

FORMAÇÃO DOCENTE E HABILIDADES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA LICENCIATURA SOB A PERSPECTIVA DISCENTE

Nádia Mangabeira Chaves; Simone Braz Ferreira Gontijo

E-mail: 2156801@etfbsb.edu.br; simonegonti@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

DOI: 10.15628/rbept.2020.7687

Artigo submetido em: Set/2018 e aceito em: Abr/2020

RESUMO

Este artigo buscou identificar a percepção dos estudantes de um curso de licenciatura em relação às habilidades sociais necessárias ao trabalho docente. Foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para compreender sua proposta curricular frente à formação de habilidades sociais específicas à docência e realizadas entrevistas para o acesso às percepções dos estudantes sobre o tema. Os resultados apontam que os estudantes compreendem como habilidades sociais pertinentes à docência o comportamento de motivação, proximidade, acolhimento, empatia, incentivo à reflexão e autonomia. Porém, o curso contribui de modo implícito para a formação dessas habilidades, percepção corroborada pela análise do PPC e pelas entrevistas.

Palavras-Chave: formação docente. habilidades sociais. licenciatura.

TEACHER TRAINING AND SOCIAL SKILLS: CONTRIBUTIONS FROM THE LICENTIATE (UNDERGRADUATE COURSE) UNDER THE STUDENT PERSPECTIVE

ABSTRACT

This article aimed to identify the students' perception of a degree course in relation to the social skills necessary for teaching work. The Pedagogical Project of the Course was analyzed to understand its curricular proposal in front of the formation of social skills specific to teaching. Interviews were conducted to access students' perceptions on the subject. The results show that the students include as social skills relevant to teaching the motivational behavior, proximity, acceptance, empathy, encouragement for reflection and autonomy. And that the course contributes implicitly to the formation of these skills, which the PPC analysis corroborates.

Keywords: teacher training, social skills, licentiate (undergraduate course).

1 INTRODUÇÃO

O campo de estudo das Habilidades Sociais (HS), em especial, na formação acadêmica e profissional agrega contribuições para a proposta de formação de estudantes universitários numa perspectiva integral.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1997, ao considerar as relações interpessoais, utilizou o termo “habilidades de vida” para as habilidades associadas ao comportamento e que resultem em soluções aos desafios do cotidiano de forma efetiva. Objetivamente, as habilidades de vida, segundo a OMS (1997), constituem

[...] um grupo de competências psicossociais e habilidades interpessoais que ajudam as pessoas a tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar criticamente e criativamente, comunicar eficazmente, construir relacionamentos saudáveis, empatia com os outros e lidar e gerenciar suas vidas de forma saudável e produtiva. (OMS, 1997, p. 7).

Del Prette e Del Prette (2006a) ressaltam a qualidade das relações como fator de proteção associado a comportamentos adaptativos e à resiliência. Embora a concepção de resiliência não seja consenso, existe a compreensão do seu potencial para o crescimento pessoal a partir da superação ou da recuperação diante de uma situação aversiva. Assim, os autores retratam que as relações saudáveis contribuem para o crescimento, para o enfrentamento de situações e conflitos. (BRANDÃO; MAHFOUD; GIANORDOLINASCIMENTO, 2011).

Relacionar-se de forma saudável implica a utilização de recursos pessoais para o bom fim da interação. O repertório comportamental pode ser descrito como um conjunto de habilidades para as relações interpessoais.

O reflexo da eficácia das relações interpessoais, presente no conceito acima, atinge tanto a vida nos aspectos de saúde quanto de produtividade. O produto de nossas atividades profissionais é perpassado pelos relacionamentos desenvolvidos durante as interações profissionais. O bom desempenho de profissionais, especialmente os que atuam com base nas relações interpessoais, depende, portanto, de habilidades para o relacionamento. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006b).

O sistema educativo dispõe, nesse sentido, a funcionalidade de formar pessoas e profissionais capazes de adaptarem-se às transformações sociais e relacionais mediante o desenvolvimento de competências, capacidades, concepções. Por excelência, a educação e as instituições de ensino devem fomentar a sociabilidade, o estabelecimento de grupos interativos que desenvolvam vivências e experiências de aprendizagem numa diversidade de situações que os forme para a sociedade, como cidadãos. (MARTINS, 2013).

Com o objetivo de investigar o fenômeno da formação docente ofertada por um dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Brasília (IFB) quanto ao desenvolvimento de (HS) que são inerentes ao trabalho do professor, neste trabalho atentamos para identificar a percepção dos estudantes em relação às habilidades sociais necessárias ao trabalho docente e analisar a contribuição do curso para a formação de habilidades sociais específicas ao trabalho docente.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E HABILIDADES SOCIAIS

A formação de professores passou por várias transformações, muitas delas impulsionadas pelas transformações em relação à concepção e função da escola. E, formar profissionais, também consiste em valorizar os diversos aspectos a serem desenvolvidos ou aprimorados pelos alunos.

Poderíamos afirmar que todas as profissões, em alguma medida, utilizam a relação interpessoal ao longo do seu exercício. Algumas profissões, por sua vez, possuem como fundamento a interação social para a concretização de seu trabalho, o que condiciona os profissionais ao desenvolvimento de habilidades sociais como critério para o sucesso na sua prática profissional. (MURTA, 2005).

