Universities are Using Student Engagement Results to Improve College Quality*. Bloomington.

Engagement as a proxy for learning:

Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, 2002.

\_\_\_\_\_. *Improving the College Experience: National Benchmarks for Effective Educational Practice*. Bloomington. Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, 2001.

PACE, C. *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles: University of California, Higher Education Research Institute, 1984.

\_\_\_\_\_. Measuring the quality of student effort. *Current Issues in Higher Education 2*, p. 10-16, 1980.

PASCARELLA, E. How college affects students: Ten directions for future research. *Journal of College Student Development*, 47(5), p. 508-520, 2006.

\_\_\_\_\_. College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis'. In: SMART, J. (Ed.) *Higher education: Handbook of theory and research*. v. 1. New York: Agathon, 1985.

\_\_\_\_\_; TARENZINI, P. *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *How college affects students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.

PIKE, G.R. The convergent and discriminant validity of NSSE scalelet scores. *Journal of College Student Development*, 47(5), p. 550-563, 2006.

SAENZ, V. B.; NGAI, H. N.; HURTADO, S. Factors influencing positive interactions across race for African American, Asian American, Latino, and White college students. *Research in Higher Education*, 48(1), p. 1-38, 2007.

TABACHNICK, Barbara G.; FIDELL, Linda S. *Using Multivariate Statistics*. 4. ed. Boston: Allyn & Bacoa, 2001.

# TEACHER PROFESSION, DIVERSITY AND RESILIENCE<sup>1</sup>

*Carolina Silva de Sousa*

## Introduction

All of us are aware that the history of life of any teacher always bears multiple determinants of the choices and the making up of one's mind that the professional development demands.

In this sense, on the other hand, we call into question to a what extent it's not urgent a teacher professional knowledge that allow to face incertitude, ambiguity and unpredictability of the educational situations, having in mind an education leading to Professional Competency and to Resilience, aiming the present-day new challenges that face our society which intends to be inclusive, and, besides that, we emphasize the complexity teachers face along their professional course that justify the searching for personal and interpersonal competencies, beyond technological and instrumental knowledge, mainly when they find themselves enveloped in trying to implement an inclusive classroom.

The present investigations around the teacher profession crisis has but one purpose: Understand the **foundation matrix** supporting professional knowledge; to identify **the characteristics** that name it; to inventory **the sources** that propitiate that professional knowledge; to know **the strategies** that make it easy, having in mind to clear up its inconsistencies and gaps, indentifying the constraints that lay waste the profession and reconstruct new presuppositions of teaching professionalism and of hope.

It's unquestionable that the professional development on the educational field is punctuated by a lot of factors with

---

<sup>1</sup> Translated from Portuguese to English by Luiz Andreola.

potential to bring crisis onto formation and education - in worldwide terms - of an exogenous nature in relation to the protagonist subjects.

At a what extent the addition of social demands, which, by multiple forms, press and make itself felt at School and on the Teachers (confronting them all days with new problems of multiple dimensions nature), will it not be responsible for a menaced teaching professional identity?

Data coming from educational investigation indict that the present conditions require the skill of undertaking a critical perspective, which, working with the new knowledge of cultural, social and contextual nature, make it possible to the teacher face with wisdom the complex problems that the inclusion calls forth; make opportune and appropriate decisions; and implant socially negotiated solutions that make possible to positively transform realities of each educational context.

To Maturana (2008) education is a continuous process that operates itself all along life, that makes the community where we live a spontaneously conservative world on educational level, which doesn't mean that the educational context won't change, but that the education, as a individual formative system, along his life, have long term results that last long and present themselves with some change resistance.

The individuality and identity of each learning human being are references to be considered by those who have the responsibility to promote the teaching process in an innovative impact logic that must provide, effectively, fitting conditions of individual, teaching and learning development. It is hoped that the teachers, in the performance of their professional role, give worth to the specific cultural capitals of each student and almost graduated student, so that creating propitious conditions from their cultures and primal socialization places. (CARDOSO, 2006).

Is to be underlined that teaching today binds with educating in diversity context, which may collide with a professional teaching culture, which, in general, still privileges

directiveness, because many professionals are tempted to recognize themselves more as group teachers, classes or crew and less as teachers of students, individually. The diversity acceptance must favor decision and control processes, in order to balance the cultural, ethnical and social relations networks of the students in group (CARDOSO, 2006; HARGREAVES et al, 2001; BAZARRA et al, 1994).

Thus, rethinking education since diversity is a necessity and an imperative in the education we conceive directed to success. Education for diversity must govern itself by principles that envelop the cooperative pedagogies, everybody implication in decision making, the development and the elaboration of work projects and the importance of the academic community interests.

Diversity in educational context must be understood and approached far ahead of the social, ethnical, cultural and gender differences, because there is another diversity, more subtle, but not less important, which is that that generates and arises from the educational institution itself, when knowledge is not allotted equitably, because, many times, the needs of the student is not the starting point, as soon as it is not taught with the final aim of forming citizens who participate and enjoy the cultural riches and a worthy place at the most varied social-laboring contexts.

Diversity culture consists of the increase of itself in all the educational institution culture. It goes beyond the curriculum accommodations subject, implies the search for another pattern, for another educational system and of another curriculum that knows, understands and respects diversity. The diversity educational institution must be an educational institution that learns strategies to solve life's everyday problems in a cooperative and mutual shape (MELERO, 1999).

## Teaching Profession in Diversity Context

It's urgent, before anything else, to put a fundamental question to define the teachers role in an educational institution that is not immune to a more and more dynamic society, uncertain and unpredictable: will it be that teaching professionalism, in the knowledge society, represents a pattern changing, concerning teachers professional competencies?

Educational changing has its implications with politics that oscillate between the education institutions internal dynamic stimulus by implication (commitment), or by pressure (rendering of accounts by standards). This being the case, efforts for a changing characterized by its sustainability and efficiency can't remains without adding the personal dimension of this question - students, teachers and the classroom context (BOLÍVAR, 2005; HARGREAVES, 1998).

Educational field, as a social product and process, is an environment extremely complex, in which exist many variables to be taken into account according to their context peculiarities, so we can't operate chances by decree. By this point of view, the discussion on the changing alternatives can't be placed on the extremities (e. centralized vs decentralized; top-down vs bottom-up, pressure vs commitment), being many times one or the other and, in some cases, one and the other.

Social transformations, from which educational institution and all the educational community can't alienate themselves, incite deep and hasty transformations in all levels. It won't be consensual, acceptable and much less truthful if we defend and consider that the educational institution and its professionals won't have, even them, to change, to adapt, to evolve and to learn.

The varied contexts where the teaching profession develop can't, therefore, ,alienate themselves from the neighboring political and social phenomena, because these are, in great measure, that explain and determine the educational politics, because the period in which we live is marked by globalization, which is empowered by the speed of generating and spreading information. So we have today, more than ever,

a knowledge society. We see the blossoming of a new pattern, characterized by the easiness to gather information, in many cases out of the context where traditionally was collected and spread out at the educational institution and, more particularly, to the person teachers.

With the appearing of all these ingredients and by the way they mixed and go on mixing, a new functionality is born, or, if we want, professionalism of the teaching profession – with the excuse of the redundancy – which, in our opinion, unleashed and established an identity crisis in the profession and, as a consequence, the social acknowledgment of its assignment as development promoter and knowledge detainer, as it was always been recognized.

Teaching profession, as teacher-person, faces a huge challenge, the challenge of changing the educational institution pattern we have now, an Industrial Revolution heritage, turned mass by a necessity related to the deep changes in production relations arising by the XIXth century, and that now, in the words of Alvin Tofler, is obsolete. Obsolete by the processes it applies and by the need for a full-grown profile, which is not, certainly, the same that it needs today. Obsolete in its practices, in the shape by which it transmits knowledge and in the shape as how it organizes itself. As Bóia relates (2003), we have a modern educational institution to pos-modern students.

In our opinion, the pattern change on education must excel by the balance, by the implementing of an education to resilience, because the educational institution is built with people and to the people, being, thus, of highest importance the personal and interpersonal dimension. Hargreaves (1998) strengthens this idea, in a very clear way, by assuring that the want of bringing in changes, going beyond teachers, in their longings, illusions and feelings, is to condemn them to failure.

This change implies an educational institution that builds itself with and to diversity, that with diversity it must live, assume, appraise and preserve, as a rights guaranty and as a citizenship example to the students it teaches to.



If, admittedly, we have the educational institution space as a space of diversity, if the educational institution and the teachers role is changing, we must argue what is the new role that must be assumed in the presence of a postmodern pattern which, perversely, highlights values of state sovereignty and of social cohesion, and that places a renewed challenge, on a interaction logic, increasing and permanent updating of knowledge, in which truth has a validity period, until another truth comes, even because today's knowledge is not for life, as in the past.

### **Higher Teaching Institutions and the Innovation Impact**

The innovative educational institution is the educational institution that has the power to think starting by itself, and to be what later will be assigned as a reflective educational institution. [...] In the face of change, uncertainty and instability that we live today, organizations (and the educational institution is an organization) need quickly to rethink themselves, readjust, recalibrate to act in the situation. (ALARCÃO, 2001, p. 19, 26, cit in BAPTISTA, 2009).

As we can see, this quote highlights the change, uncertainty and instability as everyday reality characteristics. Consequently, current challenges causes to be even more urgent the need to act in consonance, showing attitudes based on reflection, the critical (*re*)*thinking*, the readjustment, the permanent *recalibration*. Hence never being as relevant as today to say that all citizens and institutions need to perform a task that reveals itself as essential: to provision themselves with appropriate and flexible tools to cope with the new realities, increasingly multiple, in a dynamic spiral of construction-deconstruction-reconstruction. (IDEM, IBIDEM, 2009).

Hence it is understandable that, in this context, can emerge new challenges for Higher Education institutions, which will have new roles to play, in a view also of change that must be understood as something innovative and enriching.

In fact, today's world, always emerging, has been progressively marked as global, complex and demanding. In this vast context, it will be perceived an increasingly importance that educational institutions show - in any level of teaching, as they have to give appropriate answers, creative, *innovative* and appropriate to the new challenges, in which it is essential the sustainable development, based on the conscious and active participation in the promotion of Democracy, of Equity, of Justice, where the scientific, social and economic development give its powerful contribution, and we can state that, in all intervention levels, the institutions are called to play more relevant functions for the implementation of this new pattern, in which knowledge - by the time it is produced and diffused - is informed by the latest thought trends, by the theoretical reference values and teams, which enable the study of the changing conditions in corresponding fields of knowledge, showing, as fundamental targets, the construction of a high quality professionalism, directed to innovation.

Education, as an universal right, must present itself as something that continues throughout life, in order to enable students - at varied moments - to face diversity and transformation in their professional intervention areas. To achieve this goal it is necessary to outline educational-communicative strategies based on a epistemological perspective, of constructive, ecological and systemic nature, focusing on the professional's person, whatever being his field of action.

## **Education to Resilience**

It is indisputable today that to educate, to form, to intervene more or less effectively in the development processes, teaching and learning, despite sporadic and inconsistent reactions of people less well informed, goes on being clear (both in Portugal, as in any other country) that psychology plays a role of prime importance to the educational act.

One of the main concerns that arose in the appearing of Development Psychology focused on the search for intra-individual universal changes, linked in some way to the age of the subjects who shared a determined route, characteristic of the population majority. In this context, initially, the individual differences of the subjects were taken as mere anomalies, insignificant dismantling or even delays in relation to the proper height to show some modification. On the other hand, it has been the person withdrawn from the contexts who has been withdrawn who traditionally has occupied this kind of research in Development Psychology, although it is accepted that the development concept implies that evolutionary systems are partially open and self-governing, assuring their relative stability through change.

However, it is introduced into the study of the development the differential perspective in Psychology, centered on the interindividual differences that happen in the development change process, analyzing these differences between individuals or between groups of individuals.

According to Schröder (1992), human development happens on a permanent balance between stability and change, turns into complex, due to qualitative character that can be ascribed to many of these changes, when associating the individual differences with the explanation or the prevision of development trajectories which are individual or group characteristics.

The mentioned problem frames, thus, the resilience notion, currently fundamental notion in Education, Psychology and Health, even because the new conceptual frameworks that are currently outlined evoking this concept give it certain differential character, without failing, however, to formulate expectations that make clear its evolutionary character (RALHA-SIMÕES, 2001).

Resilience will contain a differential component which explains why certain individuals, in seemingly similar circumstances, deal with adversity in a more appropriate way than others. It would also be susceptible to evolve, and may therefore be **activated** under certain appropriate interven-

tions, nominally in educational contexts (GROTBERG, 1999; MANCIAUX, 1995).

The conceptual resilience model is set down, in fact, in one detailed analytical observation basis, of each one of the mechanisms that give birth to resilient behaviors, that line with the development of interventional actions in the field of promotion of protective factors and risk factors precaution, coping, stress and vulnerability, both on individuals and collective level.

The empowerment of resilient human beings, specifically the student and the teacher of Higher Teaching, in an environment where a significant percentage of the population does not enjoy that satisfaction and that well-being which is essential for them in their difficult work - that of learning and teaching - and where the absence of peace, social injustice, human rights disrespect and the lack of equality, among others, have been, lately, the new determining factors for social welfare, for health welfare, for teaching welfare, leading us to reflect on how is it important the formation and education of whole Human Beings, prepared to face this informational and communicational society. And some questions are facing us: Will more resilient students and teachers express more flexibility? Does the resilience have larger evolution after the preprofessional and professional practice on teachers and students with larger resilience or on teachers and students with smaller resilience? Will it be that the expectations and concerns centered on the subject arise linked to resilience?

Each one is a sole being, plays an exclusive role in a group dynamics; individual resilience can also be affected by risk and vulnerability situations, as it can be a threatening situation against personal balance.

According to Gomes-Pedro (1995) the resilience capacity can be taught, acquired through education. There would be no human life if the ancestors had not surpassed risks and vulnerability in the periods of life, developing for that protection and resilience.

The best preparation for the difficulty is the difficulty itself.

Today, more than the desired and necessary solidarity in education intended to be humanist, we witness the competitiveness growth, and for that reason we call into question what is it the role of education in this new political and social context? What role should education have in the information and the knowledge era? What prospects can we point out to education in the new millennium? What is the course of education to resilience?

## Final Thoughts

The institutions must therefore present themselves with capacity to sensitize their students to: (I) Knowledge construction as shared reflection; (II) Knowledge construction as a plurimethodological and intercontextual exercise; (III) intra and interpersonality in teaching and in learning; (IV) intercontextuality and transgenerationality; (V) The importance of cognitive modifiability in professional formation processes; (VI) and the importance of knowledge and the use of new Information and Communication technologies. Thus, this context, full of diversity and unpredictability, implies that the multiple situations be addressed with initiative spirit, creativity, innovation, reflective spirit, critical and inquiring, where education for resilience presents itself as a promising area “in this emerging society where never was so important to form and prepare people for the uncertainty, for changing and for sole and even shocking situations that require them a greater effort for peace and the development of higher resilience capabilities.” (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p.103).

## REFERENCES

- ALARCÃO, I. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001, p.83-95.
- BAPTISTA, A. *O estudante adulto não tradicional na Universidade de Aveiro*. 283f. Dissertação - Universidade de Aveiro. Portugal, 2009.

BAZARRA, L. et al. *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea, 1994

BÓIA, J. *Educação e sociedade. Neoliberalismo e os desafios do futuro*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2003.

BOLÍVAR, A. Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In: LOPES, Carlinda Leite y Amelia (Org.). *Instituição educativa, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA, 2007.

\_\_\_\_\_. ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92 (Oct.), p. 859-888, 2005.

CARDOSO, C. *Os professores em contexto de diversidade*. Porto: Profedições, Lda, 2006.

GOMES-PEDRO, J. O stress e a violência na criança. In: GOMES-PEDRO, J. (Ed.) *Stress e violência na criança e no jovem*. Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria, 1999. p. 325-334.

GROTBERG, E. *Tapping your inner strength. How to find resilience to deal with anything*. Oakland: New Harbinger Publications, 1999.

HARGREAVES, A. et al. *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L, 2001.

\_\_\_\_\_. *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

MANCIAUX, M. *De la vulnerabilidad a la resilience: du concept a l'action*. Paper presented at the Symposio Internacional on Stress e violencia, Lisbon, Portugal, Setembro 27-30, 1995.

MATURANA, H. Paradigmas. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/paradigmas/maturana/oqueeducar.html>. Acesso em: 25 set. 2008.

MELERO, M. Ideologia, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización. In: RIVERA, E.; RUMAYOR, L. (Orgs.). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla: Móron Grafidós, 1999.

RALHA-SIMÕES, H. Resiliência e desenvolvimento pessoal. In: TAVARES, J. (Org.) *Resiliência e educação*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SCHRÖDER, E. Modeling qualitative change in individual development. In: ASENDORPF, J.B.; VALSINER, J. (Orgs.) *Stability and change in development - a study of methodological reasoning*. Newbury Park: Sage, 1992. p. 1-20.

TAVARES, J. ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no Ensino Superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed editor, 2001. p. 97-114.

# EDUCATION UNDER CURRENT CHALLENGES<sup>1</sup>

*Eulalio Velázquez Licea*

## **Introduction**

The formation of new generations is a specifically human activity that has been evolving and transforming their spaces of actions; in a move that began as an activity that allowed the human being to acquire the necessary skills for their survival, and that soon turned into a dependent relationship to, later, turn into a good at his service.

As currently conceived, education supposes, as self values, the act that we, the human beings, never stop learning, and, on time, never stop teaching, as soon as our actions are always models of what should or should not be. Therefore, it's essential the idea of education throughout life that was postulated since UNESCO, in its Declaration of Jomtien, Thailand, in 1990. Being a social phenomenon (ZAYAS, 1999), education presupposes all society participation on the personification of the social agents that operate it, and on the social forces that impel it, so the participation of the community is essential, since it's an educational teaching process where formal education serves, particularly, to the teaching-learning processes.

