



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**DISSERTAÇÃO**

**ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO**  
**NO CEARÁ, NUMA ESCOLA DITA DE APLICAÇÃO.**

**GLESSIANE COELI FREITAS BATISTA PRATA**

**FORTALEZA**

**2009**

**GLESSIANE COELI FREITAS BATISTA PRATA**

**ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO  
NO CEARÁ, NUMA ESCOLA DITA DE APLICAÇÃO..**

**Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Pós-  
Graduação em Educação, da Universidade Federal do  
Ceará como requisito parcial para obtenção do título de  
mestre em Educação**

**Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eliane Dayse Pontes  
Furtado**

**FORTALEZA**

**2009**

**GLESSIANE COELI FREITAS BATISTA PRATA**

**ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO  
NO CEARÁ.**

Dissertação submetida à coordenação do curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira

Aprovada em \_\_/\_\_/\_\_

**Banca Examinadora**

---

**Orientadora: Prof. Dra.<sup>a</sup> Eliane Dayse Pontes Furtado**

**Universidade Federal do Ceará- UFC**

---

**1<sup>a</sup> Examinadora: Prof. Dra.<sup>a</sup> Ana Maria Iório Dias**

**Universidade Federal do Ceará - UFC**

---

**2<sup>a</sup> Examinadora: Prof. Dra.<sup>a</sup> Silvina Pimentel Silva**

**Universidade Estadual do Ceará - UECE**

Ao meu esposo Emmanuel, companheiro de todos os momentos, obrigada por você me fazer sentir o verdadeiro significado da amizade, companheirismo, compreensão, fortaleza lealdade, dedicação, fidelidade, paciência, compreensão, carinho, cuidado, felicidade e Amor. Te amo como nunca amei na vida!!!

A minha filha Sofia, desculpas pelos os momentos em que fui ausente, mas você foi onde busquei inspiração, determinação e forças para a realização desse trabalho. Te amo mais que tudo!!!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, com afeto, as pessoas que contribuíram na construção dessa dissertação.

Agradeço a Deus por iluminar todos os dias a minha vida.

Agradeço à minha filhinha Sofia, pela a alegria que você me faz sentir todos os dias, com seu sorriso lindo, cheio de ternura. Te amo!

Ao meu esposo Emmanuel, sem você nada disso aqui seria possível. Te amo!

Aos meus pais, pelo amor incondicional, dedicação, educação e formação humana.

Aos meus Irmãos, Júnior, Paulo, Claudia, Cléa, Célia, Hamilton, Lívio, pelo amor, respeito e união que sempre fizeram parte da nossa educação.

À minha Avó Laura, minha segunda mãe, por toda a dedicação que teve por mim.

Aos colegas da pós-graduação pelo companheirismo.

Ao professores e gestores do Projeto Nascente, que participaram gentilmente dessa pesquisa.

Aos Professores, pelos ensinamentos e contribuições.

Ao Erlon, Colega da Pós-graduação, você foi enviado por Deus, e por conta disso hoje estou aqui defendendo esse trabalho.

Às meninas da coordenação, pela presteza com quem sempre nos atendeu.

À minha orientadora Eliane Dayse, pelo seu acolhimento, humildade e suas contribuições valiosas.

À Professora Ana Iorio, pela sua atenção, e sua disposição em sempre ajudar.

À Professora Silvina, pela disponibilidade e atenção.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro.

Finalmente, a todos que contribuíram não só para o desenvolvimento da dissertação, mas para a minha formação de vida.

Ando devagar porque já tive pressa  
Levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Eu nada sei  
Conhecer as manhas e as manhãs,  
O sabor das massas e das maçãs,  
É preciso amor pra poder pulsar,  
É preciso paz pra poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir  
Penso que cumprir a vida seja simplesmente  
Compreender a marcha e ir tocando em frente  
Como um velho boiadeiro levando a boiada  
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou  
Estrada eu sou  
Todo mundo ama um dia.  
Todo mundo chora  
Um dia a gente chega  
e no outro vai embora  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
De ser feliz

Almir Sater – Tocando em frente

## RESUMO

A pesquisa se propôs a investigar a prática docente dos alunos de graduação dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará – UECE, e como a escola de aplicação pode influenciar no processo de construção da prática reflexiva. O estudo teve como objetivo geral: Analisar se a escola como espaço de formação propicia a formação docente reflexiva dos alunos-professores, dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará – UECE, consolidando assim, práticas formativas em seu contexto; objetivos específicos: a) observar se durante a prática em sala de aula há um processo de incorporação pelos alunos-professores de teorias, como a do professor reflexivo; b) investigar se essas teorias foram adquiridas em seus estudos na formação inicial, c) quais obstáculos porventura, impossibilitaram a incorporação de práticas reflexivas na prática desses alunos-professores. A metodologia utilizada na pesquisa foi a abordagem qualitativa, e dentro dessa abordagem, a estratégia de pesquisa do estudo de caso. Foram empregados como instrumentos as entrevistas, a observação e o diário de campo para a coleta de dados. Abordamos uma breve leitura histórica sobre a formação de professores no Brasil. Logo após, discutimos sobre as contribuições conceituais de Dewey, a teoria do professor reflexivo de Schön e algumas críticas que surgiram a essa teoria. Adicionalmente, abordamos questões sobre a escola como espaço formativo de acordo com Alarcão e Canário. Os resultados apontam que: a escola enquanto espaço formativo auxiliando a formação docente inicial; os professores não classificam as suas práticas como reflexiva, embora incorporem essa teoria a sua prática; existe uma cultura Freiriana na escola. Enfim, esperamos que essa pesquisa possa suscitar novos estudos na área, apontar novos caminhos e dessa forma contribuir significativamente com a educação no Brasil.

**Palavras-chaves:** Prática docente, Professor Reflexivo, formação inicial, e escola.

## ABSTRACT

This research was purposed to investigate about the teaching practice at undergraduate courses of Universidade Estadual do Ceará – UECE, and how the application schools can influence the process of building reflective practice. The study aimed to: a) observe whether exists an incorporation of theories of reflective practice by teachers during the practice, b) investigate whether these theories have been acquired in their studies in the initial training, and obstacles that perhaps have not allowed the incorporation of reflective practice by the teachers, and c) examine whether the school while area of training provides teaching training reflective, thereby consolidating, practical training in their context. Case study with a qualitative approach was used. There are a lot of possibilities offered by this approach, among which, it highlights the enlargement of vision due to the experiences, the relationship with the researched context. Within this methodology, data collection from interview, observation and field diary were utilized. A brief historical reading about teaching training in Brazil was approached. In the next step, we discussed about conceptual contributions of Dewey, about Schön reflective teacher theory, and some comments about this theory that might be arisen. In addition, it was approached some questions about the school as formative area according on Alarcão and Canário. The obtained results indicated that: 1) the school while training area helps the initial teaching training, 2) teachers do not classify their practice as reflective, though incorporate this theory to their practice, and 3) It exists a Freirian culture in the school. Finally, we hope that this research can awaken new studies in the area, pointing out new ways and thus contribute significantly to education in Brazil.

**Keywords:** teaching practice, reflective teacher, initial training, and school.





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Universidade Estadual do Ceará	UECE
Universidade Federal do Ceará	UFC
Universidade do Distrito Federal	UDF
Universidade de São Paulo	USP
Habilitação Específica para o Magistério	HEM
Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional	LDBEN
Massachusetts Institute of Technology	MIT
Centro Municipal de Educação e Saúde Projeto Nascente	CMES
Pró-Reitoria de Extensão	PROEX
Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	INEP
Plano de Desenvolvimento da Educação	PDE
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	SAEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	IDEB
Secretaria Municipal de Educação	SME

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	12
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORGANIZAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO MODELO DAS ESCOLAS NORMAIS.....	18
1.1. O modelo institucional da formação pedagógica no brasil .....	24
1.2. As contribuições conceituais de J. Dewey e a teoria do professor reflexivo de D. Schön na formação de professores.....	27
1.3. Professor reflexivo: uma breve leitura .....	29
2. CAMINHOS DA PESQUISA.....	38
2.1. Caracterização da instituição: Locus da pesquisa .....	41
2.2. Período e critérios de escolha.....	44
2.3. Instrumentos de Coleta de Dados.....	44
2.4. Procedimentos metodológicos.....	46
2.5. Tratamento e Análise dos Dados Produzidos.....	48
3. A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO .....	52
3.1. A escola e a função educativa .....	53
3.2. Escola como organização aprendente: espaço de formação docente .....	57
4.1. A prática docente reflexiva.....	69
4.2. Relação professor x aluno: dialógica e conscientizadora.....	73
4.3. Universidade como espaço de (de) formação.....	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
REFERÊNCIAS .....	86

# INTRODUÇÃO

---

Contextualiza, apresenta o objeto, os objetivos, a metodologia, e a estrutura da dissertação.

## **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, podemos perceber algumas mudanças que ocorreram no mundo do trabalho, geradas pela globalização, pelas inovações tecnológicas e pela reestruturação produtiva, causando um impacto no perfil do trabalhador, levando conseqüentemente à necessidade de mudança dos processos formativos (CASTRO, 2005). Esses processos, normalmente, espelham-se no paradigma taylorista baseado na racionalidade técnica, concebendo o exercício profissional como atividade meramente instrumental que aplica teorias, métodos e técnicas à solução de problemas (ALMEIDA, 2001).

Essa racionalidade técnica vem sendo fortemente refutada (PÉREZ GÓMEZ, 1998) por defender a aplicação do conhecimento científico em detrimento da análise da prática, uma vez que, a realidade sendo complexa, singular e incerta não se encaixa em modelos pré-estabelecidos. Além disso, tal racionalidade, fundada na tradição positivista, generaliza os problemas, os quais não podem ser solucionados através de técnicas, pois na prática há defrontação contínua com situações específicas (APPLE, 1986).

No contexto capitalista em que vivemos, a escola sofre mudanças a fim de se adequar às novas exigências do mercado de trabalho. Sendo assim, o modelo ideal de educação escolar, que tem por funções formar alunos com consciência política, cultural e humana além de transmitir valores éticos, morais e na construção de conhecimento crítico de acordo com a realidade do aluno, perde importância devido à necessidade mercadológica de mão-de-obra técnica (RODRIGUES, 1991).

Para Schön (2000), o currículo normativo adotado nas escolas é fundamentado na racionalidade técnica, não havendo espaço para pesquisa na prática, ou como ele prefere relatar, para a reflexão sobre a reflexão-na-ação, pois o mesmo separa a ciência que produz novo conhecimento da prática que o aplica. A visão que a escola tem do ensino é a de transferência de informação e a aprendizagem como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações.

Freire (1987) já denominava tal concepção de educação bancária. Esta expressão traduz a educação como um ato de depositar, em que os educandos - meras incidências - recebem pacientemente, memorizam e repetem. A única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los para prestar contas. Sendo assim, as tarefas do ensino prático reflexivo estão fora do lugar no currículo normativo das escolas.

De acordo com Donald Schön (1992), a prática reflexiva é caracterizada pela aliança entre a teoria e a prática. Essa mudança em relação à valorização da escola como um dos locais privilegiados da formação docente emerge especialmente a partir das reflexões feitas inicialmente por Schön, que enfoca a importância do aprendizado organizacional e da profissionalização por meio da reflexão na e sobre a ação. Para este autor, somente o sujeito, através de sua própria experiência apropria-se verdadeiramente dos saberes, sendo a reflexão o principal instrumento para essa apropriação. Assim, Schön (1992) concebe o *practicum* reflexivo.