Como classe profissional emergente, os universitários terão, portanto, o desafio de contar com a interação social como requisito para o bom exercício profissional. Em algumas áreas, a interação constituirá veículo; em outras, finalidade da atuação. (DEL PRETTE; DEL PRETTE; MENDES BARRETO, 1998).

No caso específico da formação docente em áreas do específicas do currículo e que atuarão nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, um novo desafio está posto a formação, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define as aprendizagens essenciais e competências gerais da educação básica, prevê o trabalho pedagógico com competências socioemocionais (SE) para além das competências gerais das áreas do conhecimento.

Destamos que esse desafio toma maiores proporções no Ensino Médio, fase na qual os estudantes e suas famílias deveriam se voltar ao planejamento de um projeto de vida a longo prazo e que envolve a formação profissional, as competências se favorecem o desenvolvimento da valorização da:

[...] diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p.9, grifo nosso).

Ao se trabalhar com competências sociomocionais com os estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) a dimensão do trabalho passa a inserir esse contexto de forma mais efetiva, pois às habilidades e atitudes de uso cotidiano no convívio em sociedade se potencializam no convívio com os colegas de trabalho. Meneses e Amorim (2019) afirmam que

Os aspectos socioemocionais são importantes por capacitarem as pessoas a buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance, mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonista do seu próprio desenvolvimento. Mediante tal cenário, as habilidades cognitivas e socioemocionais se relacionam estreitamente entre si. (MENESES; AMORIM, 2019, p. 06).

Porém, como organizar um trabalho pedagógico com os estudantes do Ensino Médio para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais se a formação do docente não estiver também preocupada com esse fomento?

Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura deveriam prever o fomento as essas habilidades e possibilidades de trabalho com esses futuros docentes para que, no exercício profissional, esses conhecimentos estivessem integrados aos demais. Então, esse cuidado deve se dar a partir da formação, inclusive no convívio entre os pares.

Destaca-se que as dificuldades na interação interpessoal nos estudantes de nível superior são vivenciadas dentro e fora do contexto educacional. Podem estar associadas a características pessoais como os fatores psicológicos, embora não seja a regra, que podem, inclusive, prejudicar o andamento do processo formativo, bem como a conclusão do curso. (BANDEIRA; QUAGLIA, 2005).

Somadas às demandas surgidas dentro do contexto universitário, destaca-se a preocupação com os desafios que serão apresentados quando for iniciado o exercício profissional. Del Prette e Del Prette (2003) discutem os hiatos encontrados entre a formação universitária e as demandas do contexto laboral. São evidentes as dificuldades enfrentadas pelo fato de a formação não contemplar, muitas vezes, aspectos do relacionamento humano dos ambientes de trabalho. Os autores ressaltam, no entanto, o avanço nas tentativas de aproximação entre educação e ambiente de trabalho.

Além disso, a constatação de que o baixo rendimento acadêmico pode ser influenciado pela qualidade dos relacionamentos interpessoais dos estudantes de curso superior e que a abordagem educativa para a melhoria das relações pode funcionar como fator preventivo ao prejuízo acadêmico reforça o interesse na temática. (LOPES, 2013).

Nesse processo de formação educacional, a figura do professor pode exercer um privilegiado instigador do desenvolvimento de habilidades sociais. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998). Esse mesmo professor também é estimulado a mobilizar um conjunto de habilidades interpessoais profissionais com o objetivo de mediar, conduzir e participar das interações no contexto educativo.

É fundamental, portanto, o aprimoramento interpessoal dos alunos que ocorre de acordo com as condições educativas proporcionadas. E, ainda, depende das habilidades interpessoais profissionais desenvolvidas pelo professor em sua própria formação. Existe a interdependência de circunstâncias e ações nas quais a intervenção em um dos pontos pode influenciar positivamente nos demais componentes desse sistema educativo.

Desta maneira, as novas exigências das relações interpessoais abrangem a comunidade universitária nesse contexto de mudanças. São necessárias interações que qualifiquem a formação educacional para o contato com o outro, para o tratamento com as diferenças e para o respeito aos direitos.

O contexto educacional constitui, desse modo, espaço para que sejam implementados esforços com vistas ao aprendizado de interações sociais positivas que envolvam empatia, solidariedade, escuta, diálogo, flexibilidade e cooperação. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010).

3 METODOLOGIA

Como primeira etapa para o levantamento de dados foi realizada a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura investigado, pois o documento contextualiza as condições e a delimitação da estrutura formativa dos licenciandos.

Como apontado por Corsetti (2006), a análise de um documento propicia o aprofundamento para além do aspecto literal do texto. A autora pontua que

O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos. (CORSETTI, 2006, p. 36).

Nesse sentido, foi analisada versão do PPC reformulada em 2015, nos seguintes aspectos: contextualização, estrutura curricular, objetivos de ensino, formação acadêmica e profissional, bem como o mecanismo de abordagem dos aspectos formativos em termos de habilidades sociais para o trabalho docente.

Como segunda etapa de investigação foram realizadas entrevistas. Os participantes dessa etapa foram:

- 05 estudantes (36% do total de estudantes da turma 1) – ingresso em 2013;
- 05 estudantes (28% do total de estudantes da turma 2) – ingresso em 2014;
- 02 estudantes (14% do total de estudantes da turma 3) – ingresso em 2015;

- 05 estudantes (17% do total de estudantes da turma 4) – ingresso em 2016.