However, for many years we have suffered from a banking education that leads to reproduction of the dominant culture and ideology, which is currently characterized by its lack of humanistic content. Somehow, the reproductive model forms people who only repeat what was taught to them, without further analysis, at best; without self criterion, they allow the mass media opine for them, assuming attitudes and opinions that go from blind obedience to auto-

---

<sup>1</sup> Translated from Portuguese to English by Luiz Andreola.



mation of behaviors, which are characterized by the absence of axiological content.

It seems that, until now, those who follow the traditional pattern of education as an independent process from the moment we live in, and devote them solely to transmit information without taking into account the conditions in which they work, sometimes manipulating the contents of cognitive order, and sometimes the procedural contents, but, on rare occasions, the moral or axiological contents.

Educating is above all a social value, but “why educate?”. Educating is to liberate, would say Paulo Freire (2001), the great Brazilian and universal educator, liberating from oppression and ignorance chains, release to be able to live as human beings. In his own words: “Freedom is creativity, is the ability to humanize the human being”, and as well would say, at the time, José Martí, “an educated people is a free people.” This is how education will get a social value, while accomplishing the social order, which is definitely making the people more humane.

Leonardo Boff says, in an interview with Bataloso (2008, p. 01):

In this society there are at least three classes of people: a) in the first there are people who think and act like the majority, people who are always necessary, because they are those who take and place governments, but it doesn't mean that the majority has, necessarily, always reason; b) then are people who think like the minority, very important people because they serve to criticize and denounce the errors that majorities commit as a result of their pride and deification; c) Finally, there are the indispensable people, who can never miss. Those are who do not think like the majority, nor as the minority, they are those who simply “think”.

It's open to all of us, thus, the possibility of regaining the principles of Human Rights, being one of them the right to

education, but to an education that leads us to the recognition of the other.

Therefore, speaking of a more humane education, in this context, is one of the fundamental conditions of the moment we live in, and that has developed in Mexico and goes on creating high risk and insecurity situations for all the inhabitants of the country. From this point, we can then make a decisive question: what role has played the teachers of all levels, on the worsening of these not agreeable events, and what should be our ideal performance?

The education that, since ages ago, was conceived as a way to humanize us, presents today serious limitations by not responding to the needs of the time. From this perspective, a dimension until recently forgotten by education is retaken with this approach: the ethical vision of education, through the appropriation of values which, in day to day life, presents itself both to students and to teachers.

Notwithstanding, as previously seen, the proposals of the National Education System are heading according to the pronouncements of the World Bank, the OECD and the BID, until the approach grounded in competencies which, according to some authors, favors knowing-how-to-know. This approach has been imposed in all basic education, thanks to the 2004 reforms (preschool), 2006 (secondary) and 2009 (primary), and in almost all Higher Education institutions of the country, at least in discourse; but it is necessary to rescue, in this project, the ethical aspect of education, what we name in this work as Humanizing Education.

The position assumed in this work is in the sense that it is still possible to retake the way and to work in an integral manner, from an approach based on competencies, in an integrating and transversal way, assuming corresponding portions to the cognitive, procedural and axiological aspects.

## **About the Competencies in Education**

In the documents established by the Jomtien Conference in 1990, in the Delors Report 1997, in the Dakar Conference in 2000 and the Millennium Declaration of the United

Nations, there is a consensus when relating to the needs of: Universalizing the access to a Quality education, respecting Diversity and with a Equity focus. Furthermore, should be given greater emphasis to learning processes, creating favorable environments and taking advantage of the latest technological advances.

For this being possible, it is necessary the commitment of the authorities to take a responsible attitude on the problems that currently afflict much of the world population. Another commitment is to attend the integral formation of students and the consequent professionalization of teachers.

Therefore, one of the first implications has been the commitment of the world countries, including Mexico as a signatory country, to modernize the education resuming the mandates of the international documents. A first result arising from Jomtien Declaration was the Basic Education Modernization of 1992 and 1993, and now that of 2004 and 2009, i.e., the integral reform process of education, covering the initial, preschool, primary and secondary.

Therefore, to evaluate the performance of a person has always been a human activity related to the know-how-to-do, since human beings learned to survive in the world that was hostile to them, and there have always been people dedicated to the teaching of the secrets of knowledge, sometimes practical, sometimes theoretical and not infrequently magic; however, a constant that we can't leave aside is that of "know-to-do", which makes the things rightly, that is, who gets the best prey in hunting, who makes the best jewelry, etc. This is the one consideration we take on account when, once developed the teaching-learning process with an approach based on competencies, comes, perhaps, the most difficult stage of the process, the evaluation.

Undoubtedly, the current development of information and knowledge has no comparison point with what it was intended to teach in the early days of mankind, although we can't assert such a thing. For this reason, the teaching-learning processes go on evolving until they get back again to the starting point: what we must learn is to do things well, to respond correctly in the face of a problematic situation, and

thus solving the problems we face, both everyday problems and those presented by science, by nature, by society.

From this idea, to speak of an authentic evaluation is finally to know if the student, the apprentice or the initiate effectively knows how to solve the problems he faces, and if he gets the results he should acquire in order to go forward in his life. It is clear that this process lasts for life, and that it is gradual in its complexity, but, anyway, the demand level is always the same.

What does it mean to speak in terms of competencies? In the educational context it refers to a planning, teaching and evaluation approach of the learning contents, which results in a new sense during the pupil or student learning formation in generating capacities that permit the understanding and the resolving of complex situations, by mixing cognitive, procedural and attitudinal aspects (Iglesias, 2009). This means that we should no longer, conform the teacher with the transmitting of information that is in the curriculum, but in making it meaningful and able to perform, in its application, a real change, being in the object which is being studied or in the person itself.

This requires, therefore, the sensitivity development of the socio-affectionate component, so that to be able to integrate along with the cognitive component the learning process, enabling an integral development of the student personality. As Magalyz Ruiz Iglesias says: "The problem is not to value the importance of the social-affective objects, but in how to put them into practice, in order not to go on with only an intuitive practice..." (IGLESIAS, 2009).

The expected result is an authentic personality formation and the possibility the student has to solve the problems he faces, as much in professional as in personal and social life; one of the fundamental assumptions is in generation of capacities, understood as the correct utilization, at appropriate moments, of determined thought processes and decision making.

It's for this reason that the needs of the new century require that the national education systems become transformed, as already mentioned, renewing themselves and modifying the education systems in the light of the new paradigms

which seek, in their transformations, the improvement of education quality. It is not another the intention of the innumerable international meetings and of the agreements from different parts of the world which came to OECD, UNESCO and to other international agencies involved in education.

Considering this problem, it is necessary to review the some time back impediments for this type of reform. Although Latin America has nearly two decades in this process of education reform, the macro-indicators of education follow almost motionless.

In Mexico, to be attentive to the dictates of UNESCO and the World Bank, it took action, since 1992, the realization of a reform which included, among its most significant aspects, the redemption of the proposals present at Jomtien Declaration, (1990), in the sense of professionalizing the teacher professional, of educating with equity and to form responsible citizens, combining this effort with the universalization of basic education in the country.

If we take into account the social actors described in the consulted texts, we find ourselves with a state diluted by neoliberal policies; a labor union occupied and positioned politically, but with the essential characteristic of corruption; state governments and some personages, as some politicians and masters who seek their own benefits with these changes.

It's very important, if we want to acquire the permanence of the changes generated by a reform, the proper preparation of the reformers, so that the changes produced by the reform reflect a true State policy, and these results may be evaluated at short, medium and long term. To accomplish this objective, it is still necessary to get real agreements between the social agents involved, and to impel the configuration of a solid State, able to create the foreseen changes, and of a labor union being attentive to the basic labor needs of the professorship; the interaction among reformers, creating networks, will, in turn, feedback the advances achieved with clarity in the objectives and goals to pursue, so that we may ransom the planning of the importance placed on the actors, along with the structure, the processes and the actions, with

the possibility of recovering the role that each one should play in the reform implementation.

However, according to our reality, so much economic as political and social, it seems we are very far away from reaching these goals, even when, in the analyzed documents, it's mentioned the power that the action of people (individual) have, when he takes part in changing processes.

## **Education and Social Reality**

Education, as seen from the perspective of moral and civic development, as well as economic and social, is an opportunity to promote the equity of access to opportunities; for this reason it has been validated the framework of Economic, Social and Cultural Rights, which has its origin in European Industrial Revolution, and that, for the first time in the world, obtains a rights document in Mexico in its 1917 Political Constitution.

Social rights, such as the right to education, transfer responsibilities to the State, support the right of the family and of the heads of families particularly, for children and young people formation; thus we have varied social actors responsible for education: the family, the school, social organizations and, most recently, electronic means of communication. It's like saying that education, as a social phenomenon, tends, as almost all social activities, to globalization.

Economic globalization and information; the technical and scientific revolution that changed our world view; the sudden transformation of many rural societies in merely consuming societies, with consequent overexploitation of natural resources and the serious deterioration of environmental conditions, contributed, at least for the vast majority of the world population, in an impoverishment of the potentialities of millions of human beings. To this situation also contributes the resurgence of fundamentalisms of all kinds, especially those of religious or racial order.

The more and more progressively differences in the economy of people, neoliberal policies product, have led to implant a paradox of no talking about life quality, at the same time being in need of the more essential. In the world it is every time greater the population that bear these needs, which requires them to transform their existence in a constant struggle for life. In the face of this devaluation, the consequence is to adopt a posture that allows, from our cultural horizon, rescue the valuable from the humanity culture and, in a hermeneutic synthesis process, generate a new culture of progress, development and welfare. The current subjects of the universal and national agenda: education and national project, globalization, life quality, human rights and State policy, evince the degree of awareness acquired on this problem and, in turn, make the teachers to compromise and assume as their the principles that propitiate the integral development of new generations. It came to have consensus, in recent years, on the idea that the school, more than transmitting knowledge, more than reproducing the prevailing culture, must be a space where one draws and projects a picture of what must be the Human Being, or, in other words, a formation space that privileges the potentialities and abilities of children in an education for life and to life. One aspect that stands out is that of the masters who, at different levels of education, have as a task of formation new generations.

As education professionals must undertake the commitment that this task presumes, being, in a first moment, the recognition of the need to perform it, from knowing the real conditions of the world in which we live in its contradictions, fortitudes and weaknesses, threats and opportunities; the said recognition is a first step until the acceptance of the urgency of developing programs that professionalize educators, in the field of values formation that is possible, always and when the one in charge of this task has the necessary formation and information about the theoretical and methodological aspects involved, which are assumed to make possible this training.

Another fundamental aspect is the handling of integration of contents which offer other disciplines that deal with different parts of the problem of values, their historical development, their validity in society, their axiological and ethical

foundation, their development in the individual personality, among others that serve as theoretical foundations.

To talk about competencies in education, then, leads us from the epistemological point of view to analytical philosophy, particularly to the mind philosophy (IGLESIAS, 2010), and its relation to the cognitive (cognitive psychology, developmental psychology, artificial intelligence, neuroscience and linguistics), in fact, the focus based on competencies has a rich history in its development, given that one of its main antecedent is found in Linguistics when, in 1965, Noam Chomsky introduces the term “competence” to refer to a “knowing the language,” that starts from what he calls the innate structures of the human being, allowing him to acquire the mother tongue and to subject himself to rules of language and its use (DUCROT, 1983).

The term “competence”, in the field of Social and Humanistic Sciences, comes then to the scientific community through Noam Chomsky (1972), north-american linguist, who coined the term “linguistic competence” meaning “knowing the language”, that is, knowing how to communicate properly in different situations of human society, whether in colloquial or everyday language, or in specialized scientific activity.

Chomsky understood the linguistic competence as a universal ability to acquire the mother language. A system of native linguistic principles, abstract rules and basic cognitive elements (competencies), combined with a specific learning process, allows each normal human being acquire the mother language, including the ability to create and understand an infinite variety of unique enunciations, grammatically correct (performance) (IGLESIAS, 2010).

Chomsky, when mentioning that language starts from “deep structures”, maintains that the human being has certain trend capabilities, that is, the willingness to acquire mother language. This concept, the innate capacity to language, goes back, by one side, to rationalism, with its “clear and distinct” ideas, and later with the logicians of Port Royal, who



understand the basis of language as a “universal grammar”, and then with Cognitive Psychology, which postulates the “prior knowledge”.

According to Chomsky, the language has a creative and generating character, allowing people, that is, the speaking subjects, currently being part of the theoretical basis of psycholinguistics and cognitive psychology. It’s established, on the other hand, a distinction between competence and performance, that is, between the possibilities of the knowing of the language and its performance. Says Chomsky: “Competence is a theoretical knowledge; the performance is the actual use of language in everyday life.” (CHOMSKY, 1972).

Therefore, the being competent speaks of the possibility that the speaking subject has to create and generate the language. Dell Hymes (1972) develops this idea more broadly, when he creates the concept of “Communicative Competence,” defining it as: “the uses and concrete acts given from the language, within specific contexts”, transforming this competence in the possibility of being put into practice, that is, of knowing what to say, to whom to say, when and how to say or do not do this. (PRIDE, 1972).

Why so much importance about language? Simply because knowledge and capacities have their best expression through language. Without language there is no knowledge, and without knowledge there could be no competence, in the sense in which we are going to speak. While this communicative competence is fundamental to take into account the socio-cultural context, since the language is not taken into account, it transforms itself in something meaningless, since Hymes defines very well this, in the following text from Iglesias:

Communicative competence, while contextual process, develops itself not when we dominate the grammatical rules of the language (linguistic competence), but when the person can determine, ..., when speaking or not speaking; and also about what to do, with whom, where, and in what form to do, that is, when it is able to carry out a repertoire of acts of speaking, to take part in

communicative events and to evaluate the participation of others (IGLESIAS, 2010).

## **The Focus for Competencies and the Integral Formation**

The focus of the Teaching Based on Performances seeks, through this process, to develop the individual's cognitive, affective and procedural components, establishing the unity between the instructive (cognitive and procedural) and educational (affectionate), the acquisition of capacities, knowledge, skills and values that enable to bring together the what, the how and the to what, so that this knowledge acquire sense, being meaningful. In other words, make the students competent. The didactics of competencies is based on strategies and procedures. The first ones are heuristic guides to get the desired results, and the second, the didactical techniques to its consequent reach.

One of the most well-attended strategies used in this approach are the Formative Projects, which are not necessarily the same project methods proposed by Kilpatrick and freely applied in Preschool Education Program - PEP1992. The characteristic of these Formative Projects, unlike of the Projects Method, doesn't start from didactic units, but from knowledge blocks that involve, in a transversal way, different areas of knowledge. The final argument to make use of this strategy is that no segmented knowledge really exists, but inscribed in a systemic whole.

These projects introduce, to its learning, one or more competencies and start from the more simple to the more complex, since, as stated by Frida Díaz Barriga in Magalys Ruíz Iglesias (2010):

[...] It is assumed that the student (sic) approaches knowledge as an apprentice, active and participant, constructor of meanings and generator of meanings on what he learns. The student (sic) doesn't construct knowledge in a sole manner, but due to the mediation of others in a particular

moment, context and culture, with guidance to the defined goals.

As we can see in this excerpt, here we find the socio-cultural aspect of life of Lev Semionovich Vigotski (2006), who speaks of the development of the higher psychic to the development of Proximal Zone, that is, the subject potentialities to learn with the help of their like.

## **The Reform in Basic Education**

Starting year 2004, it begins the process of Basic Education reform, with the proposal of the Preschool Program, which leaves out the Program for Projects and starts to have a focus on competencies, but that, in its development, accepts all kinds of didactic proposals. In 2006, and later in 2009, secondary and primary education are incorporated to the process. In the following years, 2009 to 2011, the reform covers all grades of primary education, so that, in 2012, the Integral Reform of Basic Education has covered its articulation cycle.

The reform accomplished in 1992 and 1993, in Preschool and Primary Education, achieved only partial changes in the content, changes that occurred in 2000, especially in the Spanish study as a discipline.

The reform presumed a change in educational patterns, in relation to the didactic and methodological processes that lead to determine an evaluation based on tangible results, so the work in question is focused on the achievement of competencies. It allows a permanent learning development through information handling, situations handling, acquaintanceship and social life, and in this sense the teacher and the student live together in knowledge, which implies the didactic situations project that mean challenges and that are structured gradually in realization levels.

From this perspective, the Egress Profile of Basic Education considers, when coming out or throughout all this educational level, to cultivate and give way gradually to the nine challenges and four competencies for life that the docu-

ment itself recommends; However, one should consider that any sixth grader student shall be able, among others, to:

- Communicate verbally and in written form with their mates and people around him;
- Be able to use argumentation and reasoning to analyze situations and seek solutions to problems, expressing properly his questions and judgments;
- To be able to resolve the information in varied media, such as radio, the press, the internet, books, etc.
- Have the ability to accept differences of opinion from his masters and mates;
- Use the acquired knowledge in the interpretation of social, economic, cultural or natural processes for decision-making, in a personal way, in a team or in larger groups.
- Take care of his health and that of his mates, starting with personal cleaning and that of its surroundings;
- Respect the religious beliefs of others, as well as their uses and customs that he does not practice;
- Practice of values such as democracy, tolerance, plurality, etc.
- Know, appreciate and value the artistic manifestations, integrating them to its knowledge and wisdom.

Now is questioned: What form of Teaching to Learn must realize a teacher of the 6th grader for his students, when coming into the secondary grader, counting on the resources and competencies of the EGRESS PROFILE of the BASIC EDUCATION?

Essentially, teachers must promote, in his action, the learning in a respectful environment to the group members,

promoting values, interculturality and respect to biodiversity, so, in the group, must prevail:

- The acquisition of knowledge socially constructed;
- The mobilization of knowledge and culture, as well as the ability to learn in a self-governing manner, in order to face the hasty growth and information production, to use it in everyday life;
- Promote learning that make possible to the students to take decisions in a personal conflict environment and define an argumentative position;
- Promote activities where each student has the opportunity to exchange ideas and proposals with all members of the group, fomenting gender equity, respect for sexual and creed choices, etc.

Now is questioned: How to reach that the educational practice becomes a reality in this program?

It should be incorporated subjects that deal with more than one discipline, that is, deal with them from a transversal approach that blends subjects and competencies. However, it must consider a reality that we live daily in Mexico: diversity and interculturality.