A sistemática de aliar teoria e prática se encaixa na teoria do professor reflexivo posto por Schön (1992), quando propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e de reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede; é mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente frente às situações novas que extrapolam a rotina. Os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, processo tal que se dá por reflexão na ação.

Para o autor citado, não somente a prática, mas uma prática refletida é capaz de dar aos profissionais respostas para situações que são vivenciadas no cotidiano, para que possam distinguir quais decisões devem ser tomadas em cada momento distinto. Por isso, de acordo com Tardif (2002), são importantes as experiências pré-profissionais, que ocorrem durante o curso de formação e antecedem o exercício profissional.

Torna-se necessário, então, a prática reflexiva do professor, que para Pérez Gómez (1998) implica na “imersão consciente do homem no mundo de sua experiência”. Para Donald Schön (1992), o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um “prático reflexivo”, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer do seu trabalho em sala de aula. Ainda mais abrangentes são as idéias de Zeichner (1993) por trazerem além da reflexão do professor na sala de aula, as condições sociais, políticas e econômicas sobre as quais a sua prática ocorre. De acordo com Pimenta (2002), o professor reflexivo assim, é fundamental no processo de formação de um cidadão crítico e participativo no âmbito da sociedade.

Apesar de encontrarmos amplos estudos realizados sobre a teoria do professor reflexivo, Schön (2000), Alarcão (2001), Zeichner (1993), dentre outros, alertam sobre uma das problemáticas que estão presentes em nosso contexto atual: a formação de professores baseada na racionalidade técnica, num currículo normativo, característica do ensino tradicional, o que pode ocasionar um déficit no ensino e no aprendizado dos alunos. Defendemos a necessidade de realizarmos este estudo, pois algumas questões sobre o professor reflexivo permaneceram sem respostas, e o que se encontram são discursos sem efeitos, sem aplicabilidade, sem saber se por ordem técnica ou política. Tornou-se válido, então, persistir nessa pesquisa com o intuito de ampliar a discussão sobre a importância de se construir efetivamente um elo entre universidade e escola, de sistematizar teoria e prática, a importância da escola como locus de formação docente e como esta pode influenciar no processo de construção da prática reflexiva.

O estudo foi realizado no Centro Municipal de Educação e Saúde Projeto Nascente. Deste ponto em diante, quando nos referirmos ao campo de estudo utilizaremos o nome “Projeto Nascente”.

O Projeto Nascente é uma escola de aplicação teórico-prático dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Ficou firmado entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza e a Universidade Estadual do Ceará, um convênio com o objetivo de desenvolver ações integradas para a legalização e funcionamento de uma escola. A Universidade forneceu a área e a Prefeitura construiu o prédio, no qual a partir do dia 06/06/1993 passou a sediar a escola, que, por se tratar de um processo em construção, recebeu esse nome Centro Integrado de Educação e Saúde Projeto Nascente.

A forma de ingresso se dá através de seleção, realizada pela direção da escola. Os requisitos mínimos são: que o aluno esteja efetivamente matriculado, esteja cursando no mínimo o 4º semestre e que não apresente reprovação (por desempenho) nos últimos semestres. Aos selecionados é pago uma bolsa no valor de R\$ 352,79 mensais, financiado pela Prefeitura.

Nosso objeto de estudo é a formação dos alunos dos cursos de licenciatura da UECE, chamados a partir daqui de alunos-professores, restringindo aos que participam do Projeto Nascente. Dessa forma o estudo teve como objetivo geral: analisar se a escola como espaço de formação propicia a formação docente reflexiva dos alunos-professores, dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará – UECE, consolidando assim, práticas formativas em seu contexto. Como objetivos específicos estão: a) observar se durante a prática em sala de aula há um processo de incorporação pelos alunos-professores de teorias, como a do professor reflexivo; b) investigar se essas teorias foram adquiridas em seus estudos na formação inicial, c) e investigar quais obstáculos porventura, impossibilitaram a incorporação de práticas reflexivas na prática desses alunos-professores.

Vale ressaltar que uma parte das questões norteadoras dessa pesquisa surgiu quando a proponente deste estudo era bolsista de iniciação científica, no momento em que realizava o trabalho de análise dos documentos dos dados coletados, onde os docentes fazem seus relatos. A outra parte das questões surgiu quando foi iniciada a sua pesquisa de campo.

Para o alcance desses objetivos a metodologia utilizada na pesquisa foi a abordagem qualitativa, e dentro dessa abordagem utilizou-se como estratégia de pesquisa o estudo de caso. As possibilidades trazidas por essa abordagem são muitas, dentre elas, vale mencionar, o alargamento da visão do pesquisador, devido à convivência, a relação direta que se tem com o contexto pesquisado. Foram empregados como instrumentos de coleta de dados, entrevistas, a observação e o diário de campo.

Estruturamos este trabalho em quatro capítulos. No primeiro, abordamos uma breve leitura histórica sobre a formação de professores no Brasil. Logo após, discutimos sobre as contribuições conceituais de Dewey, a teoria do professor reflexivo de Schön e algumas críticas que surgiram com essa teoria.

No segundo capítulo, falamos sobre os caminhos da pesquisa, sobre a metodologia utilizada na pesquisa.



No terceiro capítulo, nos detivemos a falar sobre a escola, a sua função e as mudanças que estão ocorrendo nesse âmbito, já analisando os dados obtidos e tomando a categoria “a escola como espaço de formação”. Uma das mudanças notórias é que escola passou de um espaço que vai além da unidade administrativa, de socialização e de aprendizagem dos alunos a uma organização aprendente, em que o professor está inserido nesse contexto ativamente. Isto é, ao mesmo tempo em que esse professor forma cidadãos, este está se formando.

No quarto capítulo, continuamos análise baseada nas outras categorias e suas discussões: prática docente reflexiva, universidade como espaço de (de) formação e relação professor X aluno: dialógica e conscientizadora.

Nas considerações finais, ressaltamos a importância de surgir novos estudos que possam dar continuidade à pesquisa na área de formação de professores. Para concluir, as teorias não devem ser descartadas nem tanto as práticas manipuladas por uma cultura escolar, e sim permitir que as mesmas aconteçam simultaneamente. Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para uma conscientização dos educadores quanto a sua prática docente.

## Capítulo 1

---

### Formação de professores: organização e implantação do modelo das escolas normais

Este capítulo resgata uma breve leitura histórica sobre a formação de professores no Brasil e discute sobre as contribuições conceituais de Dewey e de Schön

## **1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORGANIZAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO MODELO DAS ESCOLAS NORMAIS**

Neste capítulo iremos abordar, brevemente, a história sobre a formação de professores no Brasil, perpassando pela reforma do ensino secundário, no intuito de informar como se deu a formação de professores e as reformas que eram implantadas. Por fim, abordaremos sobre o professor reflexivo e as críticas que surgiram.

A discussão sobre a formação de professores tem sido intensificada nas últimas décadas devido às iniciativas de reestruturação curriculares dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, a fim de atender a essa nova demanda que surgiu com a reestruturação econômica, exigindo não mais um conhecimento técnico, mas um conhecimento prático reflexivo<sup>1</sup>.

A idéia central deste trabalho está embasada na teoria do professor reflexivo, sendo considerada relevante uma breve leitura histórica sobre a formação de professores no Brasil, para que possamos entender o significado e a importância dessa teoria para a educação.

No Brasil, a preocupação com a formação docente já se encontrava presente nas escolas de ensino mútuo que, a partir de 1820, além de ensinarem as primeiras letras, também se preocupavam em preparar docentes, instruindo no domínio do método, que segundo Tanuri (2000), foi realmente a primeira forma de preparação de professores no Brasil. Era uma forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica. A autora faz um resgate histórico sobre a criação e implantação das Escolas Normais no Brasil. A primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela lei nº 10, de 1835,

---

<sup>1</sup> Donald Schön (2000), a partir de uma visão geral do que chamarei de “ensino prático reflexivo” – Defino como um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talentos artísticos essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Argumentei que as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação.

que determinava: “Haverá na capital da província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827”. A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, compreendendo o seguinte programa: ler e escrever pelo método Lancasteriano<sup>2</sup>; elementos de geografia, princípio de moral cristã.

A primeira escola normal do Brasil teve duração efêmera, sendo suprimida em 1849, após quatro anos de funcionamento, ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério (MOACYR, 1939, p. 199 apud TANURI).

Após 10 anos surgiu a lei provincial 1.127 que determinou a criação de outra Escola Normal na capital da província. A duração do curso seria de três anos, e contemplaria o seguinte currículo: Primeira cadeira – Língua Nacional, Caligrafia, Doutrina cristã e Pedagogia; Segunda cadeira – Aritmética, Metrologia, Álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de Geometria teórica e prática; Terceira cadeira – Elementos de Cosmografia e noções de Geografia e História, principalmente do Brasil (MOACYR, 1939, p. 232, apud TANURI).

As considerações feitas por Tanuri (2000) sobre a evolução do ensino Normal mostram que nos primeiros 50 anos do Império, nos anos em que se seguiram a criação da primeira escola normal, a experiência se repetiu em outras províncias, sendo criadas instituições semelhantes. No entanto, em todas as províncias, as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos, submetida a um processo contínuo de criação e extinção.

---

<sup>2</sup> Na historiografia ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras. O Quaker inglês Joseph Lancaster (1778-1838), identificado com o trabalho pedagógico realizado em Madras, na Índia. Estabeleceu em 1798, uma escola para filhos da classe trabalhadora, também utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Todavia, Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica, ele não esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física.

Somente a partir de 1868/70, quando transformações de ordem ideológica, política e cultural repercutiram no setor educacional, atribuindo à educação uma importância até então não vislumbrada, as escolas normais foram coroadas de algum êxito. Nesse momento, generalizava-se entre vários partidos de diferentes posições ideológicas a crença de que a educação era indispensável ao crescimento socioeconômico do país.

Com o intuito de disseminar a educação qualitativamente e quantitativamente, surgiram vários projetos visando à melhoria das Escolas Normais. No final do regime monárquico, já havia a consciência de que o professorado merecia preparo regular. Ficou sob a responsabilidade da República a tarefa de desenvolver qualitativamente e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais, e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário. Mas a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram de forma independente o seu sistema de ensino.

Mesmo com a ausência do Governo Federal registraram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores. Sob a liderança de São Paulo, que se converteu no principal pólo econômico do país, consolidou-se uma estrutura de ensino que se tornou modelo para os demais estados que reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista. Assim, a reforma paulista realizada em 12 de março de 1890, sob a direção de Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas modelos anexas, bem como a prática de ensino que os alunos ali deveriam realizar. Essa reforma se estendeu a todo o ensino público pela Lei nº 88, de 08 de setembro de 1892, alterada pela lei nº 169, de 07 de agosto de 1893, em que merece especial destaque a criação de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formação de professores para as escolas normais e ginásios.

No final dos anos 1920, as escolas já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo e à atenção dada às escolas-modelo ou escola de aplicação anexa.

Em 1932, Anísio Teixeira realizou reforma no Distrito Federal, pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1934, transformando a escola normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim da infância. As três últimas utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino.

Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava como o “vício de constituição” das escolas normais que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p. 79-80, apud SAVIANI).

Em 1935, a Escola de professores foi incorporada à recém-criada Universidade do Distrito Federal – UDF, com o nome de Faculdade de Educação. Porém, com a extinção da UDF, essa escola voltou a ser integrada ao Instituto de Educação.