Foi adotado um roteiro semiestruturado por possibilitar a composição de um eixo de dimensões a serem aprofundadas, pois nesse tipo de entrevista, existe a flexibilidade e a possibilidade de inclusão de questionamentos que necessitem de esclarecimento no momento exato de sua ocorrência, o que amplia as possibilidades de acesso a informações pertinentes à compreensão do fenômeno. (BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO; MATSUMONO; 2008; BONI; QUARESMA, 2005).

Na entrevista o estudante foi convidado a relatar uma experiência vivida no curso envolvendo as HSE e foram exploradas suas percepções sobre a formação e as habilidades para ser um professor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A forma de tratamento dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (AC), método proposto por Bardin (1977), cujo foco está em qualificar as vivências e percepções dos sujeitos sobre determinado fenômeno e descrever o conteúdo proferido na comunicação. Consiste em identificar palavras ou conjunto de palavras, formular categorias ou temas que apresentem semelhança e correlação de significados. (OLIVEIRA; ENS; ANDRADE; MUSSIS, 2003).

Tanto os dados da análise documental quanto das entrevistas receberam esse tratamento.

4.1 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O PPC analisado passou por reformulação e aprovação, em setembro de 2015. A reformulação foi motivada pelo conjunto de professores do curso, em colegiado, que constataram a presença de lacunas diante das necessidades de formação inicial do professor e as novas diretrizes curriculares para a formação docente.

As mudanças englobaram a carga horária final do curso que passou a ser de 3.136 horas-relógio e a proposta da prática da formação como componente curricular

O conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. (BRASIL, 2005, p. 3).

Estas atividades formativas relacionam-se a disciplinas que compõem a formação pedagógica e não aos fundamentos técnico-científicos das habilitações específicas da licenciatura. O PPC do curso foi revisto e embasado nas determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE) que adotou maior previsão de práticas relativas ao exercício da docência.

No curso adotou-se a prática pedagógica como disciplina nos dois primeiros períodos do curso e relacionada aos componentes curriculares nos demais semestres do curso. Além disso, à concepção de uma prática docente vinculada ao estágio nos momentos finais do curso, em concomitância da prática pedagógica.

O PPC foi reorganizado com a adoção de uma perspectiva de educação enquanto prática social em concordância com a função social da instituição que visa a promoção de uma “educação científico-tecnológico humanística” bem como “à formação de um profissional reflexivo de seus deveres, ciente de seus direitos de cidadão e comprometido com as transformações culturais, sociais e políticas no meio em que vive”. (BRASÍLIA, 2015. p. 8).

Ao longo de oito semestres do curso de licenciatura, ao estudante pretende-se ofertar uma ampla formação que busque compreender as mudanças do contexto social, econômico, político e das novas tecnologias, uma vez que apontam para a contínua transformação do fazer pedagógico e da importância de um processo formativo permanente.

Ao final da licenciatura os estudantes deverão ter desenvolvido as seguintes capacidades:

- Ter domínio das cinco habilidades: compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita e interação linguístico-social;
- Refletir criticamente sobre sua prática e se reconhecer como um profissional em constante transformação;
- Desenvolver práticas e ações que fomentem a melhoria em sua realidade de atuação;
- Refletir sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Atuar em equipe interdisciplinar e multidisciplinar, na rede de ensino;
- Criar e recriar estratégias que favoreçam o aprendizado de seus alunos;
- Apresentar postura crítica, autônoma e solidária nos diferentes contextos;
- Utilizar as novas tecnologias para ressignificar suas práticas docentes. (BRASÍLIA, 2015. p. 14).

O PPC foi orientado para as demandas sociais com a finalidade de inserir os estudantes em espaços de experimentação, criação, intervenção em fenômenos a serem investigados não meramente no campo da teoria, com os alunos integrados à realidade social, econômica, profissional da área com “forte estímulo à pesquisa e às estratégias de formação para a autonomia intelectual, no sentido do ‘aprender a aprender’ e do ‘aprender a ensinar’”. (BRASÍLIA, 2015. p. 16).

Os componentes curriculares, já nos semestres iniciais do curso, apresentam o estímulo à reflexão crítica em processo gradativo que parte da compreensão da herança histórica do fazer docente ao aprofundamento da atuação na realidade social, educacional presente. Interessante observar que nas disciplinas é evidenciada como aspecto da prática a capacidade de refletir para, então, desenvolver-se e tornar-se competente.

Sobre as habilidades, no 1º período envolvem identificação, análise, discussão a respeito dos sujeitos, do contexto educacional e suas características; e na discussão sobre os resultados da própria disciplina para a própria formação. Posteriormente, no 2º período, o investimento está nos aspectos metodológicos da prática, na aplicação do conhecimento no dia-a-dia, confecção de materiais para o ensino. Uma das habilidades preteridas nesse momento consiste em “reconhecer as diferenças entre habilidades e competências”.