The introduction of the focus on Education Based on Competencies starts by the necessity to form new generations not from an accumulation of knowledge, which, at best, is stored in short-term memory, but to acquire certain capacities that enable the individual to respond to ordinary life situations, everyday, and also to know how to solve complex problems, whether in acquaintanceship, in some field of knowledge or in personal problem affairs of each one. It is not enough to store the curricular contents, what is taught must make sense, relating prior information to what is being taught.

Only then it's possible to transfer knowledge to other contexts. The education reorganization proposes actions turned to participation of the educational actors who live varied and complex realities.

The student's learning process encompasses different fields of human development (intellectual, emotional, social, ...). Each activity the student performs promotes, in a specific way, the growth of some of the human development fields, for which the study scheme is organized in its programs by formation fields.

Finally, we will review the different obstructions that arise when we try to deal with the curricular contents from a transversal perspective.

- First, there is the fact that sometimes we do not fully understand the meaning of this new approach, and it is claimed, by all forms, to work in a rigid and vertical way. Sometimes one is the line established as a central level, and another very different from that of the specialists in the States.
- Sometimes the structure itself and school organization also obstruct the transversal work, especially when the institution authorities don't permit certain type of activities inside, or have a very radical concept of what school discipline is.
- It also renders into obstacles the formation and the hidden curriculum of teachers, which sometimes prevents the development of these new approaches.
- The pressures of the educational community that, if not previously sensitized, can cause conflicts and prevents the didactic proposal being successful.

In short, the transversality has as one of its fundamental purposes the development of competencies, understood as the integrated set of knowledge, procedures, attitudes and values that allow a satisfactory and autonomous performance before concrete situations of personal and social life. Therefore, the competencies of Transversality are those going through, horizontally and vertically, all subjects of the curriculum, and require, for their development, integrated and coordinated support of different fields of study, as well as a conjoint pedagogical action.

How is it seen Transversality?

Through an explicit curriculum, that is, through the plans and study programs and the implicit curriculum, i.e., the daily experiences in the classroom and in the institution.

In the proposal offered to us by the Public Education Secretariat, we have the following transversal thematic axes:

- Value Education: perhaps the most general, which allows to develop criteria values in the individual and move forward to a more humanizing education.
- Environmental education: promoting respect to nature and its resources.
- Education for Peace: which seeks to strengthen the acquaintanceship with all people and has a close connection with the following themes:
- Education on Human Rights: which seeks recognition of himself, and through this action, the recognition of the other as a person.
- Health Education: creating a culture of respect for himself and the person care, as a human being.
- Intercultural Education: which recognizes the diversity that exists in our country and accepts other people as having self dignity.
- Gender perspective: seeking the recognition of sexes and the specific proper characteristics, as well as their differences.
- Education for the Attachment to Legality: From which is taught to the student that we live in a Right State regime, in which we can exercise the in effect legislation and promote, at some moment, actions for the protection and defense of our person and of our loved ones.

- Education for Sexuality: Recognition that sexuality is an inherent part of the human being, but that must be exercised responsibly.
- Education for consumption: in order to make students understand the real value of money and the basic needs of each one. Learn to value the products that are proffered and its real value.
- Education for better acquaintanceship in the city and to be able to travel through with no apprehension.
- Education for media: Designed to be able to distinguish the programs that provide true knowledge and healthy distraction from those which, through subliminal messages, are able to lead to isolation and violence.
- Education for civil protection: that educates about the dangers of natural disasters and develops a culture of prevention.

How to get to class these concepts and develop them in such a way that students have a significant learning?

Teachers need four conditions:

- A disciplinary knowledge, which is anchored on the elementary teaching and proposes contents related to heuristic reflection and reflection on the didactics of the elements to be conveyed.
- A didactic knowledge, which must be made up of concepts generated within the didactics.
- A pedagogical knowledge or procedural knowledge, which establishes the rules of action in a propositional way and,
- The teacher ability to translate contents and its form of organization in the curriculum, that only experience seems to provide.



The transverse approach means that some contents, those related closest to individual, as those already mentioned, must be worked out through the contents of the programs, not in the form of a new discipline. It deals with presenting contents, attitudes and procedures, etc., that must be known by the students throughout their formal education, which will allow them to reach adulthood with well formed criteria of the society life, mutual acquaintanceship and the recognition of the other as a person like him. To achieve these results is necessary the teacher formation in the topics attended by the transverse axes, having enough information, both in relation to the contents and in relation to didactic strategies that must be followed, allowing him to succeed in his task.

To renew academic life in the school institution, that is, give a new life to school is another urgent need, even if they are one, two, or three schools with teachers for each grade. It is also essential the work with the community, conceiving the school institution as an open system to society, which should empower, in turn, the teamwork.

Paradigmatic changes in the new plans and programs are visualized in the didactic-pedagogical focus, as in the 1993 plan, which proposed to take the student to a significant learning, through processes that derive from the knowledge acquired and applied in everyday life; the 2009 plan, which seeks learning being a permanent instrument that enables the student the handling of information in situations of acquaintanceship and social life, as well as a strategy to resolve everyday conflict situations.

I could here comment that the 93 plan pursues, as an objective, the teaching flexibility, now the 2009 plan adopts a competency-based approach. Even than, the 93 plan renews textbooks and educational materials, and the 2009 plan articulates, under the focus of competencies, the education levels of preschool, primary and secondary. From an analysis of 1993 and 2009 plans and programs of primary education, one can see that, in the Study Plan 1993, the programs integrate contents and activities around the theme axes, mainly in mathematics, Spanish and natural sciences - resource of didactic organization to deal with the integrated axes from

their contents. The teacher work is to organize the work units to achieve a meaningful learning.

However, in the 2009 Plan and study Program, which has in the theory of multiple intelligences one of its foundations, are located the four training courses as follows:

1. Language and communication;
2. Mathematical thinking;
3. Exploration and understanding of the natural and social world;
4. Personal development and acquaintanceship.

It seems that, developing these four training fields, it may produce in the student a fundamental result: the development of competencies expected in the program.

What is then the difference between the two approaches?

It seems that the difference is precisely on the way the contents are addressed. Let's see that, in the 93 plan, we seek to relate knowledge and introduce them to students in an increasing degree of complexity. However, the consolidation of the new knowledge to the already acquired continues pending.

In the 2009 plan, in attending the development of the four mentioned fields, the plan presumes that the student will have a better and larger understanding of the world around him and of the acquired knowledge. Therefore, one also assumes that the 2009 plan surpasses, in relation to the student's performance, the 93 plan.

What does this change presume in the teacher activity?

First, it implies a larger domain not only of the knowledge, but also of having the competencies proposed to the students, that is, having all the elements that would permit him achieve the desired competencies in their students.

According to Sergio Tobón Tobón (s/d, p.1):

The competencies are integral performances to identify, interpret, argue and solve problems with fitness and ethical commitment, mobilizing the dif-

ferent knowledges: being, doing and know (TOBÓN, 2010; TOBÓN, PIMIENTA, GARCÍA FRAILE, 2010).

Competencies must be edited like this: performance (one or more verbs in the present or infinitive), conceptual object (object upon which drops the action), finality (it is what gives competency) and reference condition (it is the competency context that allows to appreciate its quality).

Example: To participate in curriculum administration from the teaching, research and extension teams, to reach the academic quality, according to the list defined in the educational model and a specific plan of action (TOBÓN, s/d, p 1; TOBÓN, 2010).

How to project this work in the classroom from the Based on Competencies Teaching (EBC)?

As mentioned, the transversal approach is basic to the development of a planning, having in mind education based on competencies, but not only this, but also directing the teaching to a form that starts on problems and seeks the proper solution. This is acquired from the formation projects, rescuing the concept of teaching based on projects, from a diversity and complexity perspective:

It is a didactic method oriented to the students learning, building and developing the egress profile competencies, through planning, project execution and socialization of projects, to solve concrete problems in the social, environmental, ecological and scientific context. (TOBÓN, s/d, p.1)

Every project seeks to deal with problems in the context, and, in this sense, is the most integral strategy for competencies formation and evaluation. Even than, the formative projects allow the formation and mobilization of the different knowledge, and this is essential for competencies development, based on transversality (TOBÓN, s/d, p.2; TOBÓN; MUCHARRAZ, 2010).

What are your teaching fortitudes, in face of this pattern of working? What evaluation mechanisms can be developed?

The focus of the competence-based education has its foundation in the need to solve, every day, infinity of problems from their knowledge, skills, abilities, values, dexterities, etc. Being competent means mobilizing the full content possessed by the human being, and that he makes use of it at the right moment.

It deals, then, with forming, within the class, learning situations that enable the students to solve problems of daily life. Currently, in the world, there is a lot of diversity and possibilities of exemplifying, using, probably, simulation techniques to reproduce the events and give them to the children, in determined situations, so they may act and assume a determined position.

No doubt that the teacher must know not only the EBC approach, but also the didactic alternatives that are offered, for example, the EBP (problem-based teaching), or the alternatives proposed by CTS approach (science, technology and society), which allow to show cases where the student must solve them as if he were the responsible one for the problem.

## **An Example of Integral Formation**

The Civic and Ethic Formation discipline has a characteristic that it is associated with its historical-social and ethical character, and it is not, therefore, merely a theoretical matter, since, in this way, it is lost the true value of its contents. to talk in civic and ethics formation is to refer to a way of living, to see reality, to understand it and explain it, but here there is another unique characteristic: this opinion is not uniform. The complexity of this social entanglement causes that the implicit values in each social behavior determine the appurtenance to a determined group which, according to its interests, operates in one direction or another.

This is the reason why this subject is so complex and has only one way to learn its contents, through practice: both didactic strategies and the evaluation method should be focused on social practice, being the State the institution that establishes a certain scale of values, along with the pre-exis-

ting scales of values in society, and that each person takes and carries on throughout his life.

The course or discipline is not badly elaborated, but the way that they want to work with the contents is highly questionable. Therefore, it is essential to have a sufficiently solid formation to the teachers in charge of the teaching-learning process. Here, again, it's present the subject of the transversal axes, already used in other latitudes and were not always understood in its full entirety.

The transversal, as already mentioned, is that which is present in all subjects of a curriculum, which blends with different fields of knowledge and allows, at a time, to do a mapping of the reality.

Let's see an example:

When one talks about communication, we can start enumerating the different types of communication: written, oral, through gestures, through radio, television, internet, telephone, telegraph, on foot, on horse, on donkey, by cart, by bicycle, by car, by plane, by train, and so on: the tree, little by little, goes on immensely growing and offers us a vivid image of our community life.

This is possible when teachers learn to properly prepare the schemes, charts, diagrams, mind maps, conceiving maps, trees of concepts, of goals, of problems; graphical way of understanding reality, with no need to use too much other teaching materials. Simply a chalk or paint brush to the corresponding blackboard or whiteboard.

In short, the expected apprenticeships tend to develop in the person the awareness of a responsible citizenship, at least this is what is intended by the program and by the revised study materials. What is presented in the materials, let's understand the didactic books, is that there is little information about the topics discussed and there's a lack of additional material or recommendations on additional material, so that the teacher could, in this way, plan, in the best way, his class.

If the book they gave us is only part of the material, one would agree with that, but if it is the only material on ethical and civic education, it needs a lot of information and a true vision of the social problems that afflict us. We must re-

member that the teenager, at this age, 11-12 years, is already able to discern and develop complex judgments, and that the distortion of information or its absence can cause ill founded or incomplete judgments. Anyway, it is essential a civic and ethical formation for teachers, urgently.

The didactic book is as a guide, or rather, a manuscript that must be followed not literally, but rather bringing from it all that can be known about.

What I would suggest to other teachers is to prepare themselves, but the important thing here is the collection of prior knowledge, experiences, criteria that the teacher brings, in order to be able to do the mobilization of all these factors that allow the teacher performance propitiate the significant knowledge to the students who, in turn, will allow them to carry a sequence of experiences, knowledges, attitudes, skills, abilities and values which, when properly mobilized, will allow, in the course of his life, have a good performance in the different fields of his existence: familiar, social and political.

Another example: didactic components present in the Block 1 of Spanish course, 6th year of primary.

1. Individual Reading;
2. Group discussion;
3. Conclusions writing;
4. To complete sentences;
5. Writing of a familiar history;
6. Consult the dictionary or encyclopedia.

I consider this block allows the development of linguistic competencies, but not in the desirable extent. One method to develop linguistic competencies may be to send the teenagers to query other books, books that can be full Hispanic cases, not summaries, and that they read them, that it allows them to increase their lexicographical acquisitions and they don't get only with the words learned in the textbook.

We can't forget that linguistic competence is obtained throughout adolescence, reading good literature of the spoken language, in this case with the Spanish as the official language.

Evaluate the performance of a person has always been a human activity related to the know-to-do, since human beings learned to survive in a hostile world. There have always been people dedicated to teach the secrets of knowledge, sometimes practical, sometimes theoretical and not infrequently magic; however, a constant that can't be forgotten is the "know-to-do, who does things well, that is, who gets the best prey in hunting, who makes the best jewelry, etc. This is the one situation that we take into account when, once developed the teaching and learning process with an approach based on competencies, is surpassed the stage perhaps more difficult of the process, the evaluation.

Undoubtedly, the current development of information and knowledge has no point of comparison with what it was intended to teach in the early days of mankind, if it could not yet be said such a thing; for this reason, the teaching-learning processes have evolved to arrive back again to the starting point: what is to be learned is do things well, to respond correctly before a problematic situation, to solve consequently the problems with which we face, both everyday problems and those presented by science, nature and society.

Hence, talking of an authentic evaluation is finally know if the student, the apprentice or the initiate knows effectively to solve the problems they face and get the results that must be acquired in order to move forward in life.

It is clear that this process lasts for life and is gradual in its complexity, but in every way, the demand level is always the same under the concept of "how-to-do".

## **Some Final Considerations**

The focus for competencies prepares the student to act in life, in relation to communication, values, the care of the environment, the acquaintanceship and his life in society.

The difference from other approaches doesn't limit the learning to obtain the next school level, but transcends the class work.

- a) The expected learning definitions have in common the students gains in terms of knowledge, know-to-do and know-to-be at the end of the study of the contents; all of them indicate that they are related to evaluation.
- b) The planned learning is important because they give guide lines for planning.
- c) The lack of evidence of expected learnings indicates that the teacher didn't establish a relation between what was planned as expected learning and the didactic sequences, or rather, didn't consider the expected learning because it focused on the contents teaching;
- d) The expected learnings detonate the planning of didactic sequences, so its accuracy supports the execution of projects.

## REFERENCES

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. La escuela en la vida. La Habana: Pueblo y educación, 1999.

BATALLOSO, J. M. Paulo Freire y los valores del nuevo milenio. Entrevista a Leonardo Boff. Entreevalors. Espanha, 2008. Disponível em: <http://www.xtec.cat/~vmessegu/personal/fona/feiba1.htm>. Acesso em: 13 abr. 2011.

CHOMSKY, N. Linguística cartesiana. Madrid: Gredos, 1972.

DUCROT; TODOROV. Dicionário enciclopédico de las ciencias del lenguaje, en colaboración con Oswald. México, Siglo XXI, 1983.

GRINDLE, M. S. La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrarnos con el avance. Diálogo latinoamericano (CINDE), p. 1-5, 2000. Disponível em: <http://www.caniem.org/recursos/CONFERENCIA%20COMPETENCIAS%20SERGIO%20TOB%C3%93N.pdf>. (s/f de s/f de s/). Acesso em: 21 jul. 2011.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Eds.) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293. (Part 2).



PERRENOUD, P. Perrenoud. (s/f de s/f de s/f). Disponível em: <http://rubenama.com>: [http://rubenama.com/historia\\_unam/lecturas/perrenoud\\_entrevista.pdf](http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/perrenoud_entrevista.pdf) . Acesso em: 21 jul. 2011.

PRIDE, H. Sociolinguística. Londres: Penguin, 1972.

IGLESIAS, Ruiz M. El concepto de competencias desde la complejidad. México: Trillas, 2010.

\_\_\_\_\_. ¿Qué es la formación basada en competencias? México: Trillas, 2009.

TOBÓN, Sérgio Tobón. Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo y evaluación. Bogotá: Ecoe, 2010.

\_\_\_\_\_. Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias. In: CABRERA, E. J. (Ed.) Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma. México: Secretaría de Educación Pública, 2009.

\_\_\_\_\_. Conferencia. Competencias para la convivencia. S/D. Disponível em: [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macrocademiaquimica/Competencias%20para%20la%20convivencia\\_Tobon.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macrocademiaquimica/Competencias%20para%20la%20convivencia_Tobon.pdf)

\_\_\_\_\_; MUCHARRAZ, G. El modelo de competencias en las prácticas docentes: Hacia escenarios significativos de vida. México: Conrrumbo, 2010.

\_\_\_\_\_; PIMIENTA, Julio H. Prieto; GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación, 2010.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA. A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

# TEACHER AND LEARNING: STUDENTS PERSPECTIVES<sup>1</sup>

*Marcelo Almeida de Camargo Pereira*

*Vera Lucia Felicetti*

## Introduction

The teaching and learning environment is complex and relational. It is complex due to the range of participants in the educational process, such as: academic managers, teachers, students, the government, as well as society and the job market. It is relational because of the several and different interactions that take place in this environment, such as: institution and teacher, teacher and teacher, student and student, etc., and at last, teacher and student, which is the focus of this paper.

Much has been studied regarding the role of the teachers, their subjectivity, several identities, as well as lack of identity in the educational process. The same can be also said of the student's position.

Several job market demands have been influencing the life and the academic choices of students, though it is not our objective to analyze or judge them. Reconciling studies and work obscure numerous factors, like the imposition of qualifications in a highly competitive market, the "obligation" of professional ascension, the apology of entrepreneurship, time distortion, the fast advancement of new technologies as well as time management for work, family and leisure, etc.

Given this complex context, a new form of teaching emerges, which pursues the applicability of contents and the

---

<sup>1</sup> Translated from Portuguese to English by Marcelo Almeida de Camargo Pereira.

supply of mental resources for the individual performance in this environment: the teaching of competencies.