Fernando de Azevedo realiza reforma semelhante e consubstanciada no Decreto nº 5.884, de 24 de abril de 1933, realizando no Estado de São Paulo movimento semelhante. Da mesma forma que no Distrito Federal, em 1934, o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo (USP), passando a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério. O currículo do curso de formação de professores primários, do mesmo modo que no Distrito Federal, centrava-se exclusivamente nas disciplinas pedagógicas, distribuídas em três seções: Educação (1ª seção): psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação; Biologia aplicada à Educação (2ª seção): fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola; e Sociologia (3ª seção): fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio. A reorganização curricular promoveu uma transformação na formação docente.

Assim, definiu-se o modelo a ser adotado progressivamente por outras unidades da Federação e que veio configurar as grandes linhas que informariam a organização dos cursos de formação de professores até a Lei n.º 5.692/71. Esta lei extinguiu as escolas normais e transformou a formação de professores em uma das habilitações do nível médio de ensino (Habilitação Específica para o Magistério – HEM), embora admitisse como formação mínima para o exercício do magistério de 1ª a 4ª série a habilitação específica de

2º grau realizada no mínimo em três séries, a Lei 5.692/71 também admitia estudos adicionais tanto para os habilitados em 2º grau, qualificando-os para o exercício do magistério até a 6ª série, quanto para os habilitados em licenciatura curta, para exercício do magistério até a 2ª série do 2º grau.

Por fim, a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, admite como formação mínima a oferecida em nível médio, embora tenha sido estipulado um prazo de dez anos para essa formação. Além disso, a nova lei inseriu uma nova instituição no panorama educacional: os Institutos Superiores de Educação, que deverão manter cursos para formar profissionais para a educação básica. Portanto, cabe ressaltar a superposição entre o Curso de Pedagogia e o curso Normal Superior e entre as Universidades/ Faculdade de Educação e os Institutos Superiores de educação que tem gerado muita polêmica: teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, devido aos padrões de qualificação docente inferiores àquelas exigidas nas universidades (TANURI, 2000, p. 85).

O resgate da informação histórica sobre a formação de professores, tendo por base a criação e desenvolvimento das escolas normais, deve-se ao fato do professorado primário ter sido o primeiro segmento da categoria, cuja formação por meio de instituição específica que se consolidou entre nós, diferentemente do secundário, que segundo Vicentini (2005), teve o exercício da profissão regulamentada em nível federal com a instituição em 1931, do registro de seus membros junto ao Ministério da Educação, por ocasião da Reforma Francisco Campos. Tal registro previa a exigência da formação universitária específica, proporcionada pela Faculdade de Filosofia.

No que diz respeito às diferenças que historicamente têm caracterizado as iniciativas de formação dos professores primários e secundários, convém destacar também que, na formação dos professores primários, há uma maior preocupação em relação às questões da infância, mais precisamente, com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem infantil. Já na formação dos professores secundários, a preocupação principal está relacionada ao conhecimento específico de uma disciplina escolar.

Segundo Demerval Saviani (2006), nesse contexto da formação de professores nos séculos XIX e XX no Brasil, configuravam-se dois modelos:

1. Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Para este modelo a formação dos Professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar;
2. Modelo pedagógico-didático: Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Ainda, de acordo com o autor acima:

Na história da formação de professores constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores secundários. (SAVIANI, 2006, p. 2)

Damis (2002), em seus estudos sobre a formação pedagógica afirma que, nas primeiras décadas do século XX, as exigências para a melhoria qualitativa da atuação docente cresceram, tornando o tema objeto de críticas e de pronunciamentos oficiais. Assim, a década de 1930 tornou-se cenário de mudanças significativas na educação brasileira. No ano de 1931, por exemplo, ocorreram simultaneamente duas reformas educativas no sistema escolar brasileiro:

1. A promulgação do estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931;
2. E a reforma do ensino Secundário, Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.

Na exposição de motivos que acompanhou a reforma do ensino secundário, segundo Damis (2002), o ministro Francisco Campos chama a atenção para a falta de iniciativas oficiais destinadas à formação do professor desse nível de ensino.



### **1.1. O modelo institucional da formação pedagógica no Brasil**

O modelo institucional da formação pedagógica do professor no Brasil, segundo Damis (2002), teve origem na promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, que passou a reger a organização para o ensino superior no país. No modelo único de organização didático-administrativa do ensino superior, que tinha a Universidade do Rio de Janeiro como padrão para instituições federais, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras passa a ser o *locus* específico da formação do professor secundário.

Os licenciados em ciências e letras seriam habilitados para o magistério no ensino de nível secundário e os licenciados em educação para atuar no magistério do curso normal de nível médio. Uma reforma feita por meio do Decreto-Lei n 1.190/39, de 04 de abril de 1939, na então denominada Faculdade Nacional de Filosofia, manteve os mesmos cursos de licenciaturas que compunham as áreas de ciências e letras, previstos em 1931, acrescentando apenas o curso de ciências sociais. A alteração atingiu apenas a estrutura da Faculdade de Educação que foi desmembrada em duas seções: uma de pedagogia, para oferecer o curso de bacharel em educação, e uma de didática, para formar o professor das diferentes áreas da filosofia das ciências e das letras.

O curso de didática foi criado para oferecer, em um ano, estudos de administração escolar, psicologia educacional, didática geral, didática especial, fundamentos sociológicos da educação e fundamentos biológicos da educação, aos bacharéis formados nas diversas áreas da Faculdade de Filosofia com a finalidade de se fornecer “licença” para o exercício do magistério no ensino médio, em educação, ciências e letras.

A exposição de motivos que acompanhou o Decreto nº 1.190/39, segundo Damis (2002), definiu a faculdade de Filosofia como estabelecimento federal de ensino destinado à preparação do magistério de nível secundário, sendo também destinado a aumentar e aprofundar a cultura nacional no terreno filosófico e literário.

Para atender tais objetivos, definiram-se três finalidades para a nova instituição: Preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério dos ensinos secundários e

normais; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituíssem objeto do seu ensino.

Evidenciou-se assim, a formação do professor em nível superior no Brasil, regulamentada pela criação de uma instituição com triplo caráter: de cultura geral, de docência e de pesquisa, a serem desenvolvidas pelos estudos de filosofia, de ciências, de letras e de educação.

Com a reforma universitária promovida pela Lei nº 5.540/68 definiu-se que a formação de professores e de especialistas em educação, em nível superior, poderia ser concentrada em um só estabelecimento isolado, ou resultar da cooperação de vários, podendo desta forma, continuar na Faculdade de Filosofia ou resultar de trabalhos distintos, de Institutos ou Faculdades. Diante dessas possibilidades, ocorreu que, tanto nas universidades públicas quanto privadas, a formação do professor passou a ser função de duas unidades distintas: os Institutos de Ensino Básico e as Faculdades de Educação. Assim, a desvinculação entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico da formação do professor passou a ser ainda mais acentuada. De um lado, nas universidades, os institutos de ensino básico tornaram-se responsáveis pelos estudos específicos a serem objetos de docência, e a faculdade de educação ficou destinada a tratar dos estudos pedagógicos.

A formação do antigo professor secundário chega ao final da década de 1990 sem conseguir alterar significativamente a visão da formação pedagógica implantada desde o ano de 1939. A LDB nº 9.394/96, além de criar, no artigo 21, uma nova estrutura para a educação escolar constituída de apenas dois níveis escolares; a educação básica e a educação superior altera também a formação do professor, mas, sobretudo em relação às séries iniciais do ensino fundamental, conforme já foi dito, permitindo que ela ocorra tanto em universidades quanto em Institutos Superiores de Educação.

Em certo sentido recria-se a possibilidade, embora com outra denominação, de se manter a estrutura institucional que distinguiu, qualitativamente e historicamente, a formação profissional da educação entre as universidades e as faculdades de filosofia. Para Damis (2002), este fato evidencia que no, Brasil, preservou-se o modelo implantado em 1939 para a formação do professor secundário, segundo o qual, na estrutura institucional da faculdade de filosofia, o curso de didática sobrepunha a licenciatura ao bacharelado em

filosofia, ciências, letras e educação; em 1969, os estudos relativos aos conteúdos específicos da docência ficaram nos institutos básicos e os estudos pedagógicos nas faculdades de educação; a partir de 1996 foi iniciada a implantação de um modelo que distingue a formação ministrada nas universidades e nos institutos superiores de educação.

Assim, o modelo institucional efetivamente implantado em 1939, que dividiu a formação do professor secundário em curso de bacharelado (3 anos), destinados ao estudo do conteúdo específico e a licenciatura (1 ano), voltada para os saberes pedagógicos, está na origem do processo que desvinculou os dois enfoques da formação docente no Brasil.

Nesse modelo, denominado “3+1”, a cada diploma do curso de bacharel conquistado nas diferentes seções de filosofia, das ciências e de letra da Faculdade de Filosofia, poder-se-ia acrescentar o de licenciado, após o curso de didática. Damis (2002) ainda destaca que, por mais que possa parecer paradoxal, tal estrutura era mantida na área da educação, a seção de pedagogia destinava-se a formar o técnico em educação e a de didática oferecia o curso de licenciatura, para o exercício da docência no curso normal.

Após a aprovação da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68 e da criação das faculdades de educação nas universidades, o parecer nº 627/69, que regulamentou os cursos de licenciatura, também, mais uma vez, não conseguiu ir além do redimensionamento de algumas disciplinas. O novo modelo, de formação e de formação pedagógica, apenas contribuiu para reduzir o espaço destinado a esta última. Assim, até a aprovação da LDB nº 9.394/96, as reformas curriculares ocorridas nos cursos de licenciatura não conseguiram operacionalizar uma proposta que garantisse a integração entre formação pedagógica e a formação nos conteúdos específicos do ensino.

O Ministério da Educação e Cultura, para atender o que está definido na LDB nº 9.394/96, o CNE/CP, no parecer nº 09/2001, de 08 de maio de 2001 e na Resolução nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior. Essas diretrizes destacam como princípios norteadores para a formação do profissional para atuar em toda a educação básica a coerência entre a formação oferecida e a prática do futuro professor, a pesquisa como foco do processo de ensinar e aprender; e coloca a definição de competências como concepção nuclear na organização acadêmica desses cursos.

De acordo com o que foi exposto acima, é possível perceber que historicamente a profissão docente, no que diz respeito ao antigo ensino secundário, foi caracterizada pelo estabelecimento de alguns traços em que privilegiava o conhecimento das disciplinas. Entretanto, nas últimas décadas a função da instituição escolar se tornou mais complexa, conseqüentemente essa complexidade “ampliou-se também para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los” (LIMA, 2004, p. 18).

Possivelmente esta seja uma das razões pelas quais, nas últimas duas décadas, a preocupação com a formação de professores tenha se intensificado em várias partes do mundo, pois o paradigma da racionalidade técnica já não atende às necessidades de uma sociedade tecnológica, globalizada e informatizada. Tal concepção deu origem a novos posicionamentos em relação ao ensino, porque exige que o professor lide com um conhecimento em construção e reconstruções sucessivas e que compreenda a educação como compromisso político, permeado de valores morais, éticos e culturais.

Surge nesse contexto Donald Schön (1992), que vem refutar o paradigma da racionalidade técnica. Propondo uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta.