Embora, as proposições do PPC apresentem essa evolução do exercício docente, iniciado na atividade reflexiva, as habilidades e competências a serem reconhecidas não estão, explicitamente, elencadas sobre o campo das relações, da comunicação, da empatia, da assertividade, da cooperação e tantas outras habilidades reconhecidas como sociais. Infere-se, a partir da análise do PPC, que:

- existe a proposta de uma ampla formação que instrumente o formando a ser capaz de compreender as mudanças do contexto social, econômico, político e das novas tecnologias; de desenvolver uma contínua transformação do fazer pedagógico e da relevância do processo formativo permanente;
- estão contidos, na estruturação das componentes curriculares, o estímulo à reflexão crítica, a busca pela compreensão da herança histórica do fazer docente ao aprofundamento da atuação na realidade social e educacional atual;
- o projeto pedagógico pretende promover, ainda que de modo implícito, condições teóricas e práticas para o desenvolvimento de HS nos âmbitos profissional e social dos futuros professores.

4.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES

Quanto às entrevistas, apontam as percepções, de modo geral, a respeito do processo de escolha do curso, a adaptação após o ingresso, as concepções sobre as habilidades gerais e habilidades sociais que o professor

deve ter ou não, as percepções sobre a atuação de docentes no curso e sobre a própria instituição como facilitadores ou não para o desenvolvimento de HS para o trabalho docente. Trataremos de cada uma dessas categorias.

4.3 CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO CURSO

Nogueira (2004) discute sobre o processo de escolha de cursos superiores com base em teorias sociológicas. Ressalta que as escolhas ocorrem “a partir de um conjunto particular de influências sociais, em parte contraditórias, e mesmo antagônicas, recebidas ao longo do tempo ou mesmo simultaneamente”. (NOGUEIRA, 2004, p. 97-98).

Nas falas dos estudantes foi possível reconhecer as motivações para a escolha do curso de licenciatura, dentre elas citamos:

- 1) oportunidade acessível: “A escolha do curso foi aleatória porque assim, era o que tinha vaga no SISU...o curso que tinha disponível pelo SISU aqui em Brasília.” T1/4.
- 2) afinidade com a área específica do curso;

“A escolha do curso foi bastante difícil porque eu não sabia... eu não tinha em mente alguma área específica que eu gostava ou que eu fosse boa. Então, eu ficava pensando: ‘gente, eu não tinha habilidade nas áreas de exatas... áreas de biológicas, eu já tinha descartado logo’. Aí [...] eu sempre tive contato. Já cheguei a fazer outros cursos e eu pensei, ‘ah, já que eu acho que eu não sou boa em nada e eu gosto do [...], então eu vou tentar o [...]’, aí eu fiz o Enem, fiz o SiSU... tô aqui.” T4/2.

3) contato prévio com a instituição e, especificamente, com o campus (localização); “A instituição em si. Sempre gostei da política da instituição, dos valores que ela prega e assim, eu gosto justamente por isso. Porque senão eu não estava aqui que é bastante longe da minha casa. Tô aqui até hoje, vamos ver”. T2/1

4) segunda opção. “Foi a minha segunda opção. A minha primeira opção era o curso de Nutrição, embora também goste [...] e enfim. Eu fui pra cá por esse motivo, fui chamada, não fui chamada pro meu curso de primeira opção, fui chamada pra [...], foi a marcação de segunda opção. Então,...agarrei com unhas e dentes”. T1/2.

Inferese que as experiências anteriores influenciam no processo de decisão quanto ao curso de nível superior selecionado. (NOGUEIRA, 2004).

Porém, Cunha (2001) ressalta a importância da representação sobre a profissão tem para a escolha de formação inicial e para a construção da

identidade profissional. Fato não observado nessa categoria e que traz influências nas habilidades para o docente em formação.

4.4 PROCESSO DE ADAPTAÇÃO AO CURSO

Nos relatos sobre a adaptação ao curso, foram dispostas informações sobre: 1) realidade educacional e social; 2) disparidades e vulnerabilidades, inclusive, quanto à etapa de desenvolvimento e a transição para a fase adulta; 3) exigências da vida acadêmica de nível superior.

Diante dos desafios adaptativos foram descritos mecanismos que serviram de apoio ao processo de adaptação e para a decisão pela permanência no curso, tais como: força de vontade, apoio familiar, contato com experiências enriquecedoras no início do curso, com professores e pares.

As descrições e os dados que sugerem condições de vulnerabilidade, interferência de fatores externos (como a distância da instituição), diferenças entre culturas e linguagens dentro e fora do ambiente educacional, as características do período de desenvolvimento juvenil e os fatores protetivos que incluem as relações interpessoais familiares e dentro do curso perpassam as vivências e mecanismos de adaptação dos estudantes do ensino superior.

“Quando eu entrei, quando eu fiz a inscrição, eu sabia que ia ser um problema por que é muito longe....a distância que eu faço todos os dias é bem longa assim. Então, no começo, em questão de adaptação, o que eu mais tive dificuldade foi isso, a questão do trajeto que era muito tempo. Agora não percebo mais.” T3/1.

“Então, realmente a adaptação não foi fácil porque, eu sempre fui uma pessoa tímida. Então, na escola eu era aquela pessoa que os professores falavam, eu ficava só ouvindo e aqui eles pedem muito pra gente dar a nossa opinião. Isso pra mim é muito difícil. Eu já melhorei bastante, estou agora no segundo semestre.... Cheguei a cogitar chegar a desistir, mas eu pensei ‘não, eu gosto muito de [...]’. Eu ainda não tenho a certeza se saindo daqui eu quero dar aula, mas, a certeza que eu gosto do [...], isso é realmente certo.” T4/2.

Em contrapartida, os aspectos que contribuíram para a adaptação dos sujeitos foram a afinidade e a experiência com a área específica do curso, o enfrentamento das dificuldades diante da oportunidade de cursar uma graduação e a afinidade com o curso em si e com a experiência da docência.

“Eu achei um pouco diferente digamos assim. O Ensino Superior aqui no [...] pra mim foi um despertar na criatividade. Eu tava acostumada com um ensino mais passivo e não levava a gente muito a criticar, a pensar . Os professores instigaram muito esse meu lado que já existia, porém não tava tão aflorado assim que é o da crítica, da descoberta, da criatividade.” T2/1.

Representam também o fortalecimento das HSE desses indivíduos e que serão necessárias no exercício profissional.

4.5 PERCEPÇÕES SOBRE AS HABILIDADES DOCENTES

Os relatos dos estudantes possibilitaram o agrupamento em quatro subcategorias:

1) tecnológicas, lúdicas e comunicativas;

“O professor precisa saber utilizar essas tecnologias pra atender o seu público. Porque hoje o aluno ele é muito dinâmico, ele tem acesso a esse tipo de conteúdo. No caso da [...], propicia um envolvimento na cultura espanhola porque a gente tá num país diferente que não é; é latino, mas não fala [...]. E a gente consegue essa imersão na cultura; a gente consegue melhorar a fluência do aluno e também influenciar no social dele, pra ele saber utilizar corretamente esse tipo de ferramenta.” T1/3.

As habilidades tecnológicas também foram destacadas por Conceição e Sousa (2012) como recurso utilizado concretamente na atuação docente. Já as competências comunicativas são consideradas essenciais para a escuta e para o conhecimento das reais necessidades dos alunos. O recurso criativo e lúdico foi descrito como componente das HSE elencadas em Del Prette e Del Prette (2008).

2) domínio de conteúdo;

“Ah, eu penso que o professor tem que ter competência no sentido de ter domínio do conteúdo né? Só que o que acontece é que muitas vezes ele, o professor, sabe muito, tem esse domínio, mas ele não tem uma metodologia, uma forma de explicar pros alunos que os alunos entendam com mais clareza, com mais é, de uma forma mais efetiva.” T1/2.

3) adaptação ao processo diferenciado de aprendizagem, às diferentes necessidades dos alunos e das particularidades de cada turma;

“Não sei isso é uma habilidade, mas eu acho que o professor ele tem que ter sensibilidade. Sensibilidade pra saber lidar com o aluno e saber as dificuldades do aluno. E saber que as pessoas não são iguais e que ele pode, muitas vezes, melhorar a vida daquele aluno porque tem professor que acha que todo aluno aprende da mesma forma e que todos os alunos vão se desenvolver da mesma forma. E eu não concordo com isso.” T2/4.

As habilidades de adaptação ao processo diferenciado de aprendizagem, às diferentes necessidades dos alunos e de cada turma que foram destacadas pelos sujeitos emergem como indicação das próprias dificuldades, das diferenças de aprendizagem e de conteúdos adquiridos entre si e de como avaliam o suporte necessário nesses contextos.

Portanto, as sugestões de atitudes ditas humanistas, por parte do professor, diante das diferenças entre os estudantes - quanto ao ritmo de aprendizagem e da bagagem diferenciada de cada um - emergem, implicitamente, como descrição de suas próprias dificuldades vivenciadas no percurso formativo. Os relatos da importância de habilidade de adaptação à heterogeneidade da turma caracterizam-se como alternativas para a solução da questão.

4) empatia e proximidade.

“Vejo a principal característica de um professor tem que ser a questão da dinâmica e do contato com o aluno mesmo. Porque já tive professores que eram muito bons, sabiam realmente o que estavam ensinando, mas não... não tinham aquele... aquela preocupação com o aluno.” T3/1.

A atenção e habilidade dos docentes perante as diferenças dos alunos, remonta ao que Flores (2010) cita para a proposta de um ensino de qualidade: a existência de professores também de qualidade. Isso envolve o conhecimento dos conteúdos e os estudantes em formação e que “demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência” (p. 186). Dentre a complexidade e as mudanças indicadas, inclui-se a diversidade e as particularidades dos estudantes no processo de aprendizagem.

4.6 PERCEPÇÕES SOBRE AS HABILIDADES TRABALHADAS NO CURSO

As falas dos estudantes apontam que a o curso favorece à reflexão, à autonomia e à expressão de opiniões. Albuine, Gonçalves e Abranches (2006) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que os professores da educação básica compreendiam que a construção de um espaço democrático em que os alunos pudessem expressar seus sentimentos, valores e opiniões contribuiria para a qualidade dos relacionamentos e para o processo ensino-aprendizagem (citado por SOARES; MELLO (2009).

Os estudantes da T2 indicaram que não haveria possibilidade de desenvolvimento de HS somente com a formação na licenciatura. O contexto prático de ensino (sala de aula, turmas grandes, problemas e particularidades de cada turma) dificultam a desenvolvimento dessas habilidades e, após a conclusão do curso, a formação continuada teria esse papel, de acordo com a realidade encontrada.

“Essa questão da habilidade do curso é muito variada assim porque a gente não está dentro de uma sala de aula pra dizer: ‘Ah, eu tenho habilidade em tal coisa ou então em outra coisa’[...] Então, dizer que habilidade dentro do curso, eu acho que não. Não, não tem essa, essa habilidade aqui dentro. Porque a gente só vai ter essa habilidade quando a gente se formar, a gente for pra prática, for dar aula pra quarenta, cinquenta alunos, aí a gente vai poder dizer: ‘Ah, eu tenho essa habilidade porque eu já dei aula prá uns tal, com problemas tal’. Então, essa coisa de dizer ‘ai, o curso [...] tem oferecido habilidade social’. Não. Habilidade social é o indivíduo que adquire. Então, nós que temos que buscar nossas habilidades, não vai ser curso, não vai ser nada.” T2/2.

Isso diverge dos dados da literatura que reforçam o papel da educação e dos cursos de formação em nível superior como essenciais para “formar professores competentes para atuar no mundo atual”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15).

Outros estudantes, por sua vez, consideram as orientações prestadas por parte dos docentes do curso um mecanismo para o desenvolvimento de habilidades nos estudantes e que a estrutura curricular, os métodos adotados dentro do curso, a postura ativa do professor em orientar e esclarecer e as situações reais de ensino podem contribuir para o desenvolvimento de HS como parte da formação de professores. “Acredito que sim. Habilidade social é trabalhada aqui no curso sim. Porque, na medida que a gente vai passando por várias disciplinas, optativas inclusive... Eu tenho dito que a disciplina de educação inclusiva tem acrescentado muito né?” T2/1.

“Então, desde que o professor já nos ensina o conteúdo, já nos ensina a postura de como ensinar o conteúdo, de como fazer uma apresentação em sala de aula, a postura correta, a maneira de dizer, a maneira de expressar, a habilidade de ensinar e que fica o mais possível de uma forma clara, eu acho que na instituição tem várias habilidades sociais como educar, a apresentar, esclarecer a sociedade, aquilo que a gente aprende né? E transmitir e devolver pra sociedade aquilo que a gente aprendeu e está aprendendo até a nossa formação. E após a nossa formação a gente seguir, transmitir pra sociedade essas habilidades sociais.” T3/2.

Essas percepções se conectam com a proposta do PPC do curso de Letras/Espanhol que inclui em sua estrutura curricular aspectos de associação entre teoria e prática, de estímulo à reflexão individual e coletiva e ao pensamento crítico a serem trabalhados desde os períodos iniciais do curso.

4.7 PERCEPÇÕES SOBRE A NECESSIDADE DE O PROFESSOR TER HS

Os participantes evidenciaram a necessidade de aproximação e comunicação com os estudantes. A aproximação, na percepção dos estudantes, está direcionada à comunicação pelo diálogo, ao cuidado com aspectos como tom de voz, com as regras para o convívio social e com o papel da relação professor-aluno como facilitadora para o aprendizado e para uma atuação efetiva diante da diversidade presente na sala de aula.

Como profissional capaz de estimular a formação de opiniões e de instigar o pensamento crítico, essas habilidades foram também referidas como necessárias ao professor. Instigar os alunos e formá-los para a reflexão e para o pensamento crítico significa, por conseguinte, uma superação de propostas tradicionais que se embasam na técnica como essência da formação de professores.

“Eu concordo plenamente que um educador, professor, ele tem que ter uma habilidade social por que através dessa habilidade ele pode facilitar a sua própria relação entre o professor e o aluno. O professor, aquele que está transmitindo né? O professor para a sociedade [...] para o aluno. E, através disso, eu acho que ele pode criar caminhos para que facilite o próprio aprendizado do aluno”. T3/2.

A valorização da capacidade do aluno em aprender, unindo-a aos aspectos da cultura do estudante e da cultura geral foi referida por participantes e é corroborada por Gatti (2013).

Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998) citaram as habilidades interpessoais do professor para coordenar interações educativas com os alunos numa construção conjunta que considere contribuições, saberes e experiências de ambas as partes.

Foram referidas como necessárias as habilidades de escuta, de respeito e mediação diante da diversidade de opiniões da turma. Algumas HSE compreendidas como necessárias, na visão de alguns sujeitos, foram representadas por adaptação, flexibilidade, paciência, sensibilidade do professor.

“Então, assim, cada um tem uma história... então, o professor precisa dessa sensibilidade como habilidade social. Acho que ele precisa dessa adaptação de uma turma pra outra....essa adaptação ela precisa acontecer. Não quer dizer que ela aconteça. E eu acho que, eu acho que habilidade social, eu não consigo pensar em outra, seriam essas: a flexibilidade, a sensibilidade, adaptação”. T2/5.

Isso acontece também pelo fato de que os comportamentos e as habilidades desempenhados pelos professores funcionam como referência aos futuros professores. Flores (2010) destaca que o contato com os professores influencia, em alguma medida, a compreensão e a prática de ensino dos futuros educadores sobre o ser professor.

4.8 PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DE HS PELOS DOCENTES

As estruturações das disciplinas, dos planos e métodos de ensino, bem como as vivências em sala de aula promovidas por alguns docentes, representaram, para alguns entrevistados, como facilitadores da aquisição ou aprimoramento de HS nos docentes em formação inicial.

“Eu acho que sim. Que essa habilidade social é trabalhada em alguns momentos. Não em determinadas matérias [...], mas em determinados momentos, poucos momentos a gente consegue ter essa vivência mais social. Às vezes porque o conteúdo permite, às vezes, porque a metodologia do professor acaba permitindo, mas nem sempre. Eu acho que poderia sim, ser trabalhado de maneira mais objetiva em sala de aula. Deveria ser trabalhado, poderia ter até ser uma componente extra curricular ou curricular pra gente saber lidar com o social porque a gente não tem essa questão (...) nós não temos essa habilidade pra lidar com o social, pra lidar com as diferenças. A gente não é formado prá isso diretamente”. T1/3.

As verbalizações apontaram para comportamentos de docentes que abarcam a estruturação do ambiente de ensino de forma a favorecer o contato com o outro, a preocupação com o aluno para além da transmissão de conteúdo, o estímulo à atenção à opinião e às ideias do outro, proposição de atividades em grupo e apresentação de seminários, uso de métodos diferenciados que abarcam perfis tradicionais e culturais de abordagem em sala. Segundo os relatos, constituem estratégias de docentes do curso que trabalham HS nos alunos.

As relações aluno-aluno e aluno-professor foram indicadas como evidência do convívio positivo e de sua relevância para o processo formativo do licenciando. Soares e Mello (2009) fortalecem o argumento de que a figura do professor é essencial para a construção do conhecimento e como “um facilitador das potencialidades humanas” (p. 36).

As relações entre estudantes que Coll (1984) chamou de “aprendizagem cooperativa” (p. 121) favorecem o estabelecimento de interações positivas marcadas pelo respeito mútuo, reciprocidade, atenção, cortesia e ajuda.

“Essa questão de habilidade social também é muito nos alunos né?...Tinha uma colega nossa que ela não tava passando bem e a gente começou a perceber que ela não tava bem. Ela começou a parar de vir nas aulas... E aí a turma se mobilizou pra tentar ajudá-la de alguma forma e a gente fez uma pequena homenagem a ela dizendo o quanto que ela era importante, o quanto que a presença dela era importante pra turma, no geral. E aí foi incrível porque ela se sentiu super agradecida, viu que ela é uma pessoa especial pra gente, que ela não é mais um aluno em meio a tantos né?...Eu lembro que tem um professor que falou:‘nossa, mas fulano tá faltando muito, você sabe?’ Aí ela perguntou:‘vocês sabem o que tá acontecendo com ele?’ Assim, essa percepção do professor também:‘poxa, tal aluno tá faltando muito, você sabe o que tá acontecendo?’ Não é só aquela coisa: ‘ah tá faltando muito, vou dar falta, falta, falta, tchau’. Desistiu do curso. Então, alguns professores também tem isso. Acho que existe essas habilidades sociais entre os alunos, professor, aluno-aluno, professor-aluno.” T1/1.

Depreende-se que os estudantes se referiram à atuação da maioria dos docentes do curso como potencializadoras para o desenvolvimento de HS. E isto se efetivou, sob a perspectiva dos estudantes, pelo apoio e acolhimento, pelas vivências em sala de aula, pela estruturação do ambiente de ensino que estimula interações sociais, pela própria relação produtiva entre estudante e professor.

4.9 PERCEPÇÕES QUANTO AO TRABALHO DE HS

As falas dos estudantes retratam a percepção de proximidade física e de contato com pessoas em diversas funções no campus, inclusive a integração com a comunidade externa. Foi apontada a iniciativa de pessoas da instituição no contato, na apresentação, no acolhimento dos estudantes.

São práticas proporcionadas dentro do campus que favorecem a cooperação, a vivência na instituição de modo harmonioso e integrativo, o sentimento de pertencimento a essa comunidade educativa.

“Bom, eu acho que também é trabalho aqui sim por parte dos professores, por parte dos servidores, inclusive, dos alunos também. Às vezes, um aluno de outra turma chega na nossa turma e já cumprimenta. Eu acho que o espaço também facilita nessa questão do sociável. E eu gosto também da mistura que fica, por exemplo, a nossa turma ela tem um número considerável de alunos e na nossa turma tem gente de 18 anos, tem gente de 30 e poucos anos, essa mistura. Então, eu acho que isso também, né? A convivência, isso agrega muito. Vai fazer a gente despertar essas habilidades assim.” T4/2.

Isso se encontra com a ênfase de Carrara (2000) a respeito de uma das metas educacionais e institucionais se referir ao processo de desenvolvimento de cidadania e de formação de valores de cunho social.

A instituição, portanto, pode promover condições para a formação dos estudantes numa perspectiva global, que inclui as habilidades para o convívio social, a iniciativa e a participação ativa dos alunos em relacionamentos saudáveis e construtivos (CARRARA, 2000) que reverbera para os contextos de vida profissionais e pessoais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os estudantes compreendem que há um conjunto diverso de habilidades existentes e necessárias à atuação docente: domínio teórico, o uso de métodos, técnicas, tecnologias, criatividade, estímulo à interação dos estudantes, à expressão de opiniões, ao pensamento crítico, dentre outras.

A estrutura de disciplinas e os comportamentos de proximidade, empatia e acolhimento foram referidos como facilitadores do desenvolvimento de HS, bem como as relações estabelecidas nas dependências do campus e na instituição. O papel social do professor foi citado e ressaltado como contribuinte para a condição de multiplicadores dos futuros professores das habilidades em meio social.

A partir do cotejamento dados coletados infere-se que, na percepção dos estudantes:

- as habilidades sociais necessárias ao trabalho docente incluem o comportamento de motivação, proximidade, acolhimento, empatia, incentivo à reflexão e autonomia;
- a existência de contribuição do curso para a formação de habilidades sociais específicas ao trabalho docente, por meio da estruturação das disciplinas, dos planos de ensino, dos métodos de ensino, bem como de vivências positivas em sala de aula, pela condução de professores em estimular a reflexão, a autonomia, a expressão de opiniões e pelos direcionamentos e orientações por parte dos docentes do curso;
- a dicotomia entre compreensão do trabalho da instituição como potencializadora do desenvolvimento de HS nos estudantes – evidenciada por percepções de proximidade física e de contato com pessoas em diversas funções no campus, além da busca de integração com a comunidade externa - e o posicionamento de participantes que apontam para vivências na instituição que não revelam efetividade na integração da comunidade educacional como um todo. É importante destacar que este último ponto de vista foi destacado por parte da amostra que tem o indicativo de aprimoramento de HS em dados anteriores;
- a função do professor pode ser compreendida dentro de um papel social e transformador.

Como possibilidades de intervenções educativas diante dos resultados, propõem-se:

- O investimento em uma formação inicial de professores que fortaleça a identidade profissional com a potencialização das habilidades acadêmicas e sociais - dentro e fora do ambiente educacional;
- com a articulação de Intervenções em âmbito preventivo – que invista na comunicação entre pares como parte da estratégia e da interação dentro do contexto educativo. (LOPES, 2013);
- com intervenções junto aos professores/educadores:
- na reflexão sobre os próprios comportamentos e seus efeitos;
- compreensão do campo das HS para o bom rendimento acadêmico e para a vida social dos estudantes;
- integração de estratégias de promoção de HS e de objetivos acadêmicos próprios do curso; (a efetivação de ações de fortalecimento das interações sociais; em sala de aula e nos espaços escolares; na relação da escola com a comunidade; no envolvimento de (novos) atores; na construção de parcerias socioeducativas. (MARTINS, 2013).
- o fortalecimento da função mediadora/educadora no planejamento de situações educativas que incluam as ocasiões de ensino e situações do dia-a-dia da realidade dos próprios estudantes e do seu contexto (SOARES; MELLO, 2009).

Estudos posteriores são sugeridos a fim de integrar a contribuição de professores para compreender de forma mais ampla o campo das HS na formação de professores.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. A. C. Habilidades sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 45-55, jan-jun. 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, v. 70, 1977.
- BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, Pelotas, FaE/PPGE/UFPel, v. 30, 187 - 199, jan-jun. 2008.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, jan-jul. p. 68-80, 2005.
- BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 263-271, 2011.
- BRASILIA. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL (PPC). Instituto federal de Brasília. Campus Taguatinga Centro. Brasília. pp. 1-133. 2015.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, LDB, 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 nov. 2016.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.
- BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em: 11 jan. 2017.
- BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 30 jan. 2017.
- CARRARA, K. Contextualismo, contracontrole e cidadania. **Revista da APG- Associação dos Pós-Graduandos da PUCSP**, v. 9, n. 21, p. 23-38, 2000.

- COLL, C. Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. **Infancia y aprendizaje**, v. 7, n. 27-28, p. 119-138, 1984.
- CONCEIÇÃO, C.; SOUSA, Ó. de. Ser professor hoje: O que pensam os professores das suas competências. **Revista Lusófona de educação**, n. 20, p. 81-98, 2012.
- CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.
- CUNHA, M. I. da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface-Comunic.**, *Saúde, Educ.*, v. 5, n. 9, p.103-116, agosto, 2001.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em psicologia**, v. 6, n. 3, p. 217-229, 1998.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal: uma questão pendente no ensino universitário. In MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**, Taubaté: Cabral, 2003a.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. **Estudos de psicologia**, v. 8, n. 3, p. 413-420, 2003b.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia educacional, forense e com adolescente em risco: Prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 1, p. 99-104, 2006a.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais: conceitos e campo teórico-prático**. Disponível em:<<http://www.rihs.ufscar.br>>, Acesso em 16 dez. 2016.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas em análise do comportamento**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. MENDES, M. C. Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma amostra de universitários. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 219-228, set-dez. 1998.
- DEL PRETTE, Z. A. P. et al. Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 17, n. 3, p. 341-350, 2004.
- FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set.-dez. 2010.

- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba. n. 50, p. 51-67, out-dez. 2013.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- LOPES, D. C. **Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos**. 2013. 246f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Brasil, 2013.
- MARTINS, E. C. A Pedagogia social/Educação social nos meandros da comunidade e da escola. **Educare educere**, Ano XV – nº 1 - II Série, p. 5-24, 2013.
- MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 18, n. 2, p. 283-291, 2005.
- NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**. 2004. 185f Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, Brasil. 2004.
- OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 1-17, maio-ago. 2003.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Life skills education for children in adolescents in school**. 1997. Disponível em: <<http://www.who.int/en/>>. Acesso em: 17 nov. 2016
- RESOLUÇÃO Nº 038-2012/RIFB. Autoriza a oferta do Curso Superior em Letras – Habilitação em Língua Espanhola e aprova o Projeto Pedagógico de Curso. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). 2012.
- SOARES, A. B.; MELLO, T. V. dos Santos. Habilidades sociais entre professores e não professores. **Revista brasileira de terapias cognitivas**, Rio de Janeiro. v. 5, n. 2, p. 15-27, nov. 2009.