This paper discusses the role of the teacher in the learning process of competencies, under the prism of the students, based on empirical research about the learning of competencies with technology degree undergraduate students. Therefore, we will initially address the teacher's environment, the epistemological basis of competency and the influence of the teacher in the process of learning competencies; afterwards, the methodology will be presented, then the analysis, the final remarks and the references that form the foundation of this work.

## **The Environment**

When we address the role of the teacher from the student perspective, it is necessary to initially address the different aspects that are not seen by the students. Behind the teacher is a complex set of problems encompassing its autonomy, identity process and the constitution of its knowledge. Thus, the different contexts and environments that intersect and influence the teacher's identity will be discussed, and thus, in the students on the teacher role in the teaching and learning process of competencies.

Regarding professional autonomy, we highlight the different models the teaching profession may acquire. Each model implies different ways to apply and teach competencies, under the prism of teaching autonomy and its multiple dimensions. (CONTRERAS, 1997). Table 1 summarizes these models and dimensions.

**Table 1. The three teaching models**

		Teaching Models		
		Technical Experience	Reflective Professional	Critical Intellectual
<b>DIMENSIONS OF THE TEACHING PROFESSION</b>	<b>Moral Obligation</b>	Rejection of normative matters.	Personal educational values.	Teaching for individual and social emancipation.
	<b>Commitment to the community</b>	Depoliticization of the practice.	Negotiation and balance.	Defense of values, social movements.
	<b>Professional Competence</b>	Technical domain of methodology.	Reflection over practice.	Self reflection / Transformative politics.

Source: Adapted from Contreras (1997, p. 146).

With the aforementioned models, we can identify three models of teachers: the ones with technical experience, who are involved in the technical domain of teaching methods, as well as a depoliticization of the educational practice, where their autonomy is elusive, since it depends on institutional guidelines, with no space for their creative response in the face of uncertainty; the reflective one, who brings their experience

and personal values in their practice and understands autonomy as their own moral capacity; lastly, the critical intellectuals are those who visualize teaching as a possibility for individual and social emancipation, whose idea of autonomy is the social and professional transformation through their practice.

In other words, we may say that teaching autonomy is the relation between: judgment independence, constitution of self-identity in the relation context critical distance, and awareness of one's own bias, the quality of the relation with the environment and with self-knowledge and a process of discussion in the educational environment (CONTRERAS, 1997).

Nóvoa (2004) points out the difficulties of being a teacher and their loss of identity. This activity suffers major disorientation, with a loss of fundamental references, the proletarianization of teachers, which is the loss of teacher autonomy, who is not in a leading role in this process but in a one of a mere performer. We may use as an example the distance learning courses and the colleges that seek teaching standardization, with pre-programmed online platforms, mandatory handouts, where the teacher becomes a performer with a secondary role in the teaching and learning process.

"You ask the teacher for everything" (NÓVOA, 2004, p. 9). We observe in the author's excerpt the complex web of demands on teachers, such as community and college performances, attention to students and their problems, the adoption of a managerial style, as well as college directing, among the factors that have sustained the loss of teaching identity.

Nóvoa (2007) cites three factors that bear the loss of teacher identity: participation, action and self-awareness, where the participation is related to adopting principles and values, action with a pedagogical attitude and self-awareness in the teacher's reflection on their actions.

Broadening the debate in the heart identity process of teachers, Nóvoa (2007) explains why teachers "do what they do" in class. The response is related to factors that shape the teacher's identity process, which he called the "second skin professional" (p. 16). Nóvoa also emphasizes the dangers of using methods and techniques based on trends. He related the use of these techniques to the balance between inflexibil-

ity and flexibility in the teaching profession, given the impossibility of separating subjectivity from the teaching activity. As an example, we consider the handouts used to be a tool / an educational practice by many institutions, which remove teachers from their places as the lead roles in the teaching process, classroom techniques based on a single way of teaching, such as entirely expository classes, which do not require the student’s active participation.

In concluding this section, we present the results of the studies by Tardif (2004) regarding the constitution of teacher. This knowledge is plural and temporal. They are plural due to the various sources of acquisition, and temporal due to acquisition through time and experience. Table 2 summarizes this knowledge.

**Table 2. Teacher Knowledge**

<b>Teacher Knowledge</b>	<b>Sources of acquisition</b>	<b>Means of integration to the teaching profession</b>
Personal knowledge of the <b>teachers</b> .	Through <b>Family</b> , family <b>education</b> , life environment, etc.	Through life history and <b>primary socialization</b> .
Knowledge from the <b>previous degree</b> .	<b>Elementary and high school</b> , non-specialized post high school <b>studies</b> , etc.	Through degrees and <b>pre-professional socialization</b> .
Knowledge from <b>master’s training</b> .	<b>Teacher training programs</b> , internships, recycling courses, etc.	Through degrees and <b>professional socialization</b> in the <b>teacher training</b> .
Knowledge from <b>programs</b> and <b>books</b> used at work.	The use of <b>“tools”</b> by teachers, like books, exercise notebooks, files, etc.	By using work <b>“tools”</b> and their adaptation to tasks.
Knowledge from one’s <b>own professional experience</b> , in classroom or at school.	<b>Practice</b> at school and in <b>class, peer experiences</b> , etc.	Through work practice and <b>professional socialization</b> .

Source: Tardif, 2004, p. 63, emphasis by the author.

Among the plurality of knowledge and their sources of acquisition, one can claim that teacher knowledge is the result

of their multiple experiences as students, teachers and social beings. The knowledge foundation comes from personal knowledge, academic study, professional training, literature as well as professional experience. The latter comes from classroom experience and in exchanging experiences with other teachers.

Given the above, we claim that teacher knowledge is influenced by individuals, students, academic institutions and professional practice. If we group these types of knowledge with the autonomy process cited by Contreras (1007) and with teacher identity, we have the complex environment proposed in this section, in which teachers work.

## **Methodology**

In the master's study by Pereira (2014), an investigation was carried out with a group of technology degree undergraduate students. The purpose of the study was to know how these students regards the learning process of competencies, focusing on the following categories: technology degree, competencies, teachers and students.

Three focus groups were created in order to collect the data, where 12 questions were discussed and 3 of them related directly and indirectly to the teacher. The discussion was transcribed and analyzed using the textual discursive analysis technique based on Moraes (2003), whose objective is to elaborate metatexts.

Since the purpose of this paper is to address the student perspective regarding teachers and their role in the process of teaching and learning competencies, the focus will be placed on the teacher category, disregarding the other categories. The participants will be named herein as Paulo, Marcos, Maria, Paula and Isabel.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> The names have been changed in order to preserve the student's privacy in the data collection during the investigation, with the student's signed authorization form.

## The Perspective of the Student

Before presenting the analysis, we shall first introduce the epistemological concept of competency. Bringing together authors from Business and Education, we propose the concept of competency as the mobilization of knowledge, attitudes, experiences, reflections and technologies, in an integrated and complex way, which adds value to subjects and their work, in situations of growing complexity and in a short period of time (ZABALA, 1998; ZABALA and ARNAU, 2010; PERRENOUD, 2002; FLEURY and FLEURY, 2001; DEMO, 2012, ROCHA NETO, 2003; MUSSAK, 2003; FLEURY and FLEURY, 2004; ZARIFIAN, 2003).

Regarding the questions posed to the students, they addressed the kind of class given by the teacher where they learn competencies and abilities; with what kind of teacher they better learn competencies and what kind of class they enjoy the most.

In terms of classes, student opinions evoke emotional, psychological and cognitive aspects related to teachers. Paula initially pointed out the teacher's confidence towards the content. She exemplifies this with the teacher of the Projects Management course, where, in addition to knowing the content, the teacher had the students read books just as a support and strengthening of the learning process. Paula, however, stresses the attitude of the student in attending and participating in class, as essential in this process.

Marcos believes that the teacher needs to have the ability to transfer knowledge, in addition to knowing the content. In his opinion, students come to class very tired after a workday, which makes it more difficult to assimilate contents. He uses as an example the teacher of Quantitative Methods, who, even in a large class, working with mathematics, gets quite positive results, including on those students who dislike math. According to Marcos, the teacher talked to the students individually, explained things as many times as necessary in a very calm way, with practical examples to memorize and understand the formulas. This type of teacher is mentioned in the knowledge repertoire classified by Gauthier et al (2006). This author has noted that teaching to groups is positive, since students enjoy



the interaction with other classmates. The way the course is taught, in steps, systematized, with time for individual attendance, is also a factor for good student performance – as exemplified by the teacher identified by Marcos – and the fact that the teacher works with queries in class.

The teacher of Methods was also mentioned by Maria. She reflects that in spite of the fact that the teacher uses the same tone of voice during the class, the tranquility he conveys is assimilated by the students, who understand and internalize the content calmly.

Through the teacher of Methods, we may see a few features pointed out by Tardif (2004) regarding the abilities and attitudes of the teachers, which in this case are: capacity to seduce the class, having an attractive personality and performing their role in a professional way, what is recognized in the speech of Marcos and Maria, especially in this excerpt by Marcos:

“[...] I [...] was horrified by mathematics, but, the way he spoke to you during the class, the way he taught math, he talked to students individually, he treated everybody equally, he explained as many times as necessary, in a very calm way, I think, that’s an intelligent way to talk to students, giving you examples, in this case, to memorize the formulas, which is the most difficult part for me. In this case, he is a quite perfect teacher in this college.” (Marcos)

Isabel believes that the main feature of the teacher that helps learning competencies and abilities is objectivity. To her, classes have to follow a previously determined script, so that the teacher avoids digressing from the content, with no pertinent themes.

In the opinion of Maria, classes with didactics and teacher attitude make it possible to teach competencies. She uses as an example the teachers of the Customs Laws and Quantitative Methods courses, where even with distinct class styles and personalities, the former is outgoing and aims for

student participation in class, and the latter provides tranquility and follow-up to student learning of math. These different attitudes may be explained by the identity process of Nóvoa (2007), with the different principles and pedagogical postures of these teachers, and the reflection on their practice.

Paula contributes to the discussion about the teacher when she says *“it’s quite hard talking about the teacher without talking about the student [...] because it is almost a set, it’s almost one”*. This important reflection demonstrates the dialectical perception between the teacher and the student, where the teaching and learning process becomes innocuous or inconsistent when there is no symphony among parts. Maria, in this aspect, points out the receptivity, both from the student and the teacher in the Entrepreneur Project course. She reflects and recognizes her attitude towards the subject, where she affirms to having raised a personal barrier to the content, which affected her results in the semester and in other disciplines as well.

Still regarding the issue of receptivity, Paulo recognizes the challenges teachers face nowadays. In his opinion, the teacher has to deal with tired students after a workday, and even so, be able to capture their attention. He says the teacher has to bring the student to participate in class, like the teacher who motivates their students to bring real life examples from their work. According to Paulo, the student is more interested when they notice the applicability of the content in class.

Figure 1 represents a few words used by the students in the discussion of the type of class given by the teacher. The points of interaction were: teacher didactics, content and receptivity. The word “transfer” was frequently used by the students, demonstrating their perception that the learning process is a teacher-student transfer, which, in some way, contradicts the need for interaction with classmates, pointed out by the participants. This contradiction also relates the passive role indirectly performed by the students, since it depends on the teacher transferring contents, regardless of their role in this process.

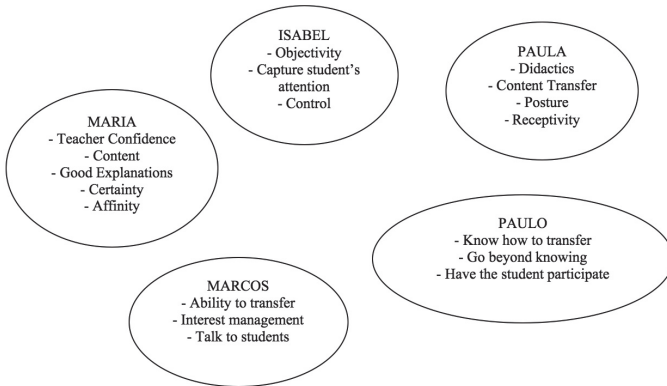


Figure 1. What kind of class given by the teacher makes you feel like learning competencies and abilities? Do you remember any specific class?  
Source: Pereira (2014).

In the teacher's aspect, it is also necessary to present the words used by the students to describe the ideal teacher. Figure 2 represents these words. Among the teacher's features pointed out by the students, we observe the importance of using diversified teaching techniques, summarized in the word didactics.

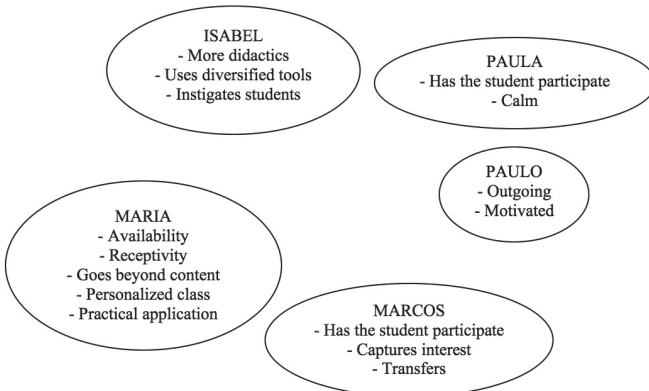


Figure 2. With what kind of teacher do you think you learn the identified competencies?  
Source: Pereira (2014).

The teacher who proposes to stimulate = student participation in class is also noted in the discourse of the group, when they use the terms “call the student” or “seek the student”, via expository dialogued classes. This was also the reason for the interactions in the group, motivated by Isabel’s participation. Regarding the student notes, Gauthier et al (2006) refers to the use of questions by teachers to students as a resource for the teaching and learning process. Among the several variables of this topic, such as, types of questions, time for response, objectivity of the questions, etc., we observe that there is more participation and learning through this method, which confirms the opinions of the students that they learn competencies better in classes where the teacher seeks for their participation.

Regarding the class, the participants’ ideas merge with the ideal features of the teacher. To Isabel, classes must have diversified teaching techniques and work with the different ways students learns. According to her, “didactics greatly change the way students learn and what they learn”. “Applicability” is the term used by Maria, who understands the class needs to demonstrate that the content taught is applicable in their lives. Isabel also says that when content has value for the learner, they make greater efforts to participate in class, and as a result, improve their learning.

Marcos adds that, with social networks and the internet, teachers have great challenges to attract students’ attention in class. According to him:

“(the teacher) [...] up there, with the students almost 24 hours a day on social networks and competing for their attention [...] it is also quite hard, then he (the teacher) needs to have this ability to bring the student to his class, and also keep the student’s interest [...]” (Marcos)

The student’s attitude becomes essential in this context. Another point stressed by Marcos is regarding class flexibility, as teachers must conduct it in a way that it allows for student participation, with no heated discussions, especially in attitude, contents, where there is a value judgment expression.

Paula brings back again the importance of the teacher-student relationship when speaking of the ideal class. In her opinion, the class where they learn more competencies and abilities are the one that, regardless of the teacher's personality, he is available and the student is receptive. She exemplified this with the Entrepreneurship class where, if 30 students were talking, she knew the teacher was there to teach her, because he knew she was interested. This relationship presented by Paula is confirmed by Chickering and Gamson (1987) when it is identified in good practices the principles of immediate responses to students and the teachers' respect to the varied talents and learning patterns. Gauthier et al (2006) also points out the importance of class management in a situation of interaction with the students, where the teacher's attitude contributes to the student's learning, through his orientation, disposition, enthusiasm and teaching technique. Cabrera and La Nasa (2008), in their studies on effective learning, point out the classroom environment, especially motivated by interactions (student-teacher, teacher-student and student-student) as a lesson for effective learning, also applicable in teaching competencies. For these authors, "the nature of the relationships permeating the interaction among students, and between students and faculty is as important for student learning and development as is teaching." (CABRERA; LA NASA, 2008, p. 26)

In Marcos' opinion, interactive classes are better, since it becomes more interesting when students participate. The same opinion is shared by Paulo, who believes interactive classes and the one where the teacher masters the content are more useful.

In the discourse of Paula, the importance of contextualized classes appears. She thinks teachers, in addition to knowing the content, need to connect the content to the students' everyday life, so that students feel invited to participate and "experience" the content in its practical sense. She mentioned the Import and Export Procedures course, where the teacher put the students in a problem-situation involving federal monitoring of a simulated import.

The theory versus practice relation was also addressed in the class aspect, since this debate is important in teach-

ing technology context, which aims for job market placement. For the students who participated in the research, theory and practice are indivisible, because one adds value to the other. Students in general stress that exercises during the class, real life examples from teachers and students provide credibility to teacher and class.

We observe in the speech of the students an alignment to what was expressed by Demo (2012) that the dichotomy between theory and practice is inappropriate. Both the students and Demo (2012) perceive the indivisibility of these concepts.

Figure 3 presents the words used by the students regarding the class they enjoy the most. The teacher-student relationship and contextualization were the triggers for participant interaction.

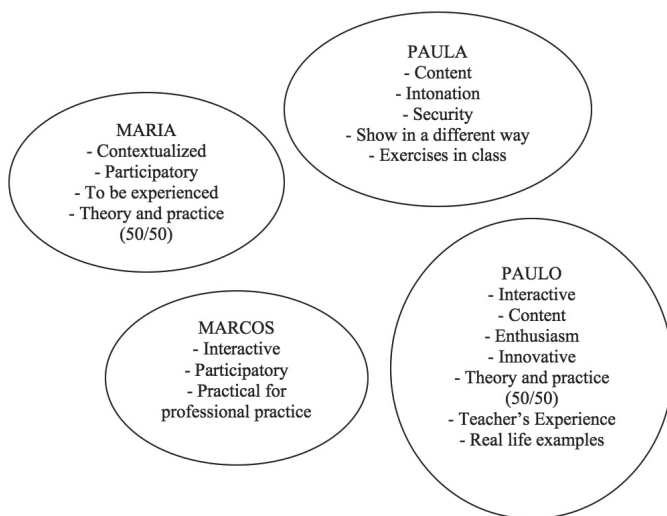


Figure 3. What kind of class do you enjoy the most?  
Source: Pereira (2014).