## **1.2. As contribuições conceituais de J. Dewey e a teoria do professor reflexivo de D. Schön na formação de professores.**

Antes de falar sobre a teoria de Donald Schön, acreditamos ser importante trazer para esse capítulo um pouco sobre a obra de John Dewey, pois o mesmo influenciou a teoria de Schön quando pondera sobre a importância do ato do pensar reflexivo, e da experiência do aluno para o aprendizado.

Dewey nasceu em Burlington, Estado de Vermont, nos Estados Unidos, em 1859, e faleceu em 1952. Era psicólogo e educador, foi inicialmente professor primário. Lecionou na Universidade de Minnesota (1888), de Michigan (1889-1894), de Chicago (1894), onde nessa última criou a Escola Elementar da Universidade, a primeira escola de aplicação da história

da educação. Nela testava métodos pedagógicos, buscando diminuir o abismo entre teoria e prática. Por fim, foi chefe do Departamento de Filosofia da Columbia University, em Nova Iorque (1904-1929). Do ponto de vista filosófico, pode-se situar Dewey entre os empiristas, tendo sido influenciado por Charles Sanders Peirce e por William James.

Levando-se em conta o conceito de pensar, torna-se essencial a interrogação: o que é o pensar? Genericamente o ato de pensar é implícito, ninguém o ensina como se deve pensar. Porém, podem ser indicadas e descritas em seus aspectos gerais, há várias maneiras de se pensar. Para Dewey (1959), a melhor maneira é o chamado pensamento reflexivo, que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe considerações sérias e consecutivas.

O que diferencia o homem dos animais inferiores é a capacidade de pensar. Por isso, é importante o pensar reflexivo, que nos dá capacidade para emancipá-lo da ação unicamente impulsiva, rotineira. Esse pensar nos torna capazes de dirigir, conscientemente, nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com um objetivo a ser alcançado. Traz à mente possibilidades de ação diante do imprevisível, enfim convertendo uma ação puramente mecânica, cega e impulsiva, em ação inteligente. Em outras palavras, a pessoa passa de um ser passivo, acrítico, a um ser mais ativo, crítico do que acontece ao seu redor. (DEWEY, 1959)

O pensamento reflexivo se dá em cadeia, pois consiste em uma sucessão de coisas pensadas, não em seqüência, mas uma conseqüência, de maneira que cada idéia gera outra, naturalmente, e ao mesmo tempo se apóia na antecessora. É um movimento de idas e vindas. Por isso se deve levar em consideração a experiência de cada um, pois esse movimento reflexivo depende da vivência do indivíduo, de poder pensar sobre o que aconteceu, o que acontece e o que poderá acontecer.

Não temos como falar de pensamento reflexivo sem falar de experiência. Para Dewey (op.cit.), todo conhecimento autêntico procede da experiência, embora para ele, não seja uma simples recepção passiva de uma grande quantidade de impressões. A experiência é, ao contrário, uma operação ativa, inicialmente uma resposta do organismo e depois da personalidade e da inteligência, às solicitações do meio. A ação sobre outro corpo e a reação sofrida nesse processo é o que pode ser chamado de experiência.

Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, chega à conclusão de que a “escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida”

(DEWEY, 1978: 37). Assim, para ele, vida, experiência e aprendizagem estão unidas de tal forma que a função da escola encontra-se em possibilitar uma reconstrução permanente pela experiência da criança. "Afinal, as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo" (Dewey, op. Cit. p.17), ensinou, argumentando que o aprendizado se dá justamente quando os alunos são colocados diante de problemas reais. O ato de ensinar, na visão de Dewey (op. Cit. p.17), é "uma constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e a habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade". Ensinar, portanto, é mais do que reproduzir conhecimentos. É incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, é preparar agentes transformadores.

A experiência educativa é, na verdade, uma experiência reflexiva; um aprender fazendo, que resulta em novos conhecimentos. Deve seguir alguns pontos essenciais: que o aluno esteja numa verdadeira situação de experimentação; que a atividade o interesse; que haja um problema a resolver; que ele possua os conhecimentos para agir diante da situação e que tenha a chance de testar suas idéias.

Diante desses conceitos que influenciaram fortemente Schön (1992), surgiu a teoria do professor reflexivo. No decorrer do texto abaixo, perceberemos facilmente a apropriação dessas idéias, como também, bastante semelhança com os estudos de Paulo Freire, muito embora este não seja referenciado nas obras escritas por Schön.

### **1.3. Professor reflexivo: uma breve leitura**

Nas últimas décadas, podemos perceber algumas mudanças que ocorreram no mundo do trabalho pela globalização, pelas inovações tecnológicas e pela reestruturação produtiva, causando um impacto no perfil do trabalhador, e conseqüentemente a necessidade de mudança dos processos formativos. Esses processos se espelham no paradigma taylorista baseado na racionalidade técnica, concebendo o exercício profissional como atividade meramente instrumental que aplica teorias, métodos e técnicas para a solução de problemas.

Nesse âmbito capitalista, a escola sofre mudanças a fim de se adequar às novas exigências do mercado de trabalho. Sendo assim, o modelo ideal de educação escolar, que tem por funções formar alunos com consciência política, cultural e humana além de transmitir valores

éticos, morais e na construção de conhecimento crítico de acordo com a realidade do aluno, perde importância devido à necessidade mercadológica de mão-de-obra técnica.

É diante desse contexto que precisamos considerar as seguintes reflexões para saber como está sendo realizada a formação docente: Que professores estamos formando? E que alunos, esses professores, estão educando? E como estão educando? Qual o papel desse homem na sociedade? Focalizaremos a formação docente mais especificamente no que se refere à teoria do professor reflexivo, mesmo levando em conta com vários questionamentos que possam vir a surgir. No Brasil, a formação de professores ganhou força com a chegada de algumas teorias como a do professor reflexivo, crítico e pesquisador. A difusão do conceito de professor reflexivo no Brasil aconteceu no início dos anos 1990, com a divulgação do livro "Os professores e sua formação", coordenado pelo professor português António Nóvoa, e com a participação de um grupo de pesquisadores brasileiros no *I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão portuguesas*, realizado em Aveiro - Portugal, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão.

Depois desses acontecimentos, a vinda desses dois portugueses ao Brasil virou uma constante, pois foram convidados por escolas e universidades para palestrar sobre tal tema. Como se sabe, no Brasil, as teorias parecem modismo. Sempre há uma efervescência a cada teoria que surge.

Conforme salientamos, a ideia de professor reflexivo surge com Donald Schön, professor de estudos urbanos e de educação no MIT (Massachusetts Institute of Technology), com formação filosófica de base e influenciado por John Dewey. Schön faz uma crítica à racionalidade técnica que antecede a teoria do profissional reflexivo.

A racionalidade técnica é uma concepção da prática, herdada do positivismo, intrínseca ao modelo taylorista, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e a socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Reforçando essa ideia, Schön (1992) faz crítica à racionalidade técnica, à incapacidade deste método em lidar com o imprevisível; mostra como as regras técnicas não são capazes de resolver problemas que estão fora do seu repertório teórico; e quando essas respostas se esgotam, o profissional não sabe como lidar com a situação-problema. É diante desse contexto que surge a ideia do profissional

reflexivo, o qual busca solucionar problemas, para cujas respostas não foram encontradas, devido à limitação da racionalidade técnica diante do inesperado.

Observando a prática de profissionais, Schön (2000) critica o currículo normativo, propondo que a formação dos profissionais não obedeça mais a esse currículo, pois o mesmo apresenta primeiramente a ciência, depois a sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a aplicação dos conhecimentos técnico-profissionais pelos alunos.

Schön (2000) conclui que os profissionais que são formados de acordo com esse currículo normativo não conseguem dar respostas aos problemas que surgem no cotidiano profissional, pois essas respostas estão além dos conhecimentos elaborados pela ciência. O professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um "prático reflexivo", alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que emergem no decorrer do seu trabalho em sala de aula. Para Alarcão (2004, p. 41), a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores.

Schön (2000), em seus estudos, destaca tais aspectos importantes que são: o conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-ação. Para o autor o conhecimento-na-ação, refere-se ao conhecimento tácito sobre o qual não exercemos um controle específico. É o conhecimento que se manifesta no saber fazer. Ou seja, esse conhecimento não precede a ação, e sim está implicitamente encarnado nela; são informações que interiorizamos sem ter consciência disso, mas que nos prepara para situações inesperadas; são ações espontâneas que aparecem sem que racionalizemos as circunstâncias em que acontecem.

Outro aspecto ressaltado pelo autor é a reflexão-na-ação, que acontece quando pensamos enquanto fazemos algo, é considerada na prática profissional, tem na repetição um de seus elementos característicos. Portanto, é o momento em que há o primeiro encontro entre a prática e a teoria. É diante dessas repetições que os profissionais criam uma base teórica, com novas teorias, saberes, mas que ainda não é suficiente, pois as situações cotidianas não estagnam. Daí surge a necessidade de se atualizar, de pesquisar, pois eles precisam entender e solucionar o novo caso para o qual não são mais válidas as respostas que já havia assimilado.

E por último, é a reflexão-sobre-ação que possibilita a análise do conhecimento na ação e a reflexão na ação introduzidos no contexto da própria prática. É o momento no qual o profissional analisa a ação passada e reflete sobre a mesma posteriormente; ele retorna ao



problema, e constrói um novo saber, levando em consideração as definições já existentes, os procedimentos adotados, a sua metodologia. É nessa fase que esses três processos acima citados agem juntos, são interdependentes; constituem o pensamento prático ou profissional, na busca de uma intervenção eficiente.

As concepções apresentadas por Schön (2000), ao propor a “reflexão na ação” e “sobre a ação”, são consideradas significativas por Zeichner (1993). O autor destaca que estes conceitos se baseiam num ponto de vista do saber, da teoria e da prática muito diferente do que tem dominado a educação.

Freire (1997) em sua obra já explicitava a importância para a formação permanente dos professores, que o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática.” (FREIRE, 1997, p. 44)

Na teoria de Schön, encontramos algumas semelhanças com o que Freire (1987) já falava, a reflexão sobre a prática, a práxis, ação e reflexão como unidade que não deve ser dicotomizada. O autor afirmava que: “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal com a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada.” (1978, p. 65)

No entanto, Freire (1978) se distingue de Schön quando vê o educador ou educadora como um ser político, que envolve princípios e valores que ele ou ela devem assumir, em suas relações em sala de aula, que toda ação há um cunho político. Não bastam técnicas e métodos, mas necessariamente, a compreensão crítica da realidade.

Schön (ibidem) realizou uma pesquisa com o intuito de avaliar o currículo dos profissionais em geral; não foi direcionada especificamente a formação do professor, não teve por objetivo elaborar um processo de mudança institucional e social, mas somente se focou nas práticas individuais. Por isso foram atribuídas várias críticas ao seu trabalho.

Uma das críticas é feita por Zeichner (1993), quando afirma que Schön (op. Cit.), na sua teoria, trabalha a reflexão individual, que para ele é limitante, reducionista, e que empobrece o professor em termos de conhecimento, troca de saberes, críticas construtivas, a qual através dessa crítica o professor perceba suas falhas.

Zeichner (ibidem) pensa numa prática reflexiva coletiva, de cunho mais social, na qual os professores possam na escola em grupo trabalhar as suas reflexões, suas práticas, seus saberes e assim perceberem juntamente com seus colegas seus erros e seus acertos, ou seja, dialeticamente trabalhar e enriquecer seus conhecimentos. Dessa forma mais abrangente, faz com que o grupo possa atuar juntamente à escola, à comunidade e à sociedade, agindo assim de uma forma transformadora na estrutural social. O autor, acima, ressalta que:

Um aspecto final relacionado muito de perto com uma grande parte do trabalho do movimento para o ensino reflexivo é a insistência na reflexão dos professores individuais, que devem pensar sozinhos sobre o seu trabalho. Uma grande parte do discurso sobre o ensino reflexivo faz pouco sentido, pois fala-se pouco da reflexão enquanto prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros. (1992, p. 23).

A definição de desenvolvimento do professor, como uma atividade que deve ser levada a cabo individualmente, limita muito as possibilidades de crescimento do professor. Uma das conseqüências deste isolamento de professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos. (1992, p.23).

Então, o que fazer para preencher a lacuna deixada pela teoria de Schön no campo social? O que poderia ser feito para complementá-la?

Zeichner (1993) relata que a partir de pesquisas que desenvolveu junto às escolas e aos professores, formulou três perspectivas a serem acionadas conjuntamente para superar esses problemas:

1. A prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre;
2. O reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios;
3. A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva a necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apóiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar às condições que permitam a mudança institucional e social.

Concordando com Zeichner, Pimenta (2002, p. 25) reforça a idéia da emancipação do professorado e da socialização dos conhecimentos adquiridos através da reflexão, quando afirma:

Ao colocar o papel da teoria como possibilidade para a superação do praticismo, ou seja, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas e ao evidenciar o significado político da atividade docente, esses autores apresentam, no reverso da crítica ao professor reflexivo e pesquisador da prática, a fertilidade desses conceitos para novas possibilidades. Esse movimento, que coloca a direção de sentido da atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sócias, através do processo de escolarização, é interessante porque impede uma apropriação generalizada e banalizada e mesmo técnica da perspectiva da reflexão.

As reflexões feitas por Contreras (2002), acerca da concepção do professor reflexivo ensinam-nos que um profissional que reflete na ação deverá refletir também sobre a estrutura organizacional, sobre os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente. Deverá compreender como o modo de organização e controle do trabalho do professor interfere na prática educativa e na sua autonomia profissional. Assim, a reflexão não encerra uma concepção sobre si mesma, nem tem seu uso adaptável a qualquer corrente pedagógica. A reflexão guarda estreita vinculação com pensamento e ação, nas situações reais e históricas nas quais os professores se encontram. Não é uma atividade individual, pois pressupõe relações sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos e, dessa forma, não é neutra.

Para Contreras (ibidem), reflexão não é um processo puramente criativo para a elaboração de idéias, é uma prática que expressa o poder de reconstruir a vida social e, sendo vista a partir dos condicionantes que determinam os contextos sociais dos docentes, exige uma opção. Não se trata apenas de desenvolver a prática reflexiva, mas compreender a base das relações sociais e de trabalho em que ela se realiza e a que interesse ela poderá servir. É preciso que a reflexão esteja a serviço da emancipação e da autonomia profissional do professorado. Diferentemente do individualismo competitivo, ela pode ser um processo de democratização da educação, com o objetivo de construir a autonomia profissional junto com a autonomia social.

Reforçando a idéia do autor acima citado, Zeichner (1992) defende a idéia do professor reflexivo que na sua prática leva em consideração o contexto social, trabalhando os conteúdos transmitidos, as situações-limite de acordo com a realidade da escola. Este professor deve buscar trabalhar de uma forma democrática e emancipatória, questionando as injustiças e desigualdades que há em sala de aula, e assim transformando o contexto escolar. Ele acredita na reconstrução social, numa sociedade mais justa, e que isso é possível quando se trabalha conjuntamente com a escola, na formação desses professores.

Alarcão (2004) relembra à apoteótica recepção a proposta do professor reflexivo no cenário educacional, e o oposto do que é visto hoje, quando surgem várias críticas e rejeições a essa teoria. Por isso é válido tentar compreender essas críticas e fazer uma reflexão sobre como surgiu: Será que não houve grandes expectativas, que as pessoas não perceberam erroneamente essa teoria como solução para todos os problemas educacionais, como os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e remuneração?

E se a proposta não foi totalmente entendida, à medida que somente houve o esforço em transportar a teoria para nossa realidade educacional sem fazer alguns estudos, questionamentos e adaptações dessa teoria ao nosso sistema? Vale ressaltar que na Europa o contexto político-socio-cultural é bem diferente da nossa realidade brasileira.

Sem essa compreensão da teoria, houve uma redundância em certos programas de formação, havendo apenas uma massificação do conceito, ocasionando a banalização desta, fazendo com que ela seja vista, apenas, como um treinamento. Nesse pacote de instrução se ensinaria como se tornar um professor reflexivo. (...) “na última década, os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se *slogans* de reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo”. (Zeichner, 1993, p.15). Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico, à medida que eles absorvem essa teoria como se fosse uma receita de bolo, para tal situação eu deveria agir assim, diante de outra circunstância agiria dessa outra forma. Com essa visão sobre o a teoria o professor está desconfigurando o real sentido da mesma.

E por fim, será que a teoria é difícil de pôr em ação na prática quotidiana dos professores, visto que esses professores não tiveram uma formação baseada nessa teoria, e sim uma formação inicial baseado em um currículo normativo? Por isso seria necessário que esses programas de formação antes de tentar incorporar essa teoria, se interessassem em conhecer as dificuldades pessoais e institucionais desses professores. Então, é interessante refletir sobre o que não deu certo, se foi à forma como transportaram a teoria para os programas de formação, ou se há falhas na base epistemológica da teoria quando incorporadas em outros contextos diferentes da qual teve origem.

De acordo com os autores discutidos, podemos perceber que é de comum acordo a crítica realizada ao caráter individual que a teoria foi idealizada e destinada, e que eles continuam a acreditar nessa teoria, desde que seja transportada do nível de formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola. “Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua acção profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional”. (ALARCAO, 2004, p. 46).

Alarcão, (2001, 2004) concebe a escola como escola reflexiva, onde considera um ambiente em desenvolvimento e em aprendizagem. Onde o professor não pode agir isoladamente. É nesse espaço que ele, juntamente com seus colegas de trabalho, constrói a profissionalidade docente. Para a autora, não somente os professores, mas a escola tem que se organizar de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. E mais tarde por analogia, com o conceito de professor reflexivo e de escola reflexiva, a autora trará, no terceiro capítulo, o conceito de escola como organização aprendente.<sup>3</sup>

No próximo capítulo conheceremos o campo pesquisado e os aspectos metodológicos utilizados na investigação.

---

<sup>3</sup> Organização aprendente: Termo usado pela autora Isabel Alarcão (2001), “É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo contribui para o conhecimento sobre a instituição Chamada escola”.

## Capítulo 2

---

### Caminhos da pesquisa

Este capítulo aborda os aspectos metodológicos deste trabalho

## **2. CAMINHOS DA PESQUISA**

Para efetivarmos o nosso estudo sobre a prática docente dos alunos-professores do Projeto Nascente vinculado à UECE, elegemos uma metodologia que melhor pudesse oferecer dados para análise daquela realidade. Para tanto, acreditamos na abordagem qualitativa com o estudo de caso como estratégia. É importante ressaltar que compreendemos a pesquisa não como um ato solitário, mas como um elemento carregado de coletividade. O pesquisador ao se lançar em campo aproxima seu olhar de outros olhares, e assim nos esforçamos para fazer.

Fundamentamos nossa escolha em Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que a pesquisa qualitativa possui cinco características, onde não necessariamente deverá se enquadrar em todas com igual eloquência. (p. 47- 50):

1. Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Dessa forma, acreditamos que esse tipo de pesquisa fornece elementos que nos ajudaram a desvelar os problemas anunciados nesse trabalho. Primeiro, porque ela dá conta de uma parcela da realidade que não pode ser mensurável. Segundo, porque favorece o estudo dos problemas no ambiente em que eles ocorrem. Como afirmam André e Lüdke (1986), “A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato direto com a situação onde os fenômenos ocorrem é a de que, todo e qualquer objeto a ser investigado. Tem influência direta com o seu contexto. Assim, é importante contextualizar o objeto estudado em todas as suas particularidades”.

A população desse estudo foi constituída pelos alunos-professores da Educação Infantil e Fundamental do Projeto Nascente. Foram selecionados oito professores, ainda em formação, assim sendo; dois do curso de pedagogia, um do curso de Matemática, dois do curso de Geografia, um do curso de História, um do curso de Química e um do curso de Letras/Português. O critério de escolha foi simples, pois é o mesmo critério utilizado pela seleção do Projeto Nascente, de tal maneira que o aluno deve estar regularmente matriculado na UECE, ou seja, em contato com prática e teoria concomitantemente.

O Projeto Nascente foi analisado detalhadamente, desde a estrutura física, os documentos, a história de vida dos professores, até a relação professor-aluno e a cultura escolar presente nessa instituição, pois pensamos que todos esses aspectos tinham influências significativas. Desta maneira, escolhemos o estudo de caso, que segundo, Bogdan e Biklen (1994, p.89), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Em seus estudos, segundo os autores (ibidem), distinguem vários tipos de estudo de caso, escolhemos o estudo de caso de observação por ser o que melhor se enquadra em nossa pesquisa. Para o autor, “neste tipo de estudo, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco de estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou em algum aspecto particular dessa organização” (1994, p. 90).

Analisando a importância de abordarmos esta pesquisa a partir do estudo de caso, buscamos nos conduzir considerando os princípios que fundamentam esse tipo de pesquisa. André e Ludke (1986) explicitam quais são estes princípios e paralelamente relacionamos com o nosso estudo de caso:

- A descoberta como foco – O pressuposto dessa característica é de que o conhecimento não tem fim; durante o período em que estivemos na escola o nosso foco era a descoberta, pois a escola como um espaço dinâmico diariamente surgiram novos fatos. Era importante detalhar cada situação em particular, para extrair o máximo de informações possíveis.
- A interpretação em contexto – Contextualizar o objeto onde ele se situa; sempre levando em consideração em que contexto tais fatos aconteciam. Existia um cuidado em observar e saber distinguir a relação dos professores com seus alunos em cada espaço, seja na sala de aula, no intervalo ou corredor.



- A realidade de forma completa e profunda – Levantar a multiplicidade de dimensões presentes no objeto de análise; Exploramos a realidade de cada professor com conversas informais, pois qualquer fato que fosse obscuro poderia afetar o resultado final.
- A variedade de fontes de informação – dados coletados em diferentes momentos e diferentes fontes; Acompanhávamos os professores durante as aulas e intervalos. A mesma informação era sondada com todos que participavam da pesquisa.
- A experiência de vida do pesquisador – a experiência do pesquisador deverá ser trazida à tona levantando os frutos de sua vida que tem relação com a pesquisa; A experiência adquirida como bolsista de iniciação científica foi importante no momento em que estive em campo.
- Diferentes pontos de vista – considera-se que uma mesma realidade pode ser vista por diferentes ângulos; podemos comprovar isso nos diálogos com os professores.
- O cuidado com a linguagem e com a forma para que seja acessível. Esse cuidado é fundamental para que haja um entendimento entre as partes.
- Promover a disseminação das informações de forma clara, e objetiva para o leitor. A comunidade escolar favoreceu um diálogo aberto, o que ajudou nas transmissões de informações.

Além desses princípios mencionados Nisbet e Watt (apud André e Lüdke, 1996, p.21), apontam ainda, fases que são peculiares a todo e qualquer estudo de caso. Assim, além de considerarmos os princípios acima mencionados, levemos em conta também essas fases.

O desenvolvimento do estudo de caso se dá em três fases, sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira constituindo-se na análise e interpretação dos dados e na elaboração do relatório (...). Essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam.

Durante a visita à escola, seguimos a essas fases citadas pelos autores acima. Inicialmente, houve um cuidado em conhecer a escola a nível físico e burocrático. Em seguida, através da observação, colhemos o máximo de dados referentes aos sujeitos da pesquisa, para depois realizarmos a análise e interpretação desses dados. Destarte, para esclarecer melhor como e, com quem, foi realizada tal investigação, detalharemos tais elementos.

## **2.1. Caracterização da instituição: Lócus da pesquisa**

O Centro Municipal de Educação e Saúde Projeto Nascente, doravante denominado, CMES Projeto Nascente, sediado na Rua Campo Maior, S/N em Fortaleza, foi criado pelo Decreto N° 9135 de 01/07/93 DOM N° 10176, de 16/08/93. O Projeto Nascente conta, atualmente, com dez (10) funcionários efetivos da Prefeitura Municipal, nove (9) funcionários terceirizados, quatro (4) vigilantes da guarda municipal, e cinquenta e três (53) professores, num total de setenta e dois (72) funcionários. É um estabelecimento pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino, mantida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza com a cooperação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e subordinado administrativamente aos órgãos competentes da Secretaria de Educação e Assistência Social do Município.

O Projeto Nascente está localizado no barro Parque dois irmãos e atende as comunidades das seguintes áreas: Serrinha, Itapery, Aeroporto, Vila Betânia e Parangaba, sua clientela é constituída por famílias de baixa renda, muitas vezes composta por mãe e filhos, avós e netos, pais e filhos, tios e sobrinhos. Enfim, famílias que nem sempre são constituídas por cônjuges e filhos. Muitas das famílias atendidas por esta escola enfrentam o problema do desemprego; outras, o problema do alcoolismo; outras ainda enfrentam uma situação de total miséria, onde falta desde a moradia, vestimenta, até o alimento.

Esta escola oferece à comunidade prestação de serviços educacionais a ambos os sexos, desde a Educação Infantil até o ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos e da Suplementação de Estudos com o Exames de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Série. Funcionando nos três turnos, de segunda-feira a sexta-feira; nos sábados e domingos, a escola é aberta a comunidade.

O Projeto Nascente surgiu como resposta a uma necessidade da comunidade circunvizinha do Campus do Itapery. Em 1982, quando alunos do curso de Pedagogia da UECE observando o grande número de crianças em idade escolar que circulava dentro do Campus. Resolveram, então, realizar uma pesquisa nas comunidades circunvizinhas ao Campus do Itapery nas quais foi detectado um grande contingente de crianças entre 07 e 14 anos sem atendimento escolar, constatando inclusive que havia apenas uma escola pública na área, a que não tinha condições de atender as referidas crianças.

Diante de tal realidade, o referido grupo de estudantes, deu início a um processo de educação destas crianças dentro da própria Universidade, nas salas de aula, no horário intermediário entre um turno e outro. Em pouco tempo, havia tantos alunos frequentando essas aulas, que o que pretendia ser solução, tornou-se um “problema” a ser solucionado, pois enquanto alguns alunos, com apoio de professores, tentavam desenvolver um trabalho educativo, outros professores e alunos, reclamavam dos transtornos causados por tantas crianças transitando dentro do Campus. No intuito de resolver o impasse o então Reitor, Dr. Paulo Jorge de Melo Filho, resolveu oficializar o projeto, reconhecendo-o como Projeto da Universidade e vinculando-o à Pró-Reitoria de Extensão, destinando, portanto, um espaço para o funcionamento provisório da “escolinha da UECE”.

No ano de 1993, com o intuito de ampliar o projeto transformando-o em escola de aplicação teórico-prático dos cursos de licenciatura da UECE, o magnífico Reitor, Dr. Paulo Jorge de Melo Filho, solicitou ao, então Prefeito, Dr. Antônio Cambraia, que fosse firmado entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza e a Universidade Estadual do Ceará, um convênio com o objetivo de desenvolver ações integradas para a legalização e funcionamento de uma escola. Na época estavam sendo criados pela Prefeitura os CIES – Centros Integrados de Educação e Saúde, a Universidade forneceu o terreno e a Prefeitura construiu o prédio que a partir do dia 06/06/1993 passou a sediar a escola, que, por se tratar de um processo em construção, recebeu esse nome Centro Integrado de Educação e Saúde Projeto Nascente.

A equipe técnica da escola é formada pela diretora e vice-diretora; Secretaria, agentes administrativos; coordenação, uma do Ensino Fundamental I e outra para o Ensino Fundamental II; Merendeiras, Serviços Gerais e Porteiros.

No Projeto Nascente o ensino da religião, Arte e Educação Física são ministradas por professores da instituição; quanto à informática a escola não dispõe de laboratórios. E não há um serviço de orientação psicopedagógica, nem de psicologia.

No último ano letivo o índice de aprovação por nível foi o seguinte: Ensino Fundamental I, 80 % de aprovação e Ensino Fundamental II, 82 % de aprovação

Os professores são alunos dos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Há uma seleção dividida em quatro etapas, a primeira etapa é constituída de uma prova teórica, de caráter eliminatório, classifica-se para a segunda etapa o candidato com nota igual ou superior a 5,0 (cinco). A segunda etapa consta de uma prova prática, de caráter

eliminatório, é eliminado o candidato que não obtiver nota igual ou superior a 5,0 (cinco). Os aprovados na prova prática participam da semana pedagógica, de caráter eliminatório, após essa semana ocorre à última etapa que é a análise de currículo e histórico escolar, para efeito de classificação. A nota final é a média aritmética entre a nota da prova escrita, prova prática e a semana pedagógica.

Quanto aos critérios de seleção para a escolha da direção da escola é indicada pela Universidade Estadual do Ceará, e a prefeitura tem a decisão de aceitar ou não a indicação da UECE. Não tem um tempo de mandato determinado, pois não é seleção, e sim indicação. A Diretora Geral é formada em Pedagogia com habilitação e m administração escolar.

A área em que a escola foi construída é ampla, possui área livre para que os alunos circulem nos intervalos, além de possuir um pátio, banheiros, uma quadra, *playground* para as crianças menores, biblioteca, brinquedoteca; não há videoteca, mas os professores utilizam a biblioteca para a utilização de vídeos; não há laboratório de ciências.

A filosofia da escola assume compromisso com a educação global do aluno, através de processos de construção do seu desenvolvimento biopsicossocial, tornando-o sujeito de suas aprendizagens quer no campo cognitivo, artístico, social, emocional e físico-motor, de modo que este aluno reconheça-se como cidadão, com seus direitos contemplados e historicamente situados. Partindo da realidade sócio-cultural do aluno, respeitando os diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento da aprendizagem e acreditando que este é capaz de construir seus próprios conhecimentos diante de um meio educativo desafiante, integrador e prazeroso, a ação docente é caracterizada pelo desafio à construção do conhecimento, participação, respeito, criticidade, autonomia e criatividade.

A Prática pedagógica da escola é baseada na teoria do sócio-construtivismo e na pedagogia de Paulo Freire, onde ela ressalta a dialogicidade e pedagogia do amor, constituindo-se uma relação dialógica entre a comunidade escolar, razão pela qual consideramos que seria lócus privilegiado para a formação docente, e, conseqüentemente, para a realização de nossa pesquisa.

## **2.2. Período e critérios de escolha**

O período de observação e coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2008, entre os meses de fevereiro a junho. O turno da tarde foi escolhido para as visitas, devido o Projeto Nascente no período da manhã ser utilizada pelos alunos do curso de Pedagogia, na disciplina de Prática do Ensino Fundamental da UECE.

A escolha do Nascente se deu pelo fato de ser uma instituição pública da esfera municipal que mantém convênio com a UECE. Por conta dessa parceria os alunos dos cursos de licenciaturas desta universidade, mediante uma seleção podem ser contratados como alunos - professores. Dessa forma, eles concomitantemente estão cursando uma licenciatura, tendo nesse momento contato com uma base teórica, e enquanto alunos - professor no Projeto Nascente, a oportunidade de entrar em contato com a prática docente.

## **2.3. Instrumentos de Coleta de Dados**

Foram empregados como instrumentos de coleta de dados, a observação, entrevistas e o diário de campo.

A entrevista mostra-se como um instrumento privilegiado pela análise qualitativa, porque por meio da fala o entrevistado revela seus valores, sua percepção da realidade, exemplifica a estrutura do seu sistema de referência e símbolos, transmitindo a representação de um grupo em determinado contexto cultural e sócio-econômico (MINAYO, 1996).

A entrevista Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Esta idéia é complementada por Goode e Hatt (Apud Lakatos e Marconi, 2001, p. 196), quando afirmam que a entrevista “consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação”. Trata-se, pois, de uma

conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária ao desvelamento da problemática.

Há diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com o propósito do entrevistador. A opção se deu pela entrevista não-estruturada onde elaboramos um roteiro de entrevista contendo questões norteadoras, por considerar que, desta forma o entrevistado teria a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador. Este tem assim, a oportunidade de estabelecer um diálogo interativo, sendo ainda a “liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão” (LAKATOS; MARCONI 2001, p. 197).

Fundamentado nesses autores, realizamos a entrevista com os sujeitos da pesquisa. Procuramos em cada entrevista proporcionar um ambiente tranquilo, para que os sujeitos se sentissem seguros e confiantes na pesquisadora. Tivemos o cuidado de trazer as questões de maneira espontânea. A conversa foi fluindo livremente, com os mesmos à vontade para trazer as experiências.

Outro instrumento utilizado para auxiliar a pesquisa foi a observação. Entende-se por observação uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. De acordo com Lakatos e Marconi (2001), a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. No caso da pesquisa em discussão, o tipo utilizado foi o da observação não-participante.

Segundo o autor citado caracteriza a observação não-participante, onde:

O pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem se integrar ela, permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel do espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado (LAKATOS e MARCONIS, 2001, p. 193).

O pesquisador que se utiliza da observação não-participante, deve estar seguro da sua postura de espectador, pois a todo momento ele se sentirá tentado a se envolver no contexto observado, no caso do campo dessa pesquisa que foi uma escola. Constantemente, o

pesquisador se sente chamado a se envolver, cabendo, então, ao mesmo firmar-se em seu propósito inicial, para que não perca o foco de sua pesquisa, e despreze seus objetivos.

Essa situação foi uma constante na observação em sala de aula. No entanto, estávamos seguros do papel que tínhamos que desempenhar naquele espaço. Empregamos essa técnica, bem como a entrevista para identificar o comportamento inconsciente dos professores..

Enfim, para o auxílio da observação da relação professor e aluno em sala de aula, foi utilizado o diário de campo que acompanhou todas as etapas em estudo. Depois de voltar de cada observação ou entrevista, costumava escrever o que aconteceu. O investigador dará uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como nota, o pesquisador registrará idéias, estratégias, reflexões e palpites. O diário de campo foi um elemento fundamental no acompanhamento desses docentes, pois foram registrados todos os momentos relevantes da observação de sala para a pesquisa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994)

A cada dia, após as observações, nós reservávamos um tempo para a transcrição da mesma. Detalhávamos a relação dos professores durante as aulas e horários de intervalo, os espaços físicos, objetos, acontecimentos de rotina. Além da transcrição fazíamos a análise crítica de cada situação.

#### **2.4. Procedimentos metodológicos**

Para a realização da pesquisa foi realizado todo um percurso, o que será detalhado a seguir.

Realizamos um primeiro encontro com a direção e coordenação da escola para esclarecer o objetivo da pesquisa; como ela seria realizada; conhecer o corpo docente; levantar dados documentais relevantes para o conhecimento do objeto; deixar claro que não estaríamos na escola para julgá-los ou recriminá-los; que respeitaríamos o espaço de cada um e tentaríamos estabelecer um *report* com os mesmos, ou seja, criar uma relação empática entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, o que facilitaria a realização da investigação; e por fim

destacamos as possíveis contribuições que essa pesquisa poderia gerar para o campo investigado.

No segundo encontro, conhecemos o espaço físico da escola, as normas, horário de funcionamento. Foram selecionados os professores, aproveitamos para apresentar o projeto de pesquisa do mestrado, e estabelecemos com eles um cronograma de observação em sala de aula, e entrevistas individuais como, também, a realização de um encontro com os professores selecionados, para fazer um fechamento da pesquisa de campo. Esse encontro também foi importante, pois discorremos a respeito da ética na pesquisa, sendo em seguida assinado o termo de compromisso entre ambas as partes.

Nos demais encontros, que correspondem aos meses de março a junho, foram realizadas as observações e as entrevistas. Tivemos o cuidado de seguirmos o cronograma definido entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Tais anotações foram feitas o mais próximo possível do momento da observação, ou seja, a cada observação foi reservado um momento para as descrições das mesmas, pois como afirmam André e Lüdke (1996) isto é um princípio que deve ser garantido pelo pesquisador. Quanto mais próximo a anotação for feita do momento em que a situação ocorreu, mais veracidade terá o registro.

Em relação à entrevista, é fundamental ao entrevistador conhecer e respeitar os limites desse instrumento e, sobretudo, ter cuidado para algo que é fundamental ao entrevistador que é habilidade de interagir com o outro e respeitar o entrevistado. É fundamental uma boa interação para que a entrevista cumpra com o seu papel. Por isso, tivemos o cuidado em escolher o período de realização para as entrevistas, dando prioridade o último mês de permanência na escola, pelo fato de que nesse período que antecederia a entrevista serviria para nos aproximar dos sujeitos e quebrar qualquer preconceito, e assim construir uma relação confiável entre ambas as partes.

Utilizamos um gravador para a realização dessa entrevista e houve um comprometimento de que as informações não seriam divulgadas, para uma maior tranquilidade dos sujeitos na hora da entrevista.

Assim, escolhemos a entrevista não-estruturada por não impor de forma rígida as perguntas. Foi elaborado um roteiro de perguntas, pois assim seria possível fazer algumas adaptações. Para André e Lüdke (1996), o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de



pesquisa que se faz em educação é aquele que se respaldam em esquema mais livres, menos estruturados.

As entrevistas foram realizadas após o término das observações, pois esperamos ter um embasamento maior para nos auxiliar nas questões. Durante a última semana de trabalho de campo, realizamos duas entrevistas por dia, deixando assim os entrevistados à vontade para responder sem se preocupar com a questão do tempo. Ao final das entrevistas, foram dados os *feedbacks*, pois os entrevistados tinham curiosidades sobre como vinha se desempenhando a sua prática docente, pois tinham interesse em ressignificar a sua prática de acordo com as críticas construtivas que foram surgindo no decorrer das observações. Da mesma forma que demos um retorno aos professores, aconteceu com a coordenação, por acreditarem na importância desta pesquisa para melhorar a prática de seus professores.

Finalizada a defesa do Mestrado, uma cópia da dissertação será doada para a instituição Projeto Nascente, assim como será realizada uma palestra sobre os resultados encontrados. Acreditamos que esse retorno seja importante para a instituição para que ela possa ressignificar a sua conduta, a sua visão sobre a educação de acordo com os estudos realizados na pesquisa referentes à realidade da escola.

## **2.5. Tratamento e Análise dos Dados Produzidos**

Após um longo período de atuação em campo, muitos dados foram recolhidos, tendo como resultado uma insegurança: Como tudo seria organizado? A que nos servirá? Foram encontradas muitas dúvidas e receios de descartar algo importante que fosse nos dar conta depois e fosse tarde demais, então, pensamos, e nos afastamos por um momento, até colocar as idéias no lugar, e também nos desviciamos daquele contexto escolar, no intuito, de que aquela aproximação com o Projeto Nascente não tendenciasse os resultados da pesquisa, ou seja, passamos um semestre envolvido com aquele contexto, conhecemos pessoas, e tudo isso poderia intervir nas futuras análises. Então, nós distanciamos, para poder retornar com a visão de um pesquisador, tentar ser o mais imparcial possível e ser crítico quando necessário.

Na análise dos dados, optamos por utilizar a análise de conteúdo, pois ela nos permite ir além dos significados, da leitura superficial dos fatos. Segundo Ferreira (2000, p.13), “Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escritos ou escrito em jornais,

livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda a comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais”. Para Chizzotti (1998), o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. Segundo Vieira (2000), esse tipo de pesquisa leva em consideração elementos como: o emissor, o que diz, como diz, qual o resultado, bem como o receptor. Ou seja, a análise procura a compreensão crítica dos significados das comunicações. Procuramos nos fundamentar ainda em Orlandi (2001:17-18) que apresenta sua diferenciação entre “análise de conteúdo” e “análise de discurso”. Na análise de conteúdo, o texto, por si só, se faz compreensível. Ele procura extrair sentidos do que está registrado, respondendo a questão: o que o autor e o texto querem dizer? A análise de discurso procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado.

Realizamos a análise dos dados a partir da observação, entrevistas e discursos dos sujeitos, com base no objeto de estudo. Ou seja, à medida que fomos lendo os dados, percebíamos que eles se repetiam ou destacavam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento do processo de análise de dados envolve vários passos: percorremos os dados à procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases passam a ser listadas como categorias.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgirão à medida que for recolhendo os dados. Devem-se anotar estas categorias para utilizá-las mais tarde.

Vale salientar que, para auxiliar as análises das entrevistas e questionários, e a facilitação na separação e divisão das categorias de análise, utilizamos a análise qualitativa dos dados, o que foi auxiliado por um programa de computador. Inicialmente iríamos utilizar um programa de análise qualitativa dos dados, NUDIST. No entanto, fomos informados que esse programa só é vantajoso quando o grupo a ser analisado é superior a vinte pessoas. Então, utilizamos o Word, inserimos algumas tabelas para separar as respostas e analisá-las. A divisão da categoria e análise final foi realizada reflexivamente pelo pesquisador.

Para a sistematização dos dados da pesquisa, voltamos aos objetivos e de acordo com a resposta dada pelos participantes selecionamos as respostas que correspondiam a eles. Logo após, agrupamos em categorias as respostas que apareciam com maior frequência e as nomeava. Passaremos a discutir as categorias: A escola como espaço de Formação, Prática docente reflexiva, Universidade como espaço de (de) formação e Relação professor X aluno: dialógica e conscientizadora.

## Capítulo 3

---

### A escola como locus de formação

Neste há uma explanação sobre a escola, a sua função e as mudanças que estão ocorrendo nesse âmbito

### **3. A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO**

A escola como organização, como espaço de formação, vem ganhando cada vez mais destaque na literatura educacional. Podemos averiguar isso nos estudos de Alarcão (2001, 2004), Canário (1990), Nóvoa (2002) dentre outros portugueses. No Canadá, Lessard (2006), mostra a preocupação em melhor articular a formação em meios universitários e escolares. Para Tardif (2002), as escolas tornam-se lugares de formação, de inovação, de experiências e de desenvolvimento profissional.

Aqui no Brasil, tivemos acesso a outros estudos como da Pimenta (2002), a qual ressalta que os espaços da prática educativa, as escolas e outras existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores, em formação inicial e formação continuada. Os conhecimentos existentes devem constituir o ponto de partida dos cursos de formação inicial e continuada, uma vez que se trata de dar instrumentos aos futuros docentes para sua atuação profissional. Vituriano (2008), Grigoli (2007) e Forster (2007), em suas pesquisas realizadas recentemente, nos mostraram a importância da escola como espaço de formação docente. Estas últimas pesquisas se limitaram a discutir, respectivamente, importância do coordenador pedagógico nesse espaço formativo ou quando os professores já se constituem enquanto tal, ou seja, são formados e já estão exercendo a profissão. Em nossa pesquisa, enfocamos a formação inicial, quando os sujeitos ainda estão em processo de formação acadêmica. Tivemos como hipótese que a escola é um espaço que o professor pode utilizar para a sua formação inicial, assim aliando a teoria à prática concomitantemente, onde ali ele terá espaço para ter contato com a realidade de uma escola, de uma sala de aula. Por fim, deparando-se na sua prática com situações imprevisíveis que vão além da teoria vista na universidade, ao mesmo tempo em que terá a universidade como sustento teórico. De acordo com Donald Schön (1992), Nesse tipo de estágio os alunos aprendem a “refletir-na-ação” e veem que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolvem novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas.

Neste capítulo, nos deteremos a falar sobre a escola, a sua função e as mudanças que estão ocorrendo nesse âmbito, em que a escola passou de um espaço que vai além da unidade administrativa, de socialização e de aprendizagem dos alunos a uma organização aprendente,

em que o professor está inserido nesse contexto ativamente, ou seja, ao mesmo tempo em que ele forma cidadãos, ele está se formando, e se constituindo como tal.

Para Alarcão (2001, p. 11),

Uma escola como espaço formativo acredita que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desenvolvimento das capacidades e das competências de cada um, permitindo assim um convívio em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com outros cidadãos.

### **3.1. A escola e a função educativa**

Há uma grande discussão sobre a função da escola, nos diversos meios sociais, como nos discursos das igrejas, nas reuniões de pais, no meio acadêmico e em várias pesquisas sobre educação.

Ao longo do século XX a escola foi sobrecarregada com tarefas que cabia à família e a outras instâncias sociais. Aos poucos, as mesmas foram se afastando de suas responsabilidades e suas obrigações foram sendo transferidas para as escolas e conseqüentemente para os professores. Quem melhor traduz isso em suas palavras é Novoa, quando afirma que:

Ao longo do Século XX, concepções pedagógicas, psicológicas, e sociológicas da infância foram-se misturando com “ideologias de salvação”, alimentando a ilusão da escola como lugar de “redenção pessoal” e de “regeneração social”. Simultaneamente, a demissão das famílias e das comunidades das suas funções educativas e culturais ia transferindo para as escolas um excesso de missões. Para além do “currículo tradicional”, vagas sucessivas de reformas foram acrescentando novas técnicas e saberes, bem como um conjunto interminável de programas sociais, culturais e assistenciais: educação sexual, combate à droga e à violência, educação ambiental e ecológica, formação para as novas tecnologias, (...). Ninguém duvida que, isoladamente, cada um destes programas é de maior relevância. Mas, vistos no seu conjunto, ilustram bem a amálgama em que se transforma a nossa idéia de educação. (2002, p. 15)

Mas essas questões não são novidades. Há muito tempo existe essa preocupação com a função da escola, com os problemas que a assolam. Cortella (1999) cita o grande pensador

Comenius a respeito disso. Podemos ratificar através de Comenius o quanto é antigo essa preocupação com o espaço escolar e os vários estudos que já foram realizados a fim de sanar esses problemas. Daí fica um questionamento: porque tantos estudos foram realizados e mesmo assim, as escolas continuam sofrendo com esses problemas antigos, não ocorrem mudanças relevantes em seu sistema?

Desde há mais de cem anos, espalhou-se uma grande quantidade de lamentações sobre a desordem das escolas e do método, e, sobretudo nos últimos trinta anos, pensou-se ansiosamente nos remédios. Mas, com que proveito? As escolas permaneceram tais quais eram. Se alguém, particularmente, ou em qualquer escola em particular começou a fazer qualquer coisa, pouco adiantou: ou foi acolhido pelas gargalhadas dos ignorantes ou coberto pela inveja dos malévolos, ou então, privado de auxílios, sucumbiu ao peso dos trabalhos; e assim, até agora, todas as tentativas tem resultados vãs. (Comenius, 1985: 467-468)

Voltando a discussão sobre a função educativa da escola, Libâneo disserta sobre os processos educativos, de uma forma mais geral. Para ele, não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade (1994, p. 17), a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, no qual os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente. A educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidade explícita de instrução e ensino mediante uma ação consciente.

Complementando essa idéia o pensador espanhol Perez Gómez (1997, p. 45) atribui à escola três funções essenciais: a social, a política e a educativa.

- A função social diz respeito justamente à transmissão desses conhecimentos, isto é, aos que foram tidos como fundamentais à inserção do homem na sociedade, tornando-o ciente das regras de convivência que regem a sociedade e de seus saberes;
- A função política se relaciona com a prerrogativa do serviço obrigatório e gratuito a todos. Da mesma forma, contribui para a atuação do homem nessa sociedade, dotando-o de ferramentas úteis para relacionar os conhecimentos obtidos na sua prática, no seu mundo, e para se movimentar na sociedade;
- A função educativa diz respeito à formação moral do homem, aos valores que são pregados e vividos na sociedade; enfatizando a atividade reflexiva.

Percebe-se, portanto a presença de um viés fundamental que perpassa a educação formal, uma intencionalidade em sua atuação. Esse viés é inerente à própria educação formal

e a caracteriza, diferenciando-a dos processos de socialização. A educação formal é marcada pela intencionalidade no ato de educar, sendo este seu alicerce fundamental. Sem este pressuposto, há um esvaziamento de seu sentido, podendo ser considerada um meio para quaisquer outros fins alheios aos seus.

Assim, sendo esse espaço formal, podemos afirmar ser a escola, o espaço socialmente instituído, e para o qual foi destinada a tarefa de garantir a reprodução do conhecimento humano, historicamente acumulado, de geração em geração, organizada em locais e com instrumentos específicos, através de processos educativos.

Mizukami (1986), em seus estudos fala sobre algumas funções atribuídas a escola, vejamos algumas delas;

- Preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais;
- Lugar onde se realiza a educação, principalmente num processo de transmissão de informações em sala de aula;
- A educação escolar organiza o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, visando à integração do indivíduo nos mecanismos do sistema social global, produzindo indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

Essa visão sobre a função atribuída à escola aparenta um cunho taylorista, onde a maior preocupação é preparar o aluno para o mercado de trabalho, não levando em consideração a formação humana crítica. Atualmente, existem autores com outra visão sobre o papel da escola.

Em Canário (1999a), o estabelecimento de ensino, é entendido durante muito tempo como uma unidade administrativa que prolongava a administração, e passou a ser encarado como uma organização social, inserida num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados. A ação dos professores deixa de criar perspectivas como uma resultante simples e linear das decisões e das políticas estabelecidas a nível nacional ou regional. O estabelecimento de ensino, a escola, constitui uma realidade organizacional que funciona como um filtro mediador entre a administração e os professores. Vejamos alguns modernos conceitos de escola para o autor:



- Organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e culturas próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, susceptível de se materializar num projeto educativo;
- Sistema organizado de recursos (materiais, humanos e simbólicos), internos e externos ao território definido pelas fronteiras físicas do estabelecimento de ensino;
- Conglomerado de recursos (Derouet, 1985);
- Nebulosa de recursos latentes cuja mobilização e utilização podem dar lugar a diferentes configurações da escola. (Derouet, 1985)

Considerando todas essas funções atribuídas à escola, isso nos faz acreditar que a escola é o único espaço responsável por essa educação, por essa formação, e o aluno é sempre o foco desse objetivo, sempre nessa via, da escola para o aluno, deixando a impressão de que nessa relação o aluno é o único que está sendo formado, o único que está pré-disposto ao aprendizado. A escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo por se deixar recheiar de conteúdo, ou objeto de uma educação bancária. É exigido dele uma participação mais ativa, consciente e crítica dos conteúdos que são discutidos em sala (Freire, 1987). O professor precisa aprender a gerir e a relacionar informações para transformá-las no seu conhecimento e no seu saber. Também a escola precisa ser outra escola. A escola, como organização, deve ser um sistema aberto, pensante e reflexível. (Alarcão, 2004)

Como já dizia Freire (1997, p. 38), quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Então, que olhemos com essa visão para a escola, como um espaço onde deixou de ter o aluno como o principal aprendente, e passou a ser um espaço de formação tanto para o professor como para o aluno. Veremos que quando falamos de escola como espaço aprendente, estamos nos referindo aos professores, gestores, alunos e demais funcionários como responsáveis por essa formação docente. E que isso só é possível quando se cria essa cultura grupal na escola, onde todos participam de uma forma democrática nas decisões da escola.

E diante dessa perspectiva da escola como espaço aprendente, que o professor terá como um recurso a mais na sua aprendizagem um espaço, onde estará a todo momento repensando e refazendo a sua prática, e portanto, aprendendo a ser professor, se constituindo como tal. Vale lembrar que em nenhum momento tivemos a idéia de reduzir a formação docente apenas ao espaço escolar. Temos a clareza da importância da vivência e experiência acadêmica para a formação docente e do embasamento teórico que nutre a nossa prática que é oferecida por ela. Tardif (2000, p. 21) fundamenta nossa idéia assegurando que “não estamos dizendo que é preciso fazer as disciplinas da formação de professores desaparecerem; dizemos somente que é preciso fazer com que contribuam de outra maneira e tirar delas, onde ainda existe, o controle total na organização dos cursos”.

### **3.2. Escola como organização aprendente: espaço de formação docente**

Antes de introduzir este novo conceito, a escola como organização aprendente, faremos uma breve revisão do que se relaciona à teoria do professor reflexivo. Essa teoria surgiu com D. Schön, quanto faz uma crítica a racionalidade técnica, à incapacidade deste método em lidar com o imprevisível. Esses profissionais que são formados de acordo com o currículo normativo não conseguem dar respostas às situações que emergem no cotidiano; estes ultrapassam o conhecimento científico já elaborado e aqueles não tem ainda as respostas técnicas elaboradas. É diante desse contexto que surge a idéia do profissional reflexivo, o qual busca solucionar problemas, dos quais não foram encontradas respostas, devido à limitação da racionalidade técnica diante do inesperado. Schön (2000), em seus estudos, destaca tais aspectos importantes que são: o conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-ação. Estas dimensões são interdependentes e complementares e compõe o pensamento prático do profissional ao desenvolver as suas atividades na busca de uma intervenção eficaz.

Em meio a toda essa discussão sobre a teoria do professor reflexivo (D. Schön, 2000), surgiu por analogia o conceito de escola reflexiva, conforme afirma Alarcão (2001, p.25):

Tenho designado por escola reflexiva uma organização escolar que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um

processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (...). Como mencionou Habermas só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se *coisa* e de obter a autonomia, eu diria que só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente esta escola mudará o seu rosto.

Fazendo uma análise interpretativa dessa definição, podemos entender que a escola reflexiva nunca estará verdadeiramente feita, acabada. Encontra-se sempre em construção, em desenvolvimento; numa visão fenomenológica ela estará em processo e se construindo a cada dia, num movimento em teia que envolve toda a comunidade escolar. Alarcão (2001), dando continuidade ao mesmo estudo denomina a escola como organização aprendente, e que se caracteriza por qualificar não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apóiam estes e aqueles. É uma escola que gera conhecimento sobre si próprio como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola.

Pensar em uma escola como organização aprendente não é fácil, tendo em vista o modelo de escola tradicional que temos no Brasil, e a força dessa tendência pedagógica em nosso cenário educacional que se arrasta por décadas. Outro fator que vem reforçar a resistência dessa tendência é a forma de seleção para o ingresso em nossas universidades públicas. Então, colocá-la na perspectiva de mudança, é instaurar as condições para que seus atores pensem a partir de uma perspectiva reflexiva, ou seja, uma escola com um projeto diferenciado. É raro, mas encontramos algumas escolas com projetos nesse sentido, embora ainda seja visto com muita desconfiança.

Por isso, falar de mudança não é fácil, principalmente quando se trata de uma instituição chamada escola, levando em consideração seus costumes, sua cultura. Canários (2001) até faz alguns questionamentos quando se trata dessa mudança, e das diversas dificuldades encontradas que vão além das resistências sociais.

Mais do que os sistemas escolares, as escolas (é por aí que passam as mudanças) estão condenadas à inovação e a fazê-lo num contexto estrutural de penúria de recursos. Para que as inovações sejam possíveis e pertinentes não é necessário convencer os professores a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma voluntarista, mas sim favorecer situações que lhe permitam aprender a pensar e agir de forma diferente, à escala do estabelecimento de ensino, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a sua cultura profissional (p.185).

Por isso, devemos pensar a que proporção essa mudança terá que atingir para ter o efeito desejado, pois teremos que ter em vista que a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como essas ações individuais se articulam entre si, e como, e se chega ao nível grupal. Outrossim, deveremos estar atentos à relação de interdependência que existe entre os indivíduos nessa comunidade escolar. Trata-se, em suma, de mudar os processos de interação social dentro da escola que, no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista por uma cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipe.

A ênfase da formação deixa de ser o professor individualmente e passa a ser a formação de equipes. A formação centrada na escola rompe com o modelo escolarizado de formação e aponta para a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. Nessa perspectiva, a escola, se transforma numa comunidade profissional de aprendizagem, marcada por uma cultura colaborativa, pode-se dizer que essa cultura afeta a escola como um todo, de acordo com Farias (2006, p.91-92), essa cultura se caracteriza da seguinte forma:

Os professores que compartilham dessa cultura buscam espaços de intervenção em que possam atuar de modo crítico e comprometido com a ética e politicamente com a aprendizagem dos alunos e com o seu desenvolvimento profissional.

Os responsáveis pela gestão da escola têm um papel importante no desenvolvimento dessa cultura. Seu empenho em estabelecer relações com os professores de confiança e de valorização, bem como a disponibilidade de condições pedagógicas, administrativas e materiais, podem favorecer mudanças na prática de ensino e no modo como eles encaram seu desenvolvimento profissional.

Essas atitudes acima citadas são facilmente percebidas entre os professores, gestores, e a comunidade escolar em geral do Projeto Nascente. A escola caracteriza-se como um espaço de formação, regido por uma cultura escolar que privilegia esse espaço. Há uma cultura escolar embutida nos discursos dos professores. Isso se torna mais evidente quando levamos em consideração a semelhança desses discursos, o que escutamos dos professores e a prática observada semelhante ao discurso dos gestores, sendo algo tão natural que parecia estar encarnado nos mesmos; havia uma sincronização nesse movimento, e o mais impressionante é

que contagiava os outros professores que se incorporavam posteriormente à comunidade escