

Saberes de professores críticos-reflexivos no curso de Pedagogia*

Knowledges of critical-reflexive teachers in the course of Pedagogy

Vanda Moreira Machado Lima**
Yoshie Ussami Ferrari Leite***

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo/USP. Profa. do Centro de Ensino Superior de Tupi Paulista. e-mail: yoshie@fctunesp.br

*** Doutora em Educação pela UNICAMP. Profa. do PPGE-Mestrado em Educação /UNESP – Presidente Prudente e-mail: moreiravanda@ig.com.br

Resumo

O curso de Pedagogia da UNESP, Campus de Presidente Prudente é eixo norteador deste texto, que se desenvolve a partir da análise do curso segundo o conceito do professor crítico reflexivo e dos saberes fundamentais à docência (saber da experiência, saber do conhecimento e saber pedagógico). Resulta de uma pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso, porque utiliza a história de vida da pesquisadora, a análise documental e entrevistas semi-estruturadas. O estudo possibilitou a reflexão sobre o processo de ensino realizado no Curso de Pedagogia, que demonstrou a ausência de um compromisso profissional e coletivo dos professores do curso em relação aos objetivos definidos, a inexistência do trabalho interdisciplinar e coletivo, a dicotomia entre a teoria e prática, a frágil proposta de Estágio, a precariedade dos fundamentos específicos para formação do professor, a não valorização da realidade escolar e da experiência dos alunos, o que levou à constatação de que apenas papéis e documentos não asseguram mudanças. Tais problemas necessitam ser superados para garantir a formação do professor crítico-reflexivo no curso de Pedagogia.

Palavras-chave

Curso de Pedagogia. Professor crítico-reflexivo. Saberes docentes.

Abstract

The course of Pedagogy of UNESP, Campus of Presidente Prudente, is the guideline of this paper, which is developed from the analysis of the course according to the concept of critical-reflexive teacher and the fundamental knowledges of the teaching (experienced knowledge, content knowledge and pedagogical knowledge). This paper is the result of a qualitative research with a case-study approach, because it uses

* O texto constitui versão sintetizada da dissertação de mestrado "Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico-reflexivo?", defendido em maio de 2003 na UNESP/Marília, sob orientação Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

the lifestory of the researcher herself, documental analysis and half-structured interviews. This study made possible the reflexion about the process of learning carried out in the Pedagogy course that made clear the absence of professional and collective commitment of the professors of this course, towards to the goals of the course, the non-existence of an interdisciplinary and collective work, the dichotomy between theory and practice, the fragile proposal of probation, the precarious specific foundations for the training of teachers, the non-valorization of the school reality and of the experience of the students which led to the perception that only papers and documents cannot assure real changes. Such problems needs to be overcome in order to guarantee the training of a critical-reflexive teacher in the course of Pedagogy.

Key words

Course of Pedagogy. Critical-reflexive teacher. Teaching Knowledges.

Introdução

Lembrar-se do passado no presente possibilita-nos o prazer de contribuir para a construção do futuro. Ações de ontem influenciam o hoje e o amanhã, assim como ações de hoje podem mudar os rumos do amanhã. A educação tem um papel fundamental, não o único, mas imprescindível, na transformação social. A rapidez e facilidade com que circulam atualmente as informações na sociedade têm exigido que a escola repense seu antigo papel de mera transmissora de conhecimentos, alterando também a função do professor diante desse novo cenário. Acreditamos que o papel da escola seja formar pessoas críticas reflexivas, que assumam seu espaço na sociedade como sujeitos históricos, que refletem sobre a contemporaneidade histórica da escola, compreendem o mundo e escolhem o modo de atuar na sociedade. O professor é um sujeito que se encontra em constante processo de formação e trabalha diretamente com os alunos, formando novas gerações em um espaço específico que é a escola. No momento, urge repensar os cursos de formação de professores, em virtu-

de das inúmeras críticas que as pesquisas apontam (GATTI, 1994, 2000; PIMENTA, 1992, 1999, 2002; LIBÂNEO, 1999; LEITE 1994; NUNES, 2000; SILVA, 1999, entre outras). Todas esclarecem que eles não favorecem a formação de um profissional capaz de compreender o significado de sua profissão, bem como seu papel na sociedade. Segundo Nunes (2000), os cursos de formação de professores propagam um ensino idealizado aluno/escola, professor/ensino desvinculado da realidade prática de nossas escolas. Além disso, carecem de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério.

Em conseqüência dessas considerações, demonstra-se imprescindível a análise do processo de formação dos professores, de modo a responder a esse novo cenário de atuação caracterizado fortemente pelas mudanças sociais.

Como as universidades públicas respondem a essas novas exigências formativas? Como os cursos de Pedagogia prepararam os futuros professores para atuar nesse cenário? Essas questões nos impulsionaram a desenvolver uma pesquisa que buscou

refletir se o curso de Pedagogia da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, Brasil, constituiu-se espaço de formação de professores críticos reflexivos.

A pesquisa qualitativa fundamenta-se no Estudo de Caso que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos) e “pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento idiográfico” (ANDRÉ, 1984, p.52). Além do Estudo de Caso, utilizou-se a História de Vida, já que a reflexão sobre o Curso de Pedagogia desenvolveu-se mediante a história de vida e registros de memória de uma aluna do curso (própria pesquisadora) Trata-se, portanto, de enfrentar o desafio que possibilita analisar o curso de formação inicial em nível superior através da reflexão do vivido, cujo eixo é a própria história de vida da pesquisadora “tentando resgatar pela memória movimentos que, sendo meus, revelam-se nossos” (FAZENDA, 2001, p.127). Utiliza-se também a análise documental, tanto do projeto pedagógico quanto dos planos de ensino do curso, e entrevistas semi-estruturadas com alunos matriculados, referentes ao período 1994 a 1998.