By figure 3, we observe the type of class students like the best, with focus on content contextualization, mastery of contents, interaction, theory and practice, working as a whole. Some of the terms used are either applicable to classes or to teachers. From the student's perspective, we observe

the inseparability of the teacher and the class, with the teacher's enthusiasm, their experience and knowledge.

## **FINAL REMARKS**

When researching with students from the technology program about their understanding of learning competencies, we have considered part of their reality and part of them, their ideas, beliefs, contradictions and objectives.

The teacher, in the process of the students, is an important ally, even an inseparable partner in the process of learning competencies. The techniques, didactics, styles, values and personalities have influence on the teaching and learning relationship. However, teachers who welcome and receive students, who seek their active participation in class, who give exercises, who try to demonstrate the applicability of their content - which in this way provide a better understanding of the world - make a distinction for students.

If we seek the sources of knowledge of the teachers, their models and dimensions, both related, in this chapter, in the portion of the environment where the teachers are, we comprehend a little more about how complex it is to be a teacher, with our focus on higher education. This professional is placed in a context of students not interested in theoretical contents, who require constant contextualization to capture their attention and interest, as well as the diverse sources of distraction provided by the social networks and the psychological / physical stress after a day of work.

The role of the teacher, in response to the purpose of this paper, is a blend of knowledge, flexibility, inflexibility, values, feelings, welcome and receptivity of the student. The teacher's view, in this case, shall be with a humanized approach to teaching, understanding the student as a problematized being, who deserve the teacher's attention to be able to develop professionally, culturally and socially as well, in spite of all the adversities existing in the teaching activity.

## REFERENCES

CABRERA, F. Alberto; LA NASA, Steven M. Classroom Teaching Practices: Ten Lessons Learned. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marilia Costa (Orgs.). *Inovação e qualidade na Universidade = Innovation and quality in the University*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 15-74.

CHICKERING, Arthur W.; GAMSON, Zelda F. *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. 1987. Disponível em: <[https://scholar.vt.edu/access/content/user/adevans/Public/DVDPortfolio/Samples/samples/training/track\\_d/Introduction/Best%20Practices/Article%20-%207%20Principles%20of%20Good%20Practice%20in%20Undergrad%20Ed.pdf](https://scholar.vt.edu/access/content/user/adevans/Public/DVDPortfolio/Samples/samples/training/track_d/Introduction/Best%20Practices/Article%20-%207%20Principles%20of%20Good%20Practice%20in%20Undergrad%20Ed.pdf)> Acesso em: 25 mai. 2013.

DEMO, Pedro. *Habilidades e competências no século XXI*. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências - um quebra-cabeça caledoscópico da indústria brasileira*. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Construindo o conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Edição Especial, 2001. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/rac/vol\\_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf](http://www.anpad.org.br/rac/vol_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf)> Acesso em: 16 abr. 2013.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. 2. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Ciência e Educação*, v. 9, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2013.

MUSSAK, Eugenio. *Metacompetência: uma nova visão do trabalho e da realização pessoal*. São Paulo: Editora Gente, 2003.

NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Antônio Nóvoa em Discurso Directo - A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho. *Revista Número Zero*. Portugal, 8 abr. 2004.



PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo. *A aprendizagem de competências evidenciadas pelos alunos do curso de tecnologia em comércio exterior*. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Canoas, 2014.

PERRENOUD, Phillipe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação*. 1 ed. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

ROCHA NETO, Ivan. *Gestão estratégica de conhecimentos & competências: administrando incertezas e inovações*. Brasília: ABIPTI, UCB/Universa, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa - como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1998.

\_\_\_\_\_; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. *O modelo de competência - trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora Senac. 2003. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=w4fmYJESwQC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbg\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=true](http://books.google.com.br/books?id=w4fmYJESwQC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true)> Acesso em: 12 jan. 2014.

# EDUCATIONAL INNOVATIONS FOR THE 21TH CENTURY NEW UNIVERSITY<sup>1</sup>

*Miguel Zabalza Berazza*

*A real journey of discovery  
Is not to reach new lands  
but to have a new look (Proust).*

## **Introduction**

In all countries, although with different impetus, there have been strong movements for change in the last decade. Political reasons in some cases (the Bologna Declaration of 1999, in Europe), economic motives in others (the predominance of the new neoliberal discourses that have forced the adequacy of institutions to market demands and of the new professional profiles it requires). Either there have been pedagogical reasons (based on the massive incorporation of TIC into instructional processes and the emergence of new discourses about the necessary protagonism of students, on the need to move toward competences development, etc.) nor the socio-economic reasons (with the precipitated traffic from a phase of plenty to another of want and economic crisis). In a definitive way, universities have seen how, by one side, had increased the pressures for development policies and quality assurance and, on the other hand, had to face the advent of a crisis whose end we are still far from being able to foresee.

Anyway, it is true that each country has been living in a different way. Emerging countries, such as Brazil, have been able to take advantage of the conjuncture to modernize Higher Education institutions. At the opposite pole, other countries, immersed in the *tsunami* of economic crisis (which also has been social and political) have had to put a good face on bad times and avoid to dissipate, in a short time, the great

---

<sup>1</sup> Translated from Spanish to English by Luiz Andreola.

efforts and moderate gains that had been attained in previous years. In that fight we are in Spain, immersed in a crisis that is affecting seriously the funding of universities (complaints of rectors are constant and, in some cases, dramatic) but trying, at the same time, that the little or much we have been improving with Bologna in recent years do not miss at once.

It is not easy to talk about innovation in a crisis move. That of "*primum vivere, deinde philosophari*" remains a principle of survival. When economic themes become "the theme", every other purpose fades away or is postponed. Yet universities, not even in these circumstances may stop talking about innovation. And let's hope it's not just talk, but move forward in that direction. A university that doesn't innovate places itself at a dead way. Not only it will not advance but gradually evolve into an amorphous and useless institution. The university, if it doesn't create, it repeats and can only hope to stay in a kind of *stand by* of mere reproduction of formative processes, out of alignment of the needs and demands of an increasingly demanding society. In part it is something that is already happening to us: many of the innovations that today are increasing our knowledge and improving our quality of life occur outside the university, in other more dynamic *fori*, contingent with social and technical progress.

But coming back to innovation at the university, I would like to focus my reflection on what has assumed the Bologna Declaration and to these 10 years we have spent setting out innovations linked to it for Spanish universities.

### **Bologna as the Dispute Axel About the University We Need.**

Whatever it is "Bologna" in the mind of professorship, its mention has been a constant over the last 15 years of Spanish university life. There are those who consider it the greatest disaster occurred to university after the Franco period, but also those who believe that has been a challenging period of crisis in which it has been breaking many of the inertias that weighed down our Faculties.

The truth is that Bologna and what has been called the "convergence process" towards an European Higher

Education Space (EEES) can be addressed, analyzed and evaluated from multiple perspectives. As a polyhedral phenomenon that it is, it has many faces and is susceptible to very different analyzes, both by its nature (political analysis, economic, educational, social) and by its agents (academics, students, employers, Educational Administration).

One of the constants of any innovation, even more if it has global characteristics that makes it look more to a global than to a specific change, is that it is chosen to prioritize the formal aspects of the new proposal, instead of those other more qualitative. And that is exactly what has happened with Bologna, they have detached above all the political or economic analysis. It has been emphasized more the new *academic architecture* that Bologna established (the 3 + 2 + 2 as years to study the Bachelor, Master and PhD) than in what the process had of new *cultural architecture* of the academic scenery and of the formative methodologies.

What I would like to emphasize, however, is what Bologna and its projection on university life has meant as an opportunity to incorporating new changes and innovative perspectives to the usual way of dealing with teaching: Bologna as a source of energy (and pressure) oriented toward changes to improve the teaching university quality as a whole.

Kezar and Eckel (2003) had suggested that educational innovations have different level of impact, depending on the intensity and extent of change they produce. And from these perspective they distinguish 4 types of innovation:

**Table 1. Types of educational innovation (ECKEL; KEZAR, 2003)**

Innovation Type	Intensity	Extension
Epithelial	Low	High
Adjustment	Low	Low
Innovation	High	Low
Transformation	High	High

Bologna has not presumed, although it pretended, a transformational change (except in the structure and length of courses). Intended, at least in Spain, to produce high intensity and high extension changes, it has remained in some

areas, in epithelial changes and only in a few it has come to set as adjustments or innovations. Yet it was, undoubtedly, one of the most interesting and fertile periods that university teaching has lived in the past 25 years.

Effectively, many of the things that were presumed with Bologna dealt with questions related to learning: careers lasted much longer than expected, much of the learning that our students reached were memorized and based on manuals or notes; formation depended in excess of magisterial classes and deficient evaluation systems. The proposal was that our students could learn better, have more return for their life and their professional future, with less artificial lengthening of the time of study, and themselves assuming a greater protagonism in their own learning.

All that period of 10 years to EEES convergence (2000-2010), working on the definition of areas for improvement of university teaching, have been generating a framework of innovative ideas and new didactic proposals that, not without controversy, seem to go settling in Spanish campus. It is true that, at present, the economic crisis is diluting many of the initiatives launched, and that, once again, the “economy” has become the only consideration to be taken into account.

## **Improving Teaching as a General Background**

*“If we keep doing what we were doing,  
We will go on getting  
what we were getting” (Stephen Covey).*

Incited by the actions derived from Bologna or not, the fact is that the need to improve the *quality of teaching in Universities* has become one of the priorities more mentioned today. I don't know even one single electoral program of the new teams that have occupied the rectorates of the Spanish Universities that doesn't mention that goal in a prominent place in their program offerings. Of course, the concern is not new, but the emphasis is. Until recently, teaching, in itself, didn't constitute a relevant subject to the university as institution. Except in exceptional circumstances, there was no talk

about this in academic organs (except formal issues relating to programs, schedules, etc.), no decisions were taken about that, teaching practices were not valorized and even serious plans for improvement were not established. For the sake of “cathedra freedom”, the quality of teaching was left to individual teachers or, at most, under the Departments tutelage. Classrooms and laboratories had become, in the university tradition, “opaque” sceneries and few transparent, “private” spaces where, usually, each teacher imposes its own rules and operation dynamics. That does not mean, necessarily, that things go wrong. Nor that things go well. Actually, what we can say is that we don’t know how they go. Surely there are many teachers who make a great effort to develop the best teaching style they are able to. I have been fortunate to meet many of them in recent years. And, in all likelihood, there are many for whom teaching plays a very minor role in their priorities, and lend it, therefore, less attention.

In this context, the Bologna Declaration and the subsequent international agreements that were setting the coordinates of the EEEEES have become the subject of heated debate, in which we have faced logicians and speeches of very different nature. And that’s also has been good because it has given a new visibility to the problems of university teaching, and has forced us, supporters and opponents of the new approaches, to tune up our arguments and try to better found the new proposals that have been disarranging in the lee of this new transformer impetus.

Fortunately, many things are changing. Slowly, though, and with difficulties. If we compare the Spanish University of these days with that of a decade ago, the changes have been substantial and, in general, we could say that it has increased significantly the concern for the quality of university education. And not only because infrastructure has become better, HS been changed curriculum proposals and has been modernized the organization and administration systems and management of teaching, but, above all, because the mentality has been changing the sense of formation and the role of university and of the teaching in the personal and professional development of students. It is, in the best versions, of form-

ing simultaneously professionals and citizens at the height of the times we live (MICHAVILA, 2011).

Some “new ideas” that affect teaching have been silting during recent times. Among them we can highlight the following:

1. That teaching itself is an important component of our students formation. A good teaching brands differences between some university centers and others. What the university students learn depends, certainly, on their interest, effort and capabilities, but it also depends on they having had good and bad teachers, better or worse resources, that they have offered them one or other learning opportunities. In this way, learning and teaching have become substantive elements of the plans for the strategic development of academic institutions.

2. That *teaching* belongs to a type of acting with proper and distinct characteristics from the other commitments that university teachers must assume. Teaching is different than investigating and is also different from performing administration tasks, cultural extension or participation in other professional projects (reports, audits, assistances, etc.). All these functions can be beneficial to good teaching, but their nature is different. The formation for teaching requires, therefore, a unique and differentiated effort.

3. To be able to make a *good teaching* is not a matter of much practice. Practice helps, no doubt, but by itself results to be insufficient. Only when the practice is accompanied by formation and revision (some prefer to speak of “reflection”) is when it becomes possible to know even more deeply the intricacies of students learning and better adjust our teaching work to the formation conditions and purposes.

4. That, in the end, like any other profession, *teaching* is constituted as a professional competences space. These competences, also in higher teaching, are composed of knowledge (about the contents taught and the teaching and learning processes themselves) by some specific abilities (communication, tutoring, management of didactic resources, administration of teaching methods, evaluation, etc.) and a set of self attitudes of the formation actors (availability, empathy, intellectual rigor, etc.).

Of course it is not, at all, of won battles. For many teachers are still heresies. For those who have been moving closer to this pedagogical look, many of these “convictions” are still under discussion and settlement process. But the important thing is that now, yes, they are already there. They share the academic debate, stereotypes are being breaking and the prior convictions that denied them. For example, that to teach one learns teaching, that to be a good university teacher is enough to be a good researcher, that the task of the teachers is teaching, and that learning or not learning is student’s business, that a university is not good by its imparting teaching, but for the resources (laboratories, libraries, TIC) it has.

The most interesting of these years is that we have been surpassing the strong skepticism that had been projected as a black cloud over the university. Few believed the possibility of breaking with routines and ballasts that time had been left in the teaching performance. Too many interests, too much individualism, too much weight of tradition and old vices in the way of acting. It is attributed to a Portuguese Minister of Education that “Universities are not transformed, it must simply create new ones.” And they say of a Spanish Rector that had said something so pessimistic as “want to reform a university is like trying to change a graveyard: you can count on anyone but not on those inside.” But what is interesting, as I said, is that even in this context of uncertainty and conflicting views, and despite having the tradition against the Universities (their Rectoral Teams, their Faculties, Many Departments and a lot of individual teachers) have been compromising in recent years in strategic plans on those which the teaching profession goes on acquiring its share of relevance; it has being launched very interesting teaching formation initiatives, methodological innovation programs, incorporation of new technologies, tutoring, etc. It is not few.

### **The Didactic Innovations of Post-Bologna Period**

Actually, the *process of European convergence* toward an European Higher Education Space is not coming to say excessively new things too. In that, some of his critics are



right. It emphasizes things leftover known among experts in education, but perhaps not so to those who belong to other academic fields.

One such idea refers to the need to optimize educational planning processes so that the *visibility and comparability* of formation programs is facilitated. We have already analyzed this question elsewhere (ZABALZA and ZABALZA CERDEIRIÑA, 2012). In the end, one of the political purposes of the EEES<sup>2</sup> is to strengthen the comparability between formation systems and professional exchanges between varied European countries. But that *equating* can't be reduced to simple legal frameworks that approximate the structure and duration of university studies, the denomination of titrations or documentary formalities and of certification. It requires that the "spirit" of this supposed *new design of Higher Education* enters into more qualitative considerations and aimed at optimizing formation processes, trying to update their approaches and to better accommodate to the needs of the *knowledge society* in which we are immersed. It's not just about having a common formative structure, but rather to build a formative system able to respond to the highest demands of a quality formation. And these same considerations apply, obviously, for what is announced as the Latin American Higher Education Space.

In this sense, we could say that the pedagogical approach of all this process is based on a central principle: "*The shift from teaching to learning, from input to output, and to the processes and the contexts of learners*". That is, we are claiming a transformation of university teaching in which the main axle is not teaching but learning. A formation process that justifies itself not so much on the offer that is made (teaching) but in the actual results that each student reaches (learning). Learning process that, furthermore, is not produced in the abstract, or focused only on the own contents of each discipline, but must be taking into consideration the process followed by each learner to acquire the knowledge and the context in which this process occurs (not in vain as it was said in Latin saying,

---

<sup>2</sup> Higher Education European Space

*“quod recipitur ad modum recipitur recipientis recipitur”*).<sup>3</sup> An approach that is almost utopian when compared with the usual styles of university teaching, a centered teaching, usually in the explanations of teachers (over 70% of the teaching activities are conducted through magisterial classes<sup>4</sup>) and leaving the learning process under whole responsibility of students. What is intended to change is a shape of planning and exercise teaching that gives more value to the achievement of an approved or a title than to the really acquired competences, and on that it is paid very little attention to the supervision of the learning process of each of our students.

From the successive programmatic texts that have been handled in the Bologna process (including the most relevant studies and proposals in this landmark, for example, Tuning I and Tuning II), from the many conferences that over these years have gone pronouncing the Bologna promoters, etc., we could take clean some of these base-ideas that we need to construct this referential didactic framework that we have been hinting. In my opinion, some of these ideas deserve special consideration because they mark a new acting framework for university teaching:

- a) a. *A teaching centered on student and on learning*, which requires the student to capacitate him for independent learning, and provide him, so he can exercise it, tools for the study. We have to prepare, therefore, our students for a type of more autonomous and self-administrated learning (but always accompanied and guided by us, as teachers). And, as derived result, we have to prepare them ourselves, as teachers, to make it possible (we are too much accustomed that our contribution, as teachers, be done through magisterial classes, and now we will

---

<sup>3</sup> What is learned, it's learned according to who learns. That is, each learner has its own way to reach learning. That's why learning is a very individual process.

<sup>4</sup> Education Ministry (2006) Proposals for the Renewal of Education Metodologies on the University. Madrid: MEC, General Technical Secretariat, General Information and Publications Sub-Direction. (NI-PO:651-06-300-8,D.L.M. 36.490.2006).

have to seek other forms of didactic mediation: TIC, teaching guides, etc.).

- b) b. A different role for the teacher who, being focused on the transmission of the contents of the subject, we become administrators of the students learning process. Choreographers, in a well said metaphor from Oser & Baeriswyl (2001). The majority of university teachers is far from being able to accomplish this function. His formation has been focused on mastering his discipline and, at best, in his explanation before a group of students. We know little about learning, about how our students learn (each one of them, because learning is an individual process). A didactic based on learning requires, inexcusably, of such a formation as creators of learning environments, notably new for the majority of teachers.
- c) c. An organization of formation aimed at the achieving of broad spectrum competences (general formative competences for all students and professional and specific scientific competences for students of each titration). That means that we must give importance both to the dominion of learning tools and to the accumulation of the particular contents of each subject.
- d) d. Changes in the organization of learning: a curricular perspective of our work to strengthen the continuity, progressivity and coordination of the various subjects and formative experiences of titration (among them, obviously, the practicum or external practices). That means, among other things, the need to fully locate each discipline in the formation plan that constitutes the titration in which it is integrated (i.e., think it, build it and work it not in the abstract but in terms of its contribution to the professional profile of the titration). In this sense, the Faculties or University Schools acquire a new projection, since are they, and not the individual teachers or departments, who are called to define the main lines of the formative project that will be carried within it.

- e) e. A new definition of the formative role of universities: *formation throughout life* (the university as start and first phase of a formative process that will continue in the post-university). This idea converts the university in a kind of propaedeutic moment that will serve to prepare the subsequent phases of learning and of professional development. It also implies that in everything that can-should be taught in each subject or scientific space, for the performance of a profession, must be necessarily taught in the university years. Formation is projected upon the entire period of professional life. The important thing is to leave the university with conditions to continue this formation. The basic idea is to prepare the students to be able to cope for themselves their own projects for formation and professional development (their *lifelong learning*).
- f) f. A new role of didactic materials that become resources capable of promoting high-level knowledge and facilitating independent learning. In this era of *ubiquitous learning*, information sources are distributed in various real and virtual spaces. An important role is called to play, in this regard, new technologies of Information and Communication.
- g) g. That it must be produced a certain balance between the demands of courses (and subjects that form them), the organization of the course and the conditions and supports that are offered to the students to give responses to these requirements (largely, the new ECTS<sup>5</sup> configuration, based on the student times, goes on this line). Students must apply to study but not beyond what would be a reasonable time. This time is set to 60 annual credits, between 25 and 30 hours each. That is, a total of about 1,600 hours annually. These 1,600 hours per

---

<sup>5</sup> ECTS: European Credit Transfer System. System to measure the weight of teaching and learning activities at the end of the student time: the time a normal student will need to accomplish the tasks recommended to him.

year must include everything a student must do to outdo the course.

All these points would require further explanation than that that can be offered here. In any case, the Bologna process has placed us before the challenge of planning and accomplishes a new style of teaching. A planning that starts with a design of the titration as a whole and of the professional profile that one wishes to access. A teaching more focused on the supervision of the learning process on which each student is going on.

On the other hand, the work on competences (if that is possible in our country after so many years working in a pattern based only in disciplines) requires a different design of the studies, closer to modular systems. A modular system implies learning periods organization around a central theme. For example, if the course is organized by semesters, the central axle of each semester is directed to develop a specific unit of the profile competence. Throughout the semester is studied and practiced a type of things much linked among them and that have to do with one of the domains that integrates the profile of this professional, for example, in the case of teacher formation: "the work with children with special educational needs in a normal school." It disappears, therefore, the absolute protagonism of the subjects, at least in the atomized conception we now have about them. This modularity would imply an excellent solution to get compacts blocks of formation and integrated learnings. In any way, it is not easy to achieve because we have a model system "*pigeonhole*", in which the disciplines are the authentic learning units and act as "leibznian cutenesses" as independent universes. It remains us an important work ahead, in the face of a more appropriate curricular articulation of our careers. In the famous staircase of Harden (2000) we have not yet managed to overcome the first of his eleven steps.

In summary of all that is said, I would therefore emphasize that, in front of post-Bologna process, we are called to face 4 fundamental challenges.

1. First, prepare our students for an *independent learning*, though, of course, accompanied. We need to adjust

the mediation model that we will play as teachers to the new possibilities that are now available, and always under the principle that the main objective is to promote higher learning of our students. We supposed before that the only way to communicate with students in conventional universities was the *witnessing mediation*. But today we know that, without losing important direct relationship, we have other ways to mediate in the learning of our students. The virtual mediation, for example, or mediation through guides or dossiers that accompanies the student. This type of indirect mediations becomes especially necessary to empower independent learning and to attend the multiple personal situations of whom wish to study. What is important is that a student will never feel alone, and never lost.

But *independent learning* means, above all, conveying to students the essential part of protagonism in the learning process, because in the end there will be learning only if each student has taken over the process, and there will be not or will be a superficial learning if continues all the time the blow of what their teachers go on suggesting him or if its commitment is simply based on deal with accomplishing the formal requirements that teachers make. To encourage the independent work also implies creating spaces and times where students study alone or in groups. The witnessing teaching will necessarily have to be reduced to avoid exceeding the available time of the students. What we want is precisely that the students assume the possibility to work more on their own, but yes, always under the guidance and supervision of their teachers. This is why have become so important teaching guides.

2. Second, it is intended to highlight the importance of managing of learning tools and the application thereof, instead of remaining in the simple accumulation of knowledge (or, as usual, of information). It's not about having a lot of information but about being able to use them, recode them and seize them to be able to apply them to the resolution of cases, problems, decision making, product development, etc.

This aspect which, at first, might seem simple has its complications and forces us, teachers, to take decisions that are not always easy to adopt. To what we give priority, to deal with all themes of the subject (although we have to do it su-

perfidiously because there's no time for more) or select some of these themes and deal with them deeply and making practical applications with them? What kind of sacrifices (in time and, therefore, in contents) are we willing to do, in order to make our materials not only include specific contents or skills of the subject, but other more generic skills?

Part of the problem is that we have focused much our teaching in the classes we give to our students. It's like linking excessively their learning to our explanations: they learn because we explain well, because they understand it, memorize it, and then they know how to replay them to us properly. But it is a cycle that usually does not work, or at least, that it should work differently. It is what intends to show Finkel when he proposes "to teach with mouth shut" (FINKEL, 2008). Coordinated by the Autonomy de Madrid, a research included, among its findings, that the academic efficiency of students was negatively correlated with the number of classes they had attended. And positively were correlated with the number of hours they had spent studying. We already know that correlate is not the same as being the cause, but attracts attention the fact that attending more to class and, therefore, of having received more explanations from teachers is not a decisive factor in terms of learning (at least if we accept that the evaluations we do really measure these learnings). In this dilemma we enter very often, both teachers and academic authorities. We are convinced that the more classes we give to our students the more they will learn. It's like they need our explanations theme by theme, point to point, to learn. But the reality of things usually much contradict those expectations somewhat narcissistic from us.

Finally, we could say that there is no knowledge that is totally useless, but to make it actually useful must reunite certain conditions: that it is well understood, their usefulness be appreciated, that it turns into an ambit of personal domain of the student (that he knows how to use for the tasks entrusted to him).

3. A third aspect has to do with the balance between the demands made and the time it is offered to get them. It's not an easy condition because such a requirement has not been accustomed to be part of the logic from which we propose things. Teachers usually only think about the intrinsic interest of the tasks we entrust and not (or not so much) in the time

required to perform them. In the background of this new consideration of the times is the need to restore the visibility of the students that traditional pedagogy kept invisible.

It is not uncommon that the demands (sometimes supervening at any time of the course) are made without the slightest consideration of what those requirements contain: improvised examinations; bundles of photocopies or documents to work a few days before the examination; new readings or reports to submit, etc. The question for teachers is how we should be thinking and rethinking the demands that we make to the students in terms of time and effort it requires to fulfill them. The problem is that this question confronts us with queries we have never done to us: what time a student takes to read a page of a book or magazine ?, how long it takes to write a text of x characters? Some colleagues abhor with this kind of position, arguing that this is not their problem and that is the student who must organize himself to respond appropriately to the demands of their teachers. But this leaves us where we were and becomes inconsistent with the theme of ECTS and the own demand for more protagonism and independent work of students.

4-Finally, I think we all are aware that none of this is possible without a good teacher formation. In the study led by Prof. Valcárcel (2003), based on the answers given by 42 Vice-Rectors of Professorate and/or Academic Organization of 39 Spanish universities, is detached that only 31.7% of the actions held by universities in relation to Bologna were related to teacher formation. And this happened despite the fact that 95.2% of the vice-rectors themselves admitted that the formation of teachers has a high or very high importance for the success of the convergence process.

The University Didactic can play an important role in this regard, because it allows to center the teacher formation near the disciplinary contents and the daily tasks they develop, integrating disciplinary and pedagogical knowledge. The ambit of the specific didactics needs must be strengthened to the university level, because it is the best formative scenery to integrate general knowledges and those more specific of each specialty, so that formation serves to seek solutions to the real problems of teaching and learning of the students that each teacher will have to face in their classes. The impact that this



type of formation has on improving teaching (including the increase of the averages in the evaluation that students make on their teachers) is abundantly documented (MENGES; AUSTIN, 2001;. NASR, R. et Al, 1996; WRIGHT; O'NEIL, 1994).

## REFERENCES

ECKEL, P.; KEZAR, A. Key strategies for making new institutional sense. *Higher Education Policy*, 16(1), p. 39-53, 2003.

FINKEL, R. *Enseñar con la boca cerrada*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2008.

HARDEN, R. M. The integration ladder, a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, 34, p. 551-557, 2000.

MENGES, R.; AUSTIN, A. E. Teaching in higher education. In.: RICHARDSON, V. (Ed.) *AERA handbook of research on teaching*. Washington, D.C.: AERA, 2001.

MICHAVILA, F. Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), p. 15-27, 2011. Recuperado de [www.red-u.net](http://www.red-u.net).

NASR, A.R.; GILLET, M.; BOOTH, T. Lecturers' teaching qualifications and their teaching performance. *Research and Development in Higher Education*, 18, p. 576-581, 1996.

OSER, F. K.; BAERISWYL, F.J. Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching. In: RICHARDSON, V. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 4. ed. Washington: AERA, 2001. p. 1031-1065.

VALCARCEL, M. (Dir) La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior. *PROYECTO EA2003-0040*. Madrid: MEC, 2003.

WRIGHT, W. A.; O'NEIL M. C. Perspectives on improving teaching in Canadian Universities. *The Canadian Journal of Higher Education*, 24 (3), p.26-57, 1994.

ZABALZA, M. A.; ZABALZA CERDEIRIÑA, M. A. *La planificación didáctica de la docencia universitaria: la construcción de las guías de las materias*. Madrid: Narcea, 2012.

# LEARNING ON HIGHER EDUCATION IN INTERNATIONALIZED EMERGING CONTEXTS<sup>1</sup>

*Marília Costa Morosini*

*Marilene Batista da Cruz Nascimento*

## **Learning and Emerging Contexts**

The reformist or revolutionary movements of the past two hundred years have highlighted education as a positive agent of change. From education are expected results that depend on economic structures, social politics, cultural processes or ethical attitudes of individuals (LINDO, 2010). At this conjuncture of rapid and deep transformations, educators have been incited to think learning as a process that develops over the life of an individual. The university is seen as the *locus* beyond comparison of learning; contemporary societies have delegated to that institution the task of forming intellectually autonomous individuals, subjects of culture and critical citizens.

In this view, to learn how learning development happens is fundamental. Knowledge construction starts from the principle of the subject participation.

Piaget (1970) states that cognitive development is established and guided by mental structures, composed of action schemes and logical character operations. These structures are innate divisions that ripen and acquire different nature, through a process of equilibration between the subject and its environment. In this process, intellectual adaptation goes through the assimilation of the new knowledge to the old one, and for an accommodation of the old to the new one, which would keep in balance the cognitive functioning.

---

<sup>1</sup> Translated from Portuguese to English by Luiz Andreola.

Vygotsky (1998) sustains the existence of a parallel process to learning and to development, so that to every step of learning matches a stage of development. This means that learning is development. The fundamental theory principle is the simultaneity and the synchronization between these processes.

Although each theoretical tradition proposes its own concept of learning, it is relevant to characterize learning as a process by which occur lasting changes on the ground of an individual capacities and conducts, the same changes that are generated from predominantly external factors to this subject. This means that the learning, if it is a process, can never be reduced to a matter of all or nothing (COLL, 2003). To Ausubel (1968) the important thing is that learning be meaningful, that is, the material to be learned must make some sense to the student. This occurs when the new information binds to relevant concepts already existing in the student cognitive structure. Ausubel produced his theory based on the United States reality. This context doesn't question different socio-economy realities.

However, the Brazilian education system maintains a reality based on the culture of mechanical learning. It was inherited, in the 6th and 7st centuries, from the Jesuit and ecumenic pedagogies, the trend of the examinations as an appropriate and satisfactory manner of pedagogical and disciplinarian control of the student's learning (LUCKESI, 2008). These discussions send us to the idea that learning, in Higher Education, needs to be inserted in practices directed to human and social development, based on quality indicators. It is understood by quality education the one that:

[...] Considers the student an individual, member of a family, of a community and citizen of the world, who learns to become competent in its four roles: defends and propagates the ideals of a sustainable world - a fair world, equitable and peaceful where people care about the environment to contribute to the intergenerational equity; takes into account the social, economic context and the environment, and sets the cur-

riculum as the program to reflect these specific conditions (MOROSINI, 2009, p. 173).

The learning listed in the educational and academic processes involves quality of curriculum, pedagogical practices and evaluation. In addition, discussions about the concept of quality in Higher Education indicate trends framed in isomorphism design, linked to the idea of employability and the global market logic, or, of respect for diversity and of equity, according to the studies of Morosini (2001; 2009; 2014).

It's highlighted, in this research, the concept of quality with equity, centralized on the logic of differentiated treatment for those who are different (OCDE, 1994) and, more deeply, on the equal attributes at the end of a determined level of studies (FORMICHELLA, In: MOROSINI, 2014). This indicates the surpassing of the standardization limits of indicators supported on quantitative and qualitative studies. For the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the quality is guided by key factors: length of education, diversity approach, school autonomy, curriculum autonomy, educational community participation and administration of school centers, school direction, professorate, evaluation, educational innovation and educational investigation (MOROSINI, 2001, 2012). Another aspect worth mentioning is the size of the equity into educational context:

The first is justice, which supposes that personal and social circumstances - for example, gender, socio-economic status or ethnic origin - should not be an obstacle to the development of educational potential. The second is the inclusion, which implies ensuring a basic minimum standard of education for all - for example, that everybody should be able to read, write, and do simple arithmetic calculus (SANTIAGO et al., 2008, p. 73 cited MOROSINI, 2009, p. 169).

This approach constitutes the principle that higher education institutions (HEIs) be human and social development agencies, establishing themselves as learning space, able to

prepare their academicians to deal with complex contemporary questions. According to Bawden (2009), this

[...] complexity is not just in the fact that they rejoin many different components that integrate with frequency and in truly global scale, but also because they require collective human judgments of actions involving moral, aesthetic and even spiritual dimensions, in the same proportion than intellectual aspects. To compromise to such educator objective is no easy task, as people around the world struggle to cope with this complexity [...] (BAWDEN, 2009, p. 59).

This reality encompasses the emerging contexts in Higher Education. These contexts are defined as “[...] configurations that are observed in contemporary societies which live in tension with pre-existing conceptions, reflecting the historical and emerging trends” (RIES, 2013 apud Morosini, 2014, p. 386). For the author, this scenery indicates that emerging contexts would be inserted into a transitional space between a *Weberian-ideal-type* model of traditional education and other of neoliberal Higher Education, which is not always consistent with the models adopted by the countries. It stands out the internationalization of IES as belonging to this situation.

## **Learning and/on Internationalized Curriculum**

It is understood by internalization a growing beyond frontier activity, discussed in terms of physical mobility, academic cooperation and academic knowledge transfer. Physical mobility fosters the student or teacher get about to build knowledge in another country and bring it into his reality. However, in order that occurs this mobility and permanence in another place there must be financial incentives (TEICHLER, 2004).

Morosini (2011) shows that Brazil still has a low reception with respect to the receipt policies and to the sending of students, but admits that there is a positive outlook for

the future. The researcher reports the predominance of the south-north direction on the interchanges but notes some investments on south-south direction that is:

In the CNPq institutional report (2002-2006), support of south-south research projects is growing: in 2002, was allocated 5 million *reais* and in 2006, 9 million. The distribution between the considered years was as follows: Prosul (10), Bilateral (9), Cyted (4.5), ProÁfrica (2), Atlantic Forest (1,900) CPLP (1,800), international organizations (1,800) Cern (1) Ciam (800) and others (500 thousand) (MOROSINI, 2011, p. 51).

Today, in Brazil, the Science Without Borders program is one of the strongest representatives of the academic mobility policy by the insertion of the graduating students in internationalization, represented by scholarships turned to health and accurate sciences, with south-north cooperation as its core. This policy allows the mobility of students from the 4th period for foreign IES, with State financial incentives. This increase in international student flows enables the interchange to the re-signification of knowledge, as well as the improvement of a foreign language, and the development of cultural relativism with respect to other cultures.

These interchanges are facilitated due to the so-called "*Cross-border-education*", where there is a de-territorialization of teaching, being made calls for interchanges to several countries, financed by the State or not.

Marginson (2013), theorizing on international education restates that international education identifies the interchange participant student's self-formation more than the understanding of international education as a foreign student adjustment process to the local requests, which constitute presently the dominating paradigm of international education researches. The adjustment paradigm fits in the understanding of cultural superiority, while the capacity paradigm of human self-formation fits in cultural plurality context.

Students are involved

[...] in a constant self-formation process, in which student subjects manage their lives .... far from being, essentially, one more graduated, they govern their own lives and, constantly, their own changes...they must be their own models - that is, the constellation of perceptions, intentions, memories, values, habits and actions, including a sense of what is important - in a plural identities world: origin country, destiny country, and maybe a wide conjoint of cosmopolitan options. The self-formation idea concentrates on the proper direction, on the proper will... a developed capacity of personal agent (p. 6).

These affirmations may be enlightened with a research performed<sup>2</sup> with Brazilian students who had foreign institutionalized interchange, and who, asked about what this experience meant, they highlighted: *"I feel completely different"; "I've learned to live together with differences"; "I've ripened as person"; "and I've developed tolerance and acceptance"*. Several were been the reports related to the questions of independence and perception changes. One of the interviewed students highlights that: *"the world became a smaller place, with thousands of possibilities, any one at my reach"*; another student reinforces that he sees *"things being different after living in another country"*. To these subjects, world vision amplified: *"it became larger (the world vision), I resign being the universe center. I've known many visions and opinions"*.

As for the "general view of Brazil [...], comparison of negative and positive points of our country"; "getting to know another culture makes us view our culture in a different way [...], then world vi-

---

<sup>2</sup> A research with 19 students with ProUni scholarship - University Program for all - who had academic interchange. The aim was to identify how internationalization happens, and how the international experience impacts these students. The answers were achieved by a google doc questionnaire, made of open and closed questions, with basis on ENADE - National Exam for the Assessment of Student Performance, student's questionnaire (MOROSINI, BERTINATTI, 2014).

sion is interesting when we know a different culture and we may discriminate what can be added to our life and what doesn't interest"; "viewing change about our own Brazilian people".

Marginson (2013) finishes off that international education

It is the key to stop, in a final way, ethnocentrism. Soon the international student, meeting up with English spoken higher education, starts to understand it, not as a journey to a stable balance (non-existing), but as a limitless cultural transaction (p. 18).

But, in spite of the increasing number of international interchange students, this number is very greatly small when compared with the number of students that won't be able to have an institutionalized international experience. Data from Brazil identify that, from the graduating students of health and technological higher courses areas that had the ENADE exam in 2013, in an amount of 168.383 students, only 7.012 (4%) had international interchange. From these, a number of 4.753 (3%) had institutional international interchange, financed by the institution, or by federal government, or by state government, and 2.259 (1%) had non-institutional interchange (INEP, 2014).

Thus, international education proposes another type of interchange: it is the "internationalization for all" or the "internationalization at home", which implies in the redesign of studies programs for an international and comparative perspective.<sup>3</sup> *Internationalization at home* needs: (HAUGH, 2010. s/p.).

---

<sup>3</sup> GUIDO, AGUILAR (2012 p. 14-5) Internationalized curriculum allows the student: 1. Deal with the themes in a global way, and consider varied cultural perspectives on problems analysis. 2. Be aware of his own culture and of other cultures. 3. Recognize the significant intercultural themes to his professional exercise. 4. Appreciate languages and cultures diversity. 5. Apply subject patterns and practices, internationally accepted. 6. Adopt courses in his country, conjointly offered with other foreign university(s). 7. Participate in interdisci-



- The contents of the matter, mainly in the introduction of international aspects of the matter, intercultural aspects and languages;
- The curriculum structure, with international aspects in both compulsory courses and in elective ones , and by the inclusion of one (or more) international mobility period to make a period of study, practice or research abroad (in a framework of interchanges covenant subscribed by the university through the “free mobility” - the student initiative);
- The development of international aspects in teaching methodology and learning, for example, through the contribution of teachers and the use of international references;
- In addition to the above aspects, it is necessary the development of the international dimension of teaching support services, such as library services, international relations offices, employment services, etc. (HAUGH, 2010 s/p.).

---

plinary programs, where participate foreign universities. 8. Prepare himself, in his own university, through educational experiences offered in other languages, where participate students from varied countries. 9. Interact with teachers from his own university who apply didactic strategies that help the students amplify their intercultural perspective of profession and subject. 10. Interact with teachers from his own university who have international professional contacts and keep themselves updated about quality practices internationally accepted on his profession. 11. Participate in sociocultural investigations and projects with students and teachers of foreign universities. 12. Graduate in a profession that has quality requirements internationally accepted for his profession. 13. Share with foreign students matriculated in his university. 14. Have the possibility of performing practices, apprenticeships or courses abroad. 15. Share with foreign teachers invited by his university. 16. Adopt courses of his profession that are offered in other languages. 17. Count on support and administration services that make possible his intercultural experiences. 18. Access to virtual information and learning through informatics technologies that promote cultural interchange.

In order to achieve success in this type of internationalization, the author highlights the need for changes in:

- Criteria and student admission process, including the communication with the future candidates, in their orientation to the courses that best suits them, and the support they may need at the beginning and during their studies (housing, visas, scholarships, election of candidates , practices, thesis, trips abroad, etc.).
- Validity of the degrees that students get to the end of the course. This implies that universities should seek “quality labels” (e.g., in the form of accreditation or other form of external evaluation) which permit them increase the international acceptance of their titrations (HAUGH, 2010).

Studies about Curriculum internationalization (LEASK, 2013) state that teachers who carry out a primordial role in this process, and that they don't have, necessarily, the required skills, knowledge and attitudes to realize this process. Studies state also that disciplinarian thought is the greater blockader of internationalization process.

In the face of such affirmatives, the author made a research about the subject, and proposes 5 stages for the success of internationalization process in the university institution.

1. Review and reflect - To what extent is our curriculum internationalized?
2. Imagine. What other ways of thinking and doing are possible?
3. Revise and plan. Given the above, what will you differently in your program?
4. Act. What will we know if we achieve the objectives?
5. Evaluate. To what extent have we achieved our international goals?

All these stages are mediated by negotiation.

It is also highlighted the importance of placing less abilities and perspectives in the economical and instrumental qualifications, required from the individuals, in a global economy, and more on ethical and responsible learning qualifications, which recognize that the human being is a social and cultural being in the same way that a being with economic necessities, and who thinks locally, nationally and globally.

These forms of learning, marked by internationalization, bring challenges to local institutions, as seen on the legislations and control instruments over the offer of graduation courses and educational services that modify from place to place (PORTO; RÉGNIER, 2003), making difficult the concretizing of quality and the recognition of a learning focused on human and social development, besides that the academic certifications also suffer alterations from place to place.

However, this problem should not inhibit the promotion of a learning pointed toward the moral dimensions of human development, i.e., is up to IES the offering of a significant teaching, able to overcome the fragmentation of knowledge. The teaching practice involves a diversity of spaces, experiences, acquaintanceship, choices that relate in being and doing of the teacher. They are thoughts, conceptions, values, cultures and meanings that, when registered, explore personal and collective dimensions. Teaching as a reflective activity, a doing that is a result of a deliberation process, a reflection of the practice stimulated by teacher-student interaction in different situations, yet it is a challenge from the emerging contexts perspective.

This means that learning in Higher Education needs a non-linear approach, not one-sided, non-dualistic, non-deterministic or voluntary. This view is supported on a set of factors capable of intervening in the educational processes. These need to be multidimensional and depend on actors, ideas, processes and structures. Education reproduces the society conditions and, at the same time, can transform it, as it is the creator of the human potentialities.

In this conjecture, we still need to consider that there are millions of people subsisting in poverty conditions, ecological mutations, global heating, flora and fauna in extinction

and excluding dissemination of information and communication technologies (TIC). But it's in this globalization scenery that also emerges the thought reform that should not be on programmatic nature, but paradigmatic, as far as the knowledge organization, the full use of intelligence: "[...] we must understand that our lucidity depends on the complexity of the organization mode of our ideas "(Morin, 2000, p. 96).

This complexity directs the learning to a multireferentiality, within a pluralistic epistemology, as practice of Higher Education within the emerging contexts discussed here. It's defended the possibility of reconnection of knowledge as an attempt to make problematic the real. The learning finality would pass by the dynamic combining knowledge construction and application of it in solving relevant problems to humanize humanity.

## **Learning and/in Collaborative Networks**

There is an emergence for an educational paradigm able to surpass the metaphysical links that makes reason the source of knowledge production, and error the result of the misuse of reason. The hegemony cycle of a scientific order ends, as slips by the science euphoria of the 19th century and the consequent aversion to philosophical reflection symbolized by positivism, the end of the 20th century is reached and we have come to the first decade of the 21th century desirous of giving new significances to 'things' knowledge by the knowledge of ourselves (SANTOS, 1995).

This scenery makes explicit an educational culture that must begin with an intellectual and affective catharsis, being the most difficult task to put this culture in a state of permanent mobilization (BACHELARD, 1985). This paradoxical condition can't be understood by linear thinking, in which everything is reduced to yes or no. The linear reasoning analyzes parts separately, without striving in the search for the dynamic relationships between them. This means the need to praise changes that will allow us to reform this thinking to reform education, because it's impossible to know the parts

without knowing the whole, as far as knowing the whole without knowing the parts (MORIN, 2010).

This approach to the complexity theory leads to a thinking beyond a fragmented knowledge that, by making invisible the interactions between a whole and its parts, nullifies the complex and conceals the essential problems (MORIN, 1990). Then, retie the knowledge, in the search for understanding the connections involving continuous streams in the knowledge construction process, is a challenge for universities.

This aspect allows us to establish a close relationship with learning in collaborative research networks in all regions of the world. For Adams (2013, in our translation), new patterns of collaboration are changing the global balance of science. The research collaboration networks are expanding in all regions of the world. New regional networks are strengthening the competence and the capacity of research on emerging economies, changing the balance of research activity. This can reveal different ways to deal with challenges and solutions. The collaboration is generally good from the standpoint of public in general. Knowledge is best transferred and combined, although this growth of regional collaboration has many implications. One of them is the enlargement of the development of research in emerging economies. Research networks are an international diplomacy instrument. However, the success of science has been the crossing of different springs of the thinking and practice, which are more innovative at the edges than in the core. Research funding agencies should maintain a balance.

Adams (2013) states, yet, that research has advanced through three stages: individual, institutional and national. Nations have competed to be on top because this contributes to the economy in general, through knowledge, new processes and products. We are currently in the fourth era of research, conducted by international collaborations between elite research groups. This will challenge the ability of nations to preserve their scientific wealth, either as intellectual property or as research talent. This scenery causes tensions between the knowledge that a country needs to maintain itself competitive and abilities that can exclusively assure, and collaboration between the internal parts of the research base.

Institutions that don't maintain international collaborations take the chance of progressive deprivation, and countries that do not nourish their talents may lose them.

The author argues that government policy should concentrate on three questions to face these risks. First, countries must provide and maintain the conditions that attract and support their best scientists, otherwise talent flows elsewhere and there's no capacity to generate replacements, considering we are in a time of great internationally shared data. Second, incentives should be put in use to enable universities to participate in international networks. The vision on the research in evolution of emerging economies will be limited, without involvement and active collaboration. Finally, collaboration must include European and American researchers in Asian and South American laboratories. One way to do this is to create travel programs and taxes worthwhile, ensuring the researcher return.

This panorama reinforces the discussion that learning in Higher Education should be based on human and social development. This aims with more intensity social engagement and give a real emphasis on learning about learning. To Taylor (2009, p. 55), "Research-action and learning-action were, for some time, seen as means by which citizens can acquire action force and translate it more effectively in practice, in an environment extremely complex and challenging. "

IES need to advance on the understanding of human and social development that signals a conscious and critical formation of the world in which we live, as well as to adopt a more strategic and collective vision of the growth and evolution of innovative knowledge processes, seek a proactive engagement from institutional leaders to talk about education policies, development processes and local and global changes (TAYLOR, 2010).

At last, weaving some considerations on *Learning in Internationalized Emerging Contexts*, what stands, at the end of this text, is the complexity of learning, specifically in Higher Education, either by being a process in constant mutation, or by being a theme still little studied in this level of teaching, accompanied by beliefs of its no importance in face of the scientific matter context. This complexity arises

from the emerging context we live in, because the very acquaintanceship between universities proposals, be them traditional, neo-liberal and/or emergent, creates tensions. These contexts, for developing countries, as is the case of Brazil, bring a social *ethos* impossible to be postponed. The necessary equity, here understood not only as access, persistence and success of the student at his graduation, but as quality in its formation, is challenging. Quality in global contexts is marked, in most cases, by internationalization via student and teaching interchanges, and/or internationalized curriculum, and in a more perfected stage, via collaborative networks. Thus, the Higher Education panorama in developing countries, like Brazil, is challenging not only by the seeking for quality but by the necessary expansion to reach the official goals of the Brazilian government. Our gross rate of Higher Education revolves only around 33%, and the new PNE - National Plan for Education Development - determines a rate of 50% up to 2022. In other words, until 2020 the country will have 50% of its population between 18-24 years attending a Higher Education institution.

Thinking learning in internationalized emerging contexts is to construct a process for dialogue. Understanding the student, within a complexity of simultaneous relations that contribute to co-generating entreaties of knowledge, corroborates for a formation able to go beyond the barriers of scientism, of predictable, of socioeconomic and cultural challenges, of precision to reach the improbable.

## REFERENCES

- AUSUBEL, D.P. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- ADAMS, Jonathan. The fourth age of research. Reino Unido. *Nature*, v. 497, 30 may 2013. p. 557-560.
- BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BAWDEN, Richard. O objetivo educador da educação superior para o desenvolvimento humano e social no contexto da globalização. In: MULLER, Vera (Trad.). *Educação Superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

COOL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Graó, 2003.

GUIDO, Elsiana; AGUILAR, Ana Guzmán. *Criterios para internacionalizar el currículum universitario*. Actualidades Investigativas. 2012. p. 1-25 v. 12 n. 1, enero-abril. Disponível em: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/criterios-para-internacionalizar-curriculum-universitario-guido-guzman.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/criterios-para-internacionalizar-curriculum-universitario-guido-guzman.pdf). Revista

HAUG, Guy. Estrategias de internacionalización de la educación universitaria. In: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE, INTERNACIONALIZAÇÃO E INOVAÇÃO. Anais... PUCRS, PROPESQ, 2010.

INEP. Internacionalização da Educação Superior. *PROJETO: BRA/04/049 - Educação do Século XXI: estudos, pesquisas, estatísticas e avaliações educacionais*. Brasília, 2014. (no prelo).

LEASK, Betty. Internationalizing the curriculum in the disciplines: imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*. XX(X) 1-16, 2013.

LINDO, Augusto Perez. *¿Para qué educamos hoy?: filosofía de la educación para um nuevo mundo*. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARGINSON, S. Student Self-Formation in International Education. *Journal of Studies in International Education*. 2014. V. 18(1) 6-22, 2013.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e internacionalização: estado de conhecimento sobre indicadores. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (Orgs.) *Qualidade na educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*. São Paulo: Marin & Junqueira, 2012. p. 29-62.



\_\_\_\_\_. Internacionalização da produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 27, p. 93-112, 2011.

\_\_\_\_\_. Qualidade da educação superior: tendências deste século. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. 165 - 185.

\_\_\_\_\_. Qualidade universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface*, Botucatu: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_; BERTINATTI, N. O impacto da Internacionalização da Educação Superior na vida do estudante: a perspectiva dos bolsistas. X ANPEDSUL. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <http://www.xanpedsul.faed.udesc.br>. Acesso em: 02 fev. 2015.

FORMICHELLA, In: MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação* (UNICAMP), v. 19, p. 385-405, 2014.

OECD. *Curriculum development for internationalization: guidelines for country case studies*. Paris: Center for Educational Research Innovation - CERI, 1994.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PORTO, Claudio; KÉGMIER, Karla. *O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025*. Brasília, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1995.

TAYLOR, Peter. Os currículos da Educação Superior para o desenvolvimento humano e social. In: MULLER, Vera (Trad.). *Educação Superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

TEICHLER, Ulrich. The Changing debate on Internationalization of higher education. *Higher Education*, n. 48, p. 5-46, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semynovitch *et al.* *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 1998.

# PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: A FUNDAMENTAL COMPONENT OF UNIVERSITY TEACHING<sup>1</sup>

*Guillermo Londoño Orozco*

## **Pedagogical Knowledge**

[...] What is defined with the term pedagogy is not teaching but knowledge about teaching. Pedagogy is, therefore, knowledge; in fact, any representation of pedagogy as a discipline with its own identity, even regarding its historical origin (RIOS, 2005; QUICENO, 1998) it is assumed, in principle, as knowledge.

Considering input regarding pedagogy about the knowledge, encompasses several perspectives and understandings, which entails thinking about the meanings and scope of the concept. The topic [of pedagogy as knowledge] requires deliberating about the several possibilities to understand it, ranging from not recognizing it could be a source of theoretical knowledge—when seeing it as a reflection over practice—to maximizing the idea that any experience on which there has been some kind of deliberation could be a source of theoretical-pedagogical elaboration. Thus, the topic covers the reach of the relation theory-practice (theory as inspiration for practice or practice as a source of knowledge). Recognize the relevance and appropriateness of metacognition on our own knowledge and of boosting systematizing processes (research perspective of practice) or rationalization of the teaching experience. The core of the diverse perspectives situates that knowledge as the origin of scholarly knowledge (*conocimiento*) on teaching practice.

---

<sup>1</sup> Translated from Spanish to English by Dr. Jorge Enrique Delgado.

Regardless of the perspectives that can be used, it is important to recognize knowledge as a fundamental component of university faculty work and the relevance of pedagogy in higher education, without forgetting the differences between knowledge and pedagogy. The intention is not to limit the scope of pedagogy to professors' knowledge or to expect that all professors are "pedagogues" (creators of pedagogical theories), but to make pedagogy a key component of teaching. This will encourage professors to think about their practice in order to produce reflections, systematizations, and alternatives that will become new scholarly knowledge or improved practices. The scope will depend on conditions, scholarly knowledge, interests, and so on. The ultimate goal is to promote the reading of classroom activities or academic spaces regarding its directions, reach, and foundations.

One of the reasons to value pedagogical knowledge is associated with the fact that the diverse practices and innovations in the university teaching field are generally ignored, unknown, or, as Martínez and Carrasco (2006) assert, "when they do not deserve consideration or a symptom of low scientific soundness" (p. 18). Showing concern does not imply accepting any type of knowledge; it is scientific knowledge. However, in order to prompt a search for meaning and scope of university teaching, promoting pedagogical knowledge allows opening a space to recognize and do research about it.

Betting on it opens alternatives to recognizing the value that reflection by the educator as a source for the generation of ideas around educational action acquires. This is not only about showing a lived experience, but also turning it into an object of understanding and interpretation in light of education reality, its actors, and its contexts. From this perspective, educational practices are not and should not be blind practices or meaningless actions. Regarding this point Ávila (2007) states that,

[...] asserting that education is not a blind practice is affirming that it is essentially a human action and, therefore, it is *culturally oriented* by a more or less developed, more or less systematized, more or less validated set of values and knowledge (p. 120).

Behind of what an educator does can be read as a set of ideas, values, and knowledge that permeate his/her practice. Fomenting pedagogical knowledge is nothing else than uncovering those assumptions.

Likewise, an expert in pedagogy, the pedagogue who has theoretical frameworks and has generated theory, looks for the knowledge that underlays the educational action. Gómez (2004), speaking from the French context, asserts that,

[...] the rich discursive tradition of pedagogy, education sciences and Francophone didactics is rich in recommendations about the relevance of this concept [knowledge] when considering didactics among disciplines, defining didactics as disciplinary knowledge or cognitive knowledge of school teaching and learning, and this concept allows thoroughly thinking of the meaning of knowledge, particularly school knowledge (p. 2).

Knowledge helps consolidate the understanding of educational phenomena and didactic practice insofar as the subject of that knowledge is able to go beyond the act of teaching as simple content transmission. Doing so implies taking distance from that act to reach levels of understanding that allow generating ideas and meanings about education itself, ways of teaching, the relationship with disciplines, sciences or arts that are subjects of teaching, and the way it can reach students.

## **Pedagogical Knowledge and Scholarly Knowledge Production**

In this sense, knowledge is considered an important element for the development of pedagogy, which refers to the first dimension: knowledge as a producer of scholarly knowledge. Regarding this, Ávila (2007) states that, “we cannot see with good eyes a structural proposal of pedagogical knowledge as a non-scientific discipline. We think it would be more adequate to create a proposal based on the logic and structures of professional practice” (p. 2001). For the author, this logic can be seen

from different points of view: a relation with the work field that refers to disciplinary objects of study, such as the objectives of practice; a connection with the field of knowledge that includes the theoretical discourse and the knowledge originated from the teacher's reflection; a relationship with users that involves interactions and subjectivity; and a connection with the institution because the practices are mediated by the organizational structures. Thus, knowledge is seen as an educational act and not just as the reading of didactic or teaching strategies.

This perspective opens the possibility of thinking about pedagogical knowledge and the pedagogue beyond theoretical expertise that includes epistemological, psychological, anthropological, and other assumptions. However, this point of view is not accepted in some academic circles. For instance, Gallego (1995), argues that,

[...] if pedagogy is knowledge, as it actually is, on the one side, its discursive character is recognized and, on the other side, it could be an object of conceptual critique and revision of its foundations in order to inferring or not its epistemological status, its constitution, and demonstrative nature from such an intellectual activity (p. 12).

Thus, pedagogy is circumscribed as scientific knowledge and the pedagogue is reduced to an education theorist. This closes the door to educators to transcend the theoretical scope:

Accepting the possibility of existence of empirical pedagogues would be the same as believing that astronomers and physicists are so just because they contemplate the world. This would reject or consider irrelevant the research work of scientists such as Piaget [...] anyway, the act of communicating per se is not didactics or pedagogy, as it is not the use of didactic materials by some educators (GALLEGO, 1995, p. 10, 12).

We agree that the accumulated research work and the academic production of pedagogy theorists cannot be ignored, that the relevance of the scientific perspective of pedagogy is clear, and that we should avoid considering pedagogy any educational act. However, valuing pedagogical knowledge does not mean turning educators into pedagogy scientists but opening the road to reflection to find perspectives in the development of specific educational actions. It is also true, as Gallego (1995) asserts, that the pedagogical act, “is a necessary construct of the discourse-knowledge object theoretical relationship and it is in the pedagogue’s mind before realizing it in the extra-subjective reality of the school space” (p. 96). But it is also the action that transforms the educator’s job and the improvement and development process of the educational act.

### **Educator’s Knowledge and Importance of Reflecting on own Practice**

The value of pedagogic knowledge as a key ingredient for the generation of theoretical knowledge and, therefore, for the development of pedagogic thinking is undeniable. However, pedagogy cannot be reduced to the scope of theory. Makarenko (2008) stated that, “the new pedagogy was not born from the tormenting convulsions of a cabinet intellect but from men’s living movements, from traditions and reactions of the real collectivity, from the news of friendship and discipline” (p. 93). Likewise, Ávila (2007) asserts that, “stating that pedagogy cannot be reduced just to verbalism or discourse means that educators’ knowledge, culture, and theories must be used socially during the practice” (p. 121). Thus we highlight **another** important dimension that is not always possible to find in the scope of knowledge creation, which is the educator’s own knowledge. The author emphasizes that the educators cannot act with “absolute blindness” and his/her job is necessarily accompanied, “of some form of culture, knowledge, or scholarly knowledge.” (ÁVILA, 2007, p. 121)

Thus, university professors’ practice includes several types of knowledge they have been adding based on their education, studies, or experience,

Does this mean that their educational practices are blind? No way. What happens is that they are guided by a set of knowledge from many different sources, uneven development and systematization.

This set of knowledge types, whether they were taken from dominated or dominant cultures, from philosophy or theology, from the dissemination of sciences or mystery traditions, from own or others' experience, has been, is, and will continue orienting practice regardless their validity or legitimacy (ÁVILA, 2007, p. 122).

There is evidently a background that accompanies the life of the educator. Clarifying it, bringing it to light to understand it or to maximize it as a source of knowledge or review of practice is one of the central points to develop pedagogical knowledge. Whether this is pedagogy in a strict sense or not is an issue that those who work on understanding the epistemological status of pedagogy must probe.

It is about learning what transcends mastering a field of science, discipline, or art in order to transform it in object of teaching, which implies a set of possibilities to make that knowledge available to the student, the learner. Thereon, Eloísa Vasco (1998) points out that,

[...] when an educator teaches, he or she gives a coherent and unique answer from knowledge that, despite of being fed from diverse sciences or disciplines, it is a specific and relatively autonomous knowledge that tends necessarily towards a job, the job of teaching. That is pedagogical knowledge (p. 125).

The focus of interest of this dimension is to pay attention to the teachability of sciences and the possibility for educators to examine their own teaching, which implies thinking about what, for whom, for what, and how they teach. This type of knowledge among educators goes beyond telling stories, bringing anecdotes, or describing a series of classroom activities that are well received by the students. It implies

an effort to think about how to make teaching (including the epistemological foundation) a knowledge building process valuable for the student, that is, “The way knowledge is assumed and transformed into teaching object supposes a necessary understanding of knowledge, science, and a specific discipline” (VASCO, 1998, p. 128). This understanding must also be clear about the persons who are being taught (none educator teaches in imaginary spaces), a necessary condition that takes to consider those persons and their context,

The way educators teach is coherent with the way they perceive the knowledge and science of a particular subject, as well as the relative importance they give to the results of that science or to the research processes for science building. Educators’ teaching styles also reflect the responses they give to the question of whom they teach, the way they assume their students’ knowledge, and their idea of what “learning” means and learning processes. It is evident that the implicit or explicit answer that educators give to the purpose of teaching affects inevitably their teaching style (VASCO, 1998, p. 134).

Scientific knowledge, subjects, and educators’ context and way of teaching are ingredients that specify the basic conditions of their pedagogical knowledge. Those conditions are alternatives that allow educators review, rebuild, and think about the reach (forms, ways, directions, achievements, difficulties) of their job and make it visible. Based on the previous author’s ideas, thanks to that knowledge and the “awareness of being privileged for having that knowledge” (VASCO, 1998, p. 134) it is possible for educators to understand the impact of their work as a mediator of certain knowledge or discipline allowing exploring the possibilities of appropriating and transforming and turning it into a real learning alternative for students. Thus, educators can wonder what all this implies and look at the possibility of explaining their own practice and the possibilities to transform and improve it.

Understanding the pedagogical this way allows going beyond certain instrumentalist perspective of pedagogy as generator of strategies or methods, in order to open the door



to the idea of making the pedagogical job a referent for serious and deep reflections about the educational act. This helps understand what Carlos Vasco (1990) recommends,

But I recommend considering pedagogy not as the pedagogical practice itself, but as the theoretical-practical knowledge generated by the pedagogues through personal and dialogical reflection about their own pedagogical practice, particularly in the process of turning it into pedagogical praxis, from their own experience and the contributions of other practices and disciplines that interwoven [sic] with their job (p. 3).

Eloísa Vasco (1998) complements this by emphasizing,

Then, this is about recovering educators' knowledge as a fundamental pedagogical act. The origin and possibility of Pedagogy is in the pedagogical knowledge. From these concrete conditions restrictions, limitations, and demands educators have the possibility of reflecting about their work, generating and making their knowledge explicit (p. 3).

The previous perspective encourages recognizing the reflective dimension of practice from its dynamics, singularities, and demands from a structured and substantiated reading supported by the educators' epistemological reflection. Such a dimension is an important option that allows defining alternatives to respond to one of the central concerns in higher education, that is, the improvement of instruction and learning processes beyond—as it was indicated before—the simple description of activities or the introduction of attractive activities for students. This is a necessary factor to develop the teaching profession and comply with their social functions, therefore, educational.

There are several ways to reflect: from the own practice through a kind of ethnography of what happens in the classroom; from a systematization of experiences; from a dialogue with the subjects of the educational process to observe what occurs; from self-evaluation processes; from metacognitive processes;

and so on. These possibilities give to the reflection over practice not only the descriptive dimension, but also the construction of complex processes, some of them from a research perspective, that will nurture the experience more efficiently. Metacognition should deserve a particular attention. In this regard, Domingo Bazán (2008) highlights some important elements of metacognition, which gives relevance to meaning of reflection from the level of educators' professional development,

The aspiration to achieve a self-regulated intellectual functioning is today called metacognition. Even though metacognition does not exhaust the thematic complexity of the development of thought, it represents a much desired dimension of it... we know that every metacognitive act is a reflection that can be understood in two ways: a. thinking about how we think, and b. thinking about the ways to change our ways of thinking (p. 112).

The quote emphasizes a particularly important element as it promotes looking not only at our own practice, but also at the way we think. It is to seeing from our own cognitive possibilities the reach and direction of the educational work.

Within the context of the previous statement, it is pertinent to consider that the bet is not for a reflection *per se*, but for its load of meanings and cultural elements,

Some authors have emphasized that metacognition is mediated by self-representations of the subject, [and] cultural, historical, or political factors, among others... the mere metacognition does not achieve the reflection that is required to the professional in education; metacognition starts becoming pedagogical knowledge when it implies an interest for knowledge based on conversation, when the main purpose is to get rid of metaignorance (emancipation of consciousness) and when the pedagogical action is oriented toward the need to transform the socio-educational reality (BAZÁN, 2008, p. 113).

Thinking of metacognition this way implies opening the eyes beyond the classroom to understand the social, moral, and political relevance of educational action. Reflection must be accompanied, according to Bazán (2008), by processes of thinking characterized by dialogue, inter-subjectivity, democratic coexistence and negotiation, and deconstruction or reconstruction of the reality. Hence, metacognition implies examining pedagogical knowledge beyond our own thoughts; it is related to the way we think the teaching activity in relation to others, their context, and their culture, in order to promote the reviewing of what we do during educational processes.

Bazán, who focuses on the Habermasian concept of emancipatory interest, promotes, among other topics, orienting pedagogical knowledge, not from the didactic pertinence—which can be one of the strongest trends—but from the social, cultural, and political pertinence. This means that we reflect over our own practices and do metacognition of our own knowledge and ways to think education, not only from the perspective of the knowledge about the practice, but also from the meaning of social and cultural processes in the context of social transformation through the educational action.

This is not, in part, about opening the discussion to the interests of knowledge, the levels of metacognition, or the way the emancipatory interest permeates the reflection of our own practice. However, the convergence of levels of rationality or the types of interests that accompany them are worth to consider in order to glimpsing the reach of pedagogical knowledge. This confirms the idea of conceiving several levels of pedagogical knowledge: from the most pragmatic and descriptive, which is important to scrutinize if it is actual knowledge, to the most elaborated and supported that holds different levels of theoretical elaboration, rationality, and impact.

## **Pedagogical Knowledge as a Component of University Teaching**

As being emphasized here, we prefer the idea of educators that bring together their teaching work with pedagogical knowledge. This will allow them reconfiguring their pedagogical

ical practices for a continuous improvement or opening possibilities to levels of theoretical development that contribute to educational thinking. Therefore, pedagogy is configured from a higher education perspective. Thus emphasize the pedagogical knowledge is not offered as an alien theoretical knowledge into practice teacher, but is present in the development of their practice, allowing the leap of knowledge built to knowing elaborate. It also opens the way to give meaning to university teaching. On the other side, and continuing with the idea of continuous improvement, it is important to remember Bedoya (2008), who considers that it is necessary to encourage educators, particularly those in the university context, to reflect and think about the meaning and implications of pedagogical practice in relation to scholarly knowledge. Promoting university professors' knowledge, as argued earlier, implies reviewing their own teaching strategies and the way they understand the science or discipline that is object of teaching. This is not only about to know the scope and limitations of their own science, but also those aspects that increase students' learning.

This is about the teaching work from didactic and epistemological perspectives. In this regard, Bedoya (2008) argues that,

[...] what justifies expecting epistemological thinking by educators is the need to define coherently and on-point pedagogical knowledge, in order to not only avoid and overcome misconception about it [...] but also define and assign criteria and modalities of the specific theoretical constitution (p. 66).

The power that encouraging pedagogical knowledge among professors, which is also mediated by how theoretical and epistemological aspects influence experiences and personal traits bring is undeniable. In this direction, some aspects that often close the circle of pedagogical work regarding a discipline, meeting program objectives, or delivering contents to respond to a fixed program focused on the instrumental must be overcome,

University pedagogical knowledge is not and could not be limited to an instrumental knowledge about how to managing and applying a curriculum model that was chosen or is being chosen and imposed by higher authorities, as it is demanded by the instrumental and functional rationality based on techno-scientific guidelines—that is becoming more evident in the academic and administrative orientation of the university (BEDOYA, 2008, p. 105).

The problem is deeper as it is not only about meeting parameters but also the needs related to the context of subjects (students, professors, community, etc.) and the possibilities and scope of a science, discipline, or art to be taught and learned. These ideas permit recognizing that pedagogical knowledge gets a wide and demanding dimension that opens possibilities for university professors to look at the sense and scope of their own practice, which, as Bedoya (2008) emphasizes, “demands an attitudinal change toward knowledge regarding thinking the university.” (p. 108). Thinking higher Education from this point of view emphasizes the relevance, need, and idea of university professors as professionals, not only in specific disciplines, but also in higher education teaching. In this order of ideas, adopting pedagogy and one’s knowledge is more than embracing pedagogical theories or collecting experiences without any reflection or analysis. It is to consider, as it has been emphasized in this piece, issues of teachability, didactics, learners and their circumstances, and the possibility of a university relevant teaching. These are key elements of a pedagogical knowledge oriented toward a deep examination of the teaching action. Being able to systematize or to follow teaching practices, in order to understand the dynamics and particular processes of higher education, would allow us recognizing alternatives to improve teaching and understand the pedagogical specificities of university education.

In summary, I have developed the idea of pedagogical knowledge as a necessary factor for theoretical growth that contributes to pedagogical thinking. I understand it as knowledge that allows understanding the background - cultural, scientific, epistemological, or didactic - of the teaching practice. Likewise, I have stressed the reflective dimension of practice

as a component to transform the teaching work, reflection that is made up of meanings, limitations, and possibilities. I have emphasized reflection on our teaching practice arguing that it should go beyond the anecdotal or experiential, in order to understand it from the perspective of social, cultural, ethical, and political processes and to not forget the importance of context to understand our own practice. Regarding this, we have stated that reflection cannot be separated from the disciplinary, epistemological, and didactic aspects. In other words, pedagogical knowledge becomes a theoretical and practical ingredient to open the possibilities to understand and strengthen teaching practice. All this could be thought as an opportunity to improve university teaching that requires specific educational styles, foundations, and didactics that are more relevant to higher education and its individuals.

As it was indicated earlier (LONDOÑO, 2009), understanding pedagogical knowledge as an alternative for the development of university education,

[...] implies considering the reflection on our own teaching practice and the challenges and problems of higher education. This calls to make an effort by the university professor and interdisciplinary academic communities to examine and suggest pedagogical horizons that orient the university teaching job (p. 25).

[...] That would allow examining deeply and with reason not only actions but also issues and difficulties of the individuals that participate in university education. It is convenient, in addition, resorting to pedagogues, experts, and theories, as well as to those who have been successful, not to replicate out-of-context experiences but to find common elements that weave specificities of formation in higher education (p. 29).

For that reason, it is important to promote spaces that make visible university professors' teaching practices, so it is possible to construct knowledge that goes along with disciplinary knowledge and didactic innovation, other factors of university education. We are not proposing pedagogical knowl-

edge as the cornerstone for the teacher development in the university, but as a component that because of its characteristics, certainly contributes to its understanding and growth. To value the construction of this knowledge from practice and value in it the reflexive dimension allows that teacher does not fall into the danger of making her/his teaching an empty, instrumental and meaningless activity and, the other hand, can promote it as a component that gives meaning to his/her educational work and offering alternatives understanding against it.

## REFERENCES

ÁVILA PENAGOS, R. *Fundamentos de Pedagogía hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Magisterio, 2007.

BAZÁN CAMPOS, D. *El oficio del pedagogo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2008.

BEDOYA, J. I. *Pedagogía ¿enseñar a pensar?* Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar. Bogotá: Ediciones ECOE, 2008.

CARVAJAL AHUMADA, G. (s.f.) La lógica del concepto de pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

GALLEGO, R. *Saber pedagógico: una visión alternativa*. Bogotá: Editorial Magisterio, 1995.

GÓMEZ M., M. Manuel Quintín Lame: saber pedagógico e investigación. *Revista Electrónica de educación y Psicología*, n. 2, diciembre de 2004. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

LONDOÑO OROZCO, G. Retos para pensar en una pedagogía de la educación superior. *Revista Universidad de La Salle*, n. 50, septiembre-diciembre de 2009.

MARTÍNEZ, M.; CARRASCO, S. (Cords.) *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro, 2006.

VASCO, C. *et al. Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic, 1990.

VASCO MONTOYA, E. *El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. Ideas expuestas en el Seminario ¿Qué es Pedagogía?* Organizado por Universidad Pedagógica Nacional en julio de 1988, y publicadas en Vasco y Torres. Bogotá, 1998.

Formato 14 x 21 cm  
Tipografia DejaVu  
Número de Páginas 398



*Le  
pra  
valer.*