Professor Crítico-Reflexivo: uma nova concepção

Utiliza-se na área educacional o conceito de reflexão por professores, pesquisadores e educadores diversos. A popularidade do conceito reflexão “é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador” (GARCIA, 1992, p. 59). Causa estranhamento a reiteração, nos meios acadêmicos, da necessidade do “professor reflexivo”, já que a capacidade de refletir é uma característica humana; logo, ou os professores não são humanos, o que é pouco provável, ou eles pensam, refletem. O verbo refletir vem do latim reflexione e significa ‘ação de voltar para trás, de virar’, ‘reciprocidade’. Reflexão supõe razão, um movimento de interrogação, de ponderação, meditação, capacidade de mudar de direção. O ato de refletir é também o ato de revelar, de deixar ver, que se instaura na comunicação e na ação. E como as coisas não acontecem por acaso, cabe-nos indagar: por que a ênfase no conceito ‘professor reflexivo’.

Por que perguntar-se se é tempo de ser reflexivo? O que é ser reflexivo? Quem deverá ser reflexivo? Para que ser reflexivo? Sobre que ser reflexivo? Como ser reflexivo? E finalmente, é possível ser reflexivo? É desejável ser reflexivo? Para onde vamos com a nossa reflexão? (ALARCÃO, 1996, p. 173).

O conceito de professor reflexivo, apropriado e desenvolvido por Schön fundamentou-se em Dewey que, segundo Geraldini (1998), o denominou “pensamento reflexivo”, cujo fim educacional era “o

ensinar a pensar”, buscando a capacidade para “o ato de pensar reflexivo” que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira e se caracteriza pela visão ampla de perceber os problemas, possibilitando sua análise criteriosa e possíveis soluções.

[...] Sabemos que o uso do termo reflexão na formação de professores foi incorporado pelos educadores brasileiros a partir do livro de Antônio Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (1992). O livro apresenta a visão de vários autores sobre o tema, cujo foco é conceber o ensino como atividade reflexiva’ [...] os autores, posicionam-se francamente contra a adoção do modelo da racionalidade técnica na formação de professores” (LIBÂNEO, 2002, p.65).

No início da década de 90, segundo vários autores (LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 1999, 2002; GERALDI, 1998, dentre outros) o pensamento de Schön começou a ser difundido no meio acadêmico como importante contribuição para a formação de professores no Brasil. Schön propõe uma formação de profissionais em oposição ao modelo teórico da racionalidade técnica, ou seja, que ultrapasse o currículo profissional normativo, que ensine os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, uma prática. É preciso mudar esse currículo normativo para buscar uma formação a partir da aprendizagem no “aprender fazendo”.

Schön (1992, 2000), embora não elabore o conceito ‘professor reflexivo’, propõe um ‘ensino reflexivo’ que apresenta a necessidade de formar os professores para a reflexão sobre sua própria prática, analisando suas ações e decisões, conceito que suscitou críticas¹, relacionadas principalmente, à

ênfase ao individualismo, à ausência da discussão do contexto institucional e à reflexão da prática dissociada da teoria.

A reflexão fundamenta-se exclusivamente na prática? O saber docente é formado apenas na prática? Na profissão docente, é possível enfatizar a prática em detrimento da teoria?

As teorias da educação nutrem a prática docente, uma vez que a reflexão embasa-se não apenas na prática, mas nas teorias da educação. Os saberes teóricos se articulam com os saberes da prática, resignificando-os e sendo por eles resignificados. Dessa forma, a teoria visa “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2002, p. 26).

Precisamos preparar professores para que assumam uma atitude reflexiva, enfocando o aspecto coletivo que conforme Zeichner não é enunciado por Schön. Zeichner problematiza a excessiva valorização que Schön confere

[...] à autoridade individual do profissional para identificar e interpretar as situações problemáticas que perpassam sua prática, bem como aponta um certo reducionismo dessa abordagem, quando esta circunscreve em demasia o processo de reflexão à prática imediata, abstraindo de seu foco de análise as implicações sociais de ensino. Zeichner irá ainda defender que a atividade reflexiva não se pode manifestar por uma ação isolada do sujeito. Segundo este autor, ela exige uma situação relacional para ocorrer. A prática reflexiva deve ser considerada como uma prática eminente-

mente social, portanto, só passível de ser desenvolvida como uma ação compartilhada coletivamente (AQUINO, 2001, p. 219).

A discussão de Schön gera a possibilidade de alterar a abordagem da reflexão individual do professor para a construção de uma reflexão coletiva de professores, ou uma comunidade de reflexão. Outro aspecto importante é que a perspectiva da reflexão necessita de uma análise crítica e contextualizada para não transformar o conceito de professor reflexivo em mero termo ou expressão de um modo novo e ambíguo de pensar que contribui para a elaboração de um discurso

[...] que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos. Discurso que se reveste de inovação, porque se apropria da contribuição de autores estrangeiros contemporâneos e dos termos novos que decorrem de suas teorias. No entanto, ignoram ou mesmo descartam, a análise do conjunto de suas teorias e, principalmente, dos contextos nos quais foram produzidas e para os quais, eventualmente, têm sido férteis no sentido de potencializar a efetivação de uma democracia social com mais igualdade, para o que contribui a democratização quantitativa e qualitativa dos sistemas escolares (PIMENTA, 2002, p. 47).

Essas considerações apontam um novo desafio aos cursos de formação de professores. É imprescindível pensá-la como conhecimento da escola, enquanto organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; o conhecimento da pesquisa que envolve a análise e a aplicação dos resultados e investigações de interesse da área educacional, e, principalmente, conhecimentos teóri-

cos e práticos consolidados no exercício da profissão e fundamentados em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Como subsidiar uma proposta de formação de modo a superar a prática de professores transmissores de informações para professores críticos-reflexivos? Como superar a formação de professores na racionalidade técnica e formar o professor na perspectiva da reflexão crítica? Quais os saberes necessários para que os docentes atuem como um profissional crítico-reflexivo?

Objeto de análise: o curso de pedagogia da FCT/UNESP

O curso de Pedagogia pesquisado surge em 1959, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), que com a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em 1976, foi substituída pelo Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais (IPEA) quando o curso de Pedagogia foi extinto. O IPEA foi incorporado pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). O curso de Pedagogia reinstalou-se em 1989. A FCT/UNESP representa a única instituição universitária de ensino público e gratuito na região de Presidente Prudente, oeste do Estado de São Paulo. Ela conquistou o respeito e o reconhecimento em razão de trabalho sério e comprometido. Para a pesquisadora, frequentar o curso de Pedagogia nessa instituição representou a possibilidade de uma formação docente de qualidade, que lhe proporcionou uma compreensão crítica da

sociedade, do papel social da escola e do professor. Além de um espaço para aprender a ser professor crítico reflexivo, capaz de assumir um compromisso coletivo com a educação de qualidade, possibilitou-lhe contribuir para transformação da sociedade, através da formação de alunos que se tornarão cidadãos, sujeitos históricos e conscientes de seu papel social.

O Curso de Pedagogia analisado propõe-se a formar um pedagogo generalista com a compreensão globalizadora da educação, do processo educativo, das especificidades dos problemas da sociedade brasileira. Espera que ele seja capaz de atuar no planejamento e execução dos projetos educacionais. Quer atuar também na formação do pedagogo professor, detentor dos conhecimentos e da capacitação didática para transmiti-los, seja nos anos iniciais do ensino fundamental, seja em cursos de formação de professores para atuar nas mesmas séries. Percebe-se que o Curso de Pedagogia da FCT – Unesp que prioriza um corpo de conhecimentos que se fundamenta na formação de um professor. A docência constitui a base da identidade do curso, isto é, representa a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional.

Pensar nos cursos de formação de professores significa a necessidade de superar a estrutura curricular que enfoca apenas a racionalidade técnica. Nesse sentido, essa pesquisa visou pensar nos saberes que fundamentam o ato de ensinar no contexto escolar. Entre os vários autores que têm pesquisado os saberes, (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; GUIMARÃES, 2005;

FIORENTINI, 1998; PIMENTA, 1999, e outros) o ponto de partida para refletir se o Curso de Pedagogia assegura a formação do professor crítico-reflexivo. Nessa direção, consideram-se essenciais os parâmetros de análise dados pela categorização dos saberes docentes, tais como apresentados por PIMENTA (1999), ou seja, saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Conforme Pimenta (1999), os saberes da experiência envolvem dois enfoques. O primeiro destaca a compreensão que os alunos possuem sobre o que é ser professor. O fato de freqüentarem a escola como alunos lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não sabiam ensinar; quais professores foram significativos em suas vidas. Percebem também a desvalorização social, as dificuldades para realização do trabalho, a disparidade econômica atribuída à profissão. Outros alunos, como já atuam como docentes, vivenciam diariamente os desafios do exercício profissional. O segundo enfoque do saber da experiência refere-se àquele “que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 1999, p. 20).

Os saberes do conhecimento referenciam-se ao domínio do conteúdo específico da área em que o aluno, futuro professor, atuará. O domínio do conteúdo é imprescindível para que o futuro professor possa propiciar ao futuro aluno a compreensão de conhecimentos da realidade,

desenvolver habilidades para analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los, revê-los, operá-los, enfim reconstruí-los com sabedoria. Todo professor tem clareza que é essencial ter o saber do conhecimento específico da área em que atuará, contudo “poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea” (PIMENTA, 1999, p. 21).

Os saberes pedagógicos representam conteúdos relacionados ao processo de ensino, ao saber lidar com situações da prática social, às necessidades em sala de aula. A aquisição dos saberes pedagógicos concretizam-se a partir da experiência dos formandos e da reflexão sobre a prática que se fundamenta na teoria. A vivência e a reflexão dos contextos escolares favorecem a compreensão da escola como espaço de formação dos alunos e professores, como espaço de conhecimento, através do qual aprender e ensinar ocorram simultaneamente. Os saberes pedagógicos constituem-se a partir da prática, que os confronta e os elabora. Assim, esses saberes não se originam apenas na prática; o saber teórico fundamenta o saber da prática. Em síntese, os saberes pedagógicos auxiliam a prática, na medida em que o ponto de partida são os problemas reais, os desafios da prática docente, “entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa característica, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela” (PIMENTA, 1999, p. 28).

Portanto, a reflexão e análise sobre o Curso de Pedagogia fundamentam-se nas questões abaixo: Os saberes da experiência foram contemplados no Curso de Pedagogia? O Curso de Pedagogia propiciou aos futuros professores o domínio dos saberes do conhecimento? Como o Curso de Pedagogia desenvolveu atividades referentes aos saberes pedagógicos?

Os saberes da experiência foram contemplados no curso de pedagogia?

Conhecer os alunos, suas experiências, seus projetos de vida, perceber que cada sujeito possui uma história única, considerar que professores e aluno são seres humanos que influem um no outro e sofrem influência no processo de interação funcionam como aspectos essenciais para o trabalho de um professor crítico-reflexivo que valoriza os saberes da experiência. O curso de Pedagogia da FCT não se preocupou com a priorização desses aspectos no trabalho ou nas atividades do dia-a-dia, durante os cinco anos de formação analisados (1994-1998). As experiências vivenciadas no espaço universitário mostraram que, embora esses aspectos estivessem presentes no discurso de muitos professores, a ação era outra. Observavam-se no discurso docente alguns valores como:

- ênfase na coletividade e no trabalho interdisciplinar;
- priorização da reflexão, da criticidade, da discussão e do debate;
- valorização do conhecimento do aluno, como ponto de partida;

- compreensão da avaliação como diagnóstico para novas ações;
- necessidade de compreensão da realidade política social e econômica, para uma práxis social conseqüente.

Para a pesquisadora, poucos momentos no Curso de Pedagogia propiciaram vivenciar esses aspectos apontados no Projeto Pedagógico do Curso como essenciais ao trabalho docente. Eles não se viabilizaram na concretude das atividades realizadas no espaço da sala de aula. Como explicar essa defasagem entre o discurso e a prática docente?

Confirmando a não valorização dos saberes da experiência no Curso de Pedagogia, a pesquisadora destaca as atitudes de alguns professores do curso quanto à produção escrita dos alunos. Eles chegavam à Universidade com dificuldades de se expressar por escrito e oralmente, em virtude de sua história pessoal. Como o curso trabalhava esse aspecto? É possível ignorar essa dificuldade dos alunos? Como o curso desenvolvia seminários e as produções textuais? Eles, raramente, eram orientados pelos professores universitários. Esporadicamente, emergia a preocupação da superação das dificuldades dos alunos.

A avaliação do trabalho produzido deveria representar um meio de estímulo para melhorar a produção escrita. Nesse processo, poderia avaliar o texto nos diferentes aspectos: adequação à proposta, à norma culta, coesão, coerência, recursos discursivos e lingüísticos. Em conseqüência, apontar caminhos para o amadurecimento da produção, além de estimular a necessidade de retomar ou não algum conteúdo. Na reali-

dade, a devolução da avaliação (trabalhos, textos, seminários, relatórios e provas) raramente ocorria. Em alguns casos, a avaliação demonstrava-se extemporânea, o comentário era inexistente e a reelaboração desestimulada. Em algumas disciplinas, apenas ao término do período letivo os alunos recebiam os trabalhos; em outras, concluíam as atividades sem saber se haviam sido aprovados ou retidos na disciplina. Para a pesquisadora, a ausência de uma concepção de avaliação dos trabalhos escritos não favorecia o amadurecimento e a autonomia do aluno na produção escrita. O exercício da escrita-reescrita, ou seja, escrever e refletir sobre a sua produção com a possibilidade de reescrevê-la significa uma das preocupações relativas à formação do professor crítico-reflexivo. A ênfase nas produções dos alunos objetivava apenas a reprodução teórica do pensamento de autores, sem relacioná-lo com a experiência pessoal. Segundo a pesquisadora, os saberes da experiência não foram valorizados pelos professores responsáveis pelas diversas disciplinas no Curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia propiciou aos futuros professores o domínio dos saberes do conhecimento?

O Curso de Pedagogia, como constava no Projeto Pedagógico no período de 1994 a 1998, objetivava a formação de professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e nas matérias pedagógicas do Curso de Magistério, em nível médio. Entretanto, a pesquisa desenvolvida teve por preocupação analisar a formação

para os anos iniciais, não priorizando o domínio do conhecimento para o nível médio.

Partiu-se do princípio que cabe assegurar ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental sólida formação teórica e prática que possibilite uma ação docente crítica e reflexiva que envolva, pelo menos dois aspectos centrais: de um lado, a compreensão crítica do papel social e político da escola e do professor na formação de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores da sociedade; de outro, o domínio de conhecimentos específicos na área de atuação do futuro professor (docência, gestão e pesquisa).

Em relação às discussões sobre o papel da escola e do professor na transformação social, as disciplinas do Curso de Pedagogia pouco contribuíram para o amadurecimento e reflexões sobre essas questões. Na sala de aula, os textos trabalhados abordavam conteúdos fragmentados que não asseguravam uma formação crítica reflexiva. Leituras sobre a formação docente e o papel da escola ocorriam de forma esporádica. O curso apresentava um bom suporte teórico referente aos fundamentos da educação, mas limitada discussão sobre a viabilização dessas idéias na prática. A teoria, infelizmente, não era compreendida como nutriente da prática, mas como algo isolado e dicotômico.

Embora estivesse presente na realização das atividades do Projeto Núcleo de Ensino², as análises reflexivas ocorreram apenas em algumas disciplinas curriculares. Dada sua natureza, o projeto não atendia a todos os alunos matriculados no curso, mas somente a alguns.

Em relação aos conhecimentos específicos da área de atuação docente, a análise envolveu principalmente as disciplinas relacionadas às Metodologias³ que possuíam, cada uma delas, a carga horária de 90 horas/aula anual. O montante evidencia a fragilidade da formação, visto que o curso enfatiza, segundo carga horária apresentada acima, uma preocupação maior com a formação teórica caracterizada pelas disciplinas de fundamentos, em detrimento dos conteúdos metodológicos preocupados mais com a ação na prática de sala de aula. É possível discutir/conhecer os conteúdos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental de comunicação e expressão com apenas 90h/a? Como possibilitar que a teoria fomente a prática desse professor?

Infelizmente, no Curso de Pedagogia analisado, os debates travados em sala de aula demonstravam-se desvinculados da realidade, já que não articulavam teoria e prática. As metodologias não possibilitavam aos futuros professores quer a compreensão, quer a discussão dos conteúdos das respectivas disciplinas com as quais atuariam futuramente.

Além desses problemas, o Projeto Pedagógico do Curso e a realidade das aulas não incluíam os conteúdos relacionados à Metodologia do Ensino de Arte e de Educação Física, cujos conteúdos também são de responsabilidade do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, mostra-se com clareza a dicotomia entre a teoria e a prática e a ausência dos conhecimentos específicos de Arte e Educação Física.

Enfim, os saberes do conhecimento, tanto os conteúdos referentes ao papel da

escola e do professor, como os conhecimentos específicos da área de atuação do profissional docente não foram trabalhados ao longo dos cinco anos do curso de forma apropriada aos objetivos da formação.

Como o curso de Pedagogia desenvolveu atividades referentes aos saberes pedagógicos?

Os saberes pedagógicos auxiliam na formação do professor crítico reflexivo, na medida em que consideram a realidade, os problemas e os desafios da prática docente, através de atividades que possibilitem vivências de atividades mais identificadas para a intervenção pedagógica. Ao contrário, no Curso de Pedagogia predominavam aulas expositivas e alguns momentos de seminários que se resumiam a repetições de textos teóricos, prática que não conduzia à análise dos problemas efetivos que envolvem o trabalho docente. Segundo a pesquisadora, as aulas, geralmente, restringiam-se a comentários dos professores sobre os textos utilizados em sala. Ainda que, a finalidade fosse a discussão e o debate, desenvolviam-se como monólogos. Em alguns momentos, ocorriam escassas participações com comentários de dois ou três alunos. Raros eram aqueles que liam os textos propostos para as aulas, alguns por não terem dinheiro para xerografar, outros por falta de tempo em virtude do trabalho, outros por desinteresse.

O seminário revelou-se como outra metodologia do curso. Consistia na exposição e repetição das idéias teóricas dos autores. No entanto, para sua elaboração,

os alunos raramente recebiam orientações, o que os deixava inseguros e amedrontados durante a exposição. A pesquisadora viveu uma outra experiência mais enriquecedora para sua formação, no terceiro ano do curso sobre essa atividade na disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio. A orientação comprovou o diferencial. A professora apresentava diversos temas relacionados à compreensão crítica e reflexiva do papel social e político, fosse da escola pública, fosse do professor na transformação da sociedade. A turma formava grupos e escolhia os temas. Cada grupo recebia um conjunto de textos que eram lidos e discutidos. Num segundo momento, produzia-se uma síntese teórica que auxiliava a compreensão dos problemas existentes na escola pública brasileira. Após correção, o texto básico era devolvido à sala, com antecedência, para leitura prévia. Apenas neste momento ocorriam os seminários, durante os quais o grupo responsável coordenava os trabalhos, articulava a discussão entre o texto e a realidade da escola pública, assegurando a participação dos colegas.

Outra vivência muito enriquecedora foi desenvolvida na disciplina de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para o 1^a grau e consistiu em realizar um diagnóstico em salas dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública. O passo seguinte foi elaborar um plano de atividades de ensino, para aplicação na sala observada. Na seqüência, a experiência era relatada e avaliada com os professores responsáveis pelas salas nas quais as atividades tinham sido desenvolvidas.

Um processo concomitante ocorria com os discentes do curso de Pedagogia. Essa foi a única experiência docente vivenciada pela pesquisadora ao longo dos cinco anos do curso de Pedagogia da FCT/UNESP.

Aulas expositivas e seminários apresentavam-se como estratégias recorrentes nos planos de ensino, embora ocorressem outras propostas de metodologia, como: estudos dirigidos, pesquisas bibliográficas, trabalhos práticos, recursos literários e /ou cinematográficos, discussão de textos, elaboração de textos e/ou relatórios, fichamentos, pesquisas históricas, estudos de casos, confecção e análise de materiais didáticos, elaboração de planos de ensino.

A articulação entre a teoria e a prática deve estar presente durante todo o processo formativo do professor, como seu eixo norteador na organização do estágio, espaço privilegiado para oferecer ao futuro professor possibilidades para conhecer com profundidade e criticidade as condições políticas, sociais, históricas e culturais do processo educacional concreto em que irá atuar. Conhecer a realidade escolar representa a pedra fundamental para a construção da identidade dos professores.

A análise da realidade durante a observação deveria provocar discussões e debates à luz da teoria. Eles fundamentariam a reflexão sobre a prática, com o intuito de alterá-la ou elaborar outra. O estágio do Curso de Pedagogia da FCT/Unesp não atingiu essa meta.

A proposta de estágio, segundo Projeto Pedagógico e Planos de Ensino, resumia-se a uma reflexão teórica sobre a questão do ensino-aprendizagem das diversas

disciplinas envolvidas no trabalho do professor e sobre a necessidade de constante busca de coerência entre teoria e prática pedagógica, além de elaborar projetos de trabalho para o ensino de 1^a a 4^a série envolvendo diferentes disciplinas. Como o estágio envolvia observações e descrições que resultaram no relatório final, tais objetivos não foram alcançados pelo curso. Os alunos não debatiam suas observações e raramente tinham acesso à avaliação, apenas conheciam a nota atribuída ao relatório pelo professor responsável.

Os fatos evidenciam que o Curso de Pedagogia da FCT/UNESP, no período entre 1994 e 1998, desenvolveu de modo precário os saberes pedagógicos, prejudicando a construção dos saberes necessários à docência e à formação do professor crítico-reflexivo.

Algumas considerações

O processo de pesquisa desenvolvido através da história de vida da pesquisadora, das entrevistas semi-estruturadas e análise apontou certezas e dúvidas.

A maioria dos professores formadores que compunham o quadro de docentes do Curso de Pedagogia no período analisado não demonstrava preocupação e postura profissional e coletiva com a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme constava no Projeto Pedagógico do curso. Nas diversas disciplinas, isoladas umas das outras, lecionavam conteúdos que não se preocupavam com o objetivo geral do curso. A ausência de diretrizes comuns aos professores

formadores determinou a inexistência de trabalho coletivo e interdisciplinar capaz de articular disciplinas fundamentais para a construção do perfil de professor reflexivo. A dificuldade de uma prática voltada para articular os fundamentos com as disciplinas de metodologia comprometia a formação sólida e de qualidade. A pesquisa revelou a urgência de os formadores de professores do Curso conceberem objetivos e diretrizes comuns que favoreçam uma formação mais consistente aos profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como a prática dos professores formadores poderia contribuir para alcançar o objetivo do Curso de Pedagogia? Por que não havia um trabalho coletivo? Como é possível valorizar a importância do trabalho coletivo na escola, a construção de uma proposta interdisciplinar que busque a formação de professores críticos reflexivos quando sua iniciação no ensino superior não possibilita a vivência desses conceitos?

A dicotomia entre a teoria e a prática demonstra-se a principal dificuldade do Curso de Pedagogia, desde o início de sua implantação. Da mesma forma, a desarticulação do currículo. Embora o curso ofereça sólida fundamentação teórica, ela distancia-se da prática. As leituras e discussões de textos, isto é, o conhecimento da teoria restringe-se à discussão, sem a necessária relação com a realidade da escola pública, gerando nos alunos formadores angústia, desorientação e mal-estar. O futuro professor identifica a importância de seu papel na transformação da sociedade a partir da discussão teórica, mas não sabe como concretizar essa transformação. Afinal, os alunos detêm as

idéias, as concepções e não conseguem viabilizá-las. Para tanto, a proposta do estágio poderia ser o instrumento que articulasse teoria e prática. Contraditoriamente, a experiência reduzia-se a meras observações e meras descrições, elementos constitutivos da elaboração do relatório final.

Como é possível um curso que oferece a parte teórica, mas não a articula à prática? É possível desenvolver-se como professor crítico-reflexivo sem uma proposta de estágio que seja o eixo norteador de todo o curso? O que o Curso tem realizado para eliminar ou mesmo minimizar essa dicotomia entre a teoria e a prática?

Os conteúdos específicos para atuar como professor dos anos iniciais do ensino fundamental exige além domínio de conhecimentos das disciplinas que irá lecionar, conhecimentos sobre a dinâmica e funcionamento da escola, recursos didáticos sobre o saber ensinar, entre outros.

Como assegurar a formação de um aluno crítico, quando ele não é capaz de selecionar/organizar/seqüenciar conteúdos de uma determinada disciplina para uma determinada série? Como elaborar projetos interdisciplinares? Como lecionar Arte ou mesmo Educação Física se o Curso de Pedagogia não oferece Metodologias de Ensino para tais disciplinas? Como ser professor sem dominar os conhecimentos específicos da área que em atuará?

Ao término desse estudo percebemos que as mudanças na Educação ocorrem, em grande parte, em virtude das ações dos próprios sujeitos. Elaborar criticamente leis, documentos, planos e projetos, além de compreender sua origem, sua elaboração

e seu contexto são requisitos essenciais para a transformação social, mas isso não assegura mudanças reais nas ações e atitudes dos sujeitos. Há uma grande distância entre o Projeto Original do Curso de Pedagogia da FCT e as propostas das atividades das disciplinas vivenciadas na realidade pela pesquisadora no cotidiano do curso. Essa certeza reforça a convicção de que apenas a ação do sujeito provoca de fato mudanças.

Um projeto político pedagógico bem elaborado assegura uma formação crítica reflexiva? Como contribuir para que mudanças ocorram na prática?

A inexistência de uma postura profissional e coletiva dos professores do curso para o alcance dos objetivos, a inexistência do trabalho interdisciplinar e coletivo, a dicotomia entre a teoria e prática, a frágil proposta de Estágio, o oferecimento precário dos conhecimentos específicos do curso, a não-valorização da realidade escolar e da experiência dos alunos e a percepção de que papéis e documentos não asseguram mudanças reais, evidenciam que o curso de Pedagogia da FCT/UNESP, entre o período de 1994 a 1998, desenvolveu de modo precário os saberes docentes necessários na formação do professor crítico-reflexivo. Os saberes da experiência não foram valorizados pela maioria dos professores que lecionavam no curso, nesse período. Os saberes do conhecimento, tanto os conhecimentos referentes ao papel da escola e do professor, como os conhecimentos específicos da área de atuação do profissional docente não foram trabalhados ao longo dos cinco anos do curso de forma

apropriada aos objetivos da formação, destacando as áreas de Arte e Educação Física. Os saberes pedagógicos foram desenvolvidos de modo precário, enfatizando principalmente as poucas experiências na proposta do estágio que articulassem teoria e prática e o saber com o saber fazer. A pesquisa ressaltou essa fragilidade, entretanto enfatizou que o espaço da Universidade proporcionou para a pesquisadora uma variedade de vivências que contribuíram para a formação do professor crítico-reflexivo dos anos iniciais do ensino fundamental, como:

- o espaço da pesquisa implementa a oportunidade de participação em projetos de pesquisa, como o Projeto Núcleo de Ensino, já citado anteriormente, além dos estágios não-obrigatórios, das monitorias e das pesquisas de iniciação científica. Experiências vivenciadas pela pesquisadora, entre as quais destacam-se os inúmeros momentos de reflexões sobre a realidade da escola pública e do papel do professor como crítico-reflexivo que se fundamentavam em leituras e estudos, ora individuais, ora orientados, ora grupais. O envolvimento com a pesquisa propiciou diversas participações em eventos científicos (congressos, colóquios, seminários) que constituíram enriquecedores momentos de partilha e de troca de idéias com universitários de diferentes regiões do país. Nessas atividades, a pesquisadora ampliava seus olhares, suas argumentações, além de exercitar o domínio da socialização do conhecimento acadêmico. É pertinente caracterizar o campo da pesquisa como um caminho

norteador para a formação do professor crítico reflexivo.

- o espaço político funciona como estimulador de atuação nos colegiados, como Conselho de Curso, Centro Acadêmico Paulo Freire (C.A.), Diretório Acadêmico (D.A.), Conselho de Departamento, Conselho Municipal de Educação e outros. A experiência como representante nesses colegiados, segundo a pesquisadora, ensinou-lhe o valor da luta por uma educação pública de qualidade, da força do trabalho coletivo que se enriquece com a diversidade de idéias e valores das pessoas envolvidas. Enfrentou o desafio de representar um grupo, e, principalmente, de precisar o que significa “representatividade” e qual o papel dos colegiados na busca social e política pelas mudanças e qualidade do ensino. Tais discussões foram fundamentais na formação da pesquisadora como professora em processo de desenvolvimento profissional, cuja concepção nega a técnica burocrática e busca a criticidade e a reflexão.
- o espaço cultural, visto que proporcionava diversos momentos culturais envolvendo a arte, com destaque para música, poesia, teatro, artes plásticas, e outras, organizadas em sua maioria pelo C.A. e D.A. Além de outras atividades organizadas pela FCT com o envolvimento dos alunos, como lançamentos de livros, noites de autógrafos de professores ou mesmo o lançamento, em 1995, da Revista do Curso de Pedagogia Nuances⁴, momentos ímpares de libertação e aprendizagem. Da mesma forma, o Projeto da

Semana da Educação, um evento didático-científico de realização anual destinado aos alunos do Curso de Pedagogia e demais profissionais relacionados à educação. A Semana desenvolve como sistemática o oferecimento de diversas atividades através de oficinas com profissionais especialistas em diversas áreas, além de palestras com renomados profissionais da educação brasileira. A Universidade, portanto, além do espaço de formação profissional dos futuros professores, também proporcionou espaços de cultura e formação dos alunos, futuros professores, como seres humanos. A pesquisadora iniciou sua formação cultural no espaço da Universidade, visto que, em sua história de vida, a iniciação cultural era precária, ou seja, teve acesso à arte, à música, ao teatro, à poesia através da participação do espaço cultural universitário que ampliou e completou a visão educacional, tornando-a mais humanizadora e crítica.

Fica patente a urgência de um processo de reestruturação curricular, que enfatize:

- uma proposta de prática pedagógica e estágio, em que a teoria nutra a prática e estabeleça a articulação entre a teoria e a prática, entre a Universidade e a escola dos anos iniciais do ensino fundamental, entre as atividades da sala de aula e o estágio. Essa estratégia de articulação deve perpassar todo o curso de formação de professor, compreendendo-a numa perspectiva de unidade;
- uma valorização dos saberes da docência, valorizando os saberes da experiência dos alunos e levando-os em

consideração no projeto pedagógico do curso, aprofundando os saberes pedagógicos com vivências e experiências de docência nos anos iniciais do ensino fundamental, além de reorganizar os saberes do conhecimento necessários ao atual contexto educacional brasileiro principalmente os conhecimentos sobre as disciplinas de Metodologias de Ensino de Arte e Educação Física. É necessário assegurar um embasamento teórico dos saberes da docência (saberes pedagógicos, saberes da experiência e saberes do conhecimento) que possibilitem ao futuro professor condições para elaboração de ações e projetos mais adequados para uma escola que garanta condições mínimas de cidadania ao aluno;

- uma nova postura do corpo docente através de integração de conteúdos e reflexão coletiva que atenda ao perfil do aluno que o curso deseja formar. É urgente a necessidade de um trabalho interdisciplinar e coletivo do corpo docente com objetivos e diretrizes comuns que favoreçam uma formação de qualidade superior aos futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Repensar o curso de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental significa orientar e desenvolver habilidades de um professor crítico-reflexivo enfocando seu caráter público e ético, articular a análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir do conhecimento da prática (práxis), viabilizar a vivência de pesquisa no espaço escolar possibilitando na escola uma cultura de análises e problematizações da própria prá-

tica docente com a participação da universidade como espaço formador de profissionais, no qual a pesquisa é eixo central da transformação da narrativa inicial. Além de enfatizar o aprimoramento individual e coletivo para a busca do desenvolvimento profissional dos professores, o curso de formação entendido como resultante da combinação da história de vida, com as experiências educativas para assumir um compromisso coletivo e profissional com a escola, deve oferecer, assim uma sólida fundamentação teórico-prática, facilitando o exercício da reflexão, análise e crítica coletiva da prática docente sob o foco das teorias. Afinal, o que desejamos que se efetive nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser desenvolvido nos cursos de formação de professores. Se quisermos alunos críticos e reflexivos, os cursos de formação de professores devem formá-los como tais.

Notas

¹ Alguns autores que suscitam tais críticas são: Pimenta (2002), Zeichner (1992), Giroux (1990), Libâneo (2002), Contreras (2002).

² Projeto Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, foi instalado em 1991 sob a coordenação dos professores Yoshie Ussami Ferrari Leite, Alberto Albuquerque Gomes e Gelson Guibu. Deste Projeto, participavam professores da Universidade, alunos do Curso de Pedagogia e professores do Curso Normal e/ou CEFAM. O trabalho manteve-se ativo, refletindo e intervindo na melhoria da qualidade do processo de formação dos professores da escola pública, antes no curso de Habilitação Específica do Magistério (HEM) e depois, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Contou com o financiamento da FAPESP, para pagamento de bolsas aos professores do CEFAM/HEM,

assegurando dessa forma condições para que os mesmos pudessem desenvolver pesquisas sobre suas práticas pedagógicas. Contou também, com a FUNDUNESP, para pagamento de bolsas para os alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, estagiárias do projeto. As reuniões eram semanais e as atividades se realizaram até por volta de 2003.

³ Metodologia do Ensino de 1º grau: Comunicação e Expressão, Alfabetização, Estudos Sociais, Matemática e Ciências.

⁴ Revista do Curso de Pedagogia NUANCES: busca-va abrir espaços para publicações de artigos de docentes e discentes.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____ (Org.). Formação reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão. Portugal: Editora Porto, 1996. p. 9-40.

ALMEIDA, MARIA. Inês O sindicato como Instituição Formadora dos Professores: novas contribuições ao Desenvolvimento Profissional. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo.

ANDRÉ, M. E. Estudo de Caso: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, Campinas, p. 51-54, mai. 1984.

AQUINO, Jakson Alves; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço- a proposta reflexiva em debate. Educação e Pesquisa, São Paulo, p. 211-27, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Educação & Sociedade, Campinas, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

CAMPOS, Silma; PESSOA, Valda Ines Fontenele. Discutindo a formação de Professoras e Professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia (et al) Cartografias do Trabalho Docente - professor(a) - pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 183-206 (Coleção Leituras no Brasil).

FAZENDA, Ivani; SOARES, Magda. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, I. (Org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.119-35.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr, Arlindo José; MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta; MARILIA, Grisolia et al. Cartografias do Trabalho Docente - professor(a) - pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 307-35.

GATTI, Bernardete. Características de Professores(as) de 1ª grau no Brasil: perfil e expectativas. Educação & Sociedade, Campinas, n. 48, p. 248-61, ago. 1994.

_____. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campi-

nas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores)

GAUTHIER, C. (et al). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. 457 p.

GARCIA, CAMILA Martins. A formação de professor: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GERALDI, C. CORINTIA MARILIA, Grisolia ; MESSIAS, MARIA .GLORIA, Martins; GUERRA, M.D., S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.M.G. (et al). Cartografias do Trabalho Docente - professor(a) - pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 237- 74

GIROUX, HENRY. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. 128p.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A Formação de Professores em nível de 2ª grau e a Melhoria do Ensino da Escola Pública. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LIBÂNEO, JOSE Carlos; PIMENTA, SELMA Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, Campinas, n. 68, p. 239, 1999.

_____. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (Org.). Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53- 80.

MACHADO, Vanda. Moreira. Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico reflexivo? 2003. Dissertação (Dissertação em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

MATOS, Junot. Cornélio. Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta M.G. et al. Cartografias do Trabalho Docente - professor(a) - pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 277-74.

NUNES, Cely. Socorro. Costa. Os Sentidos da Formação Continuada: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma; GHENDIN, Evandro (Org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

_____. GONÇALVEZ, Carlos Luiz. Revendo o ensino de 2^a grau: propondo a formação de professores. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992. 159 p.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

_____. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Carmem. Silvia.Bissolli. Curso de Pedagogia no Brasil - história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 66).

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*, v. 6, n. 34, p. 5-15, jul/ago. 2000.

Recebido em 6 de março de 2008.

Aprovado para publicação em 30 de abril de 2008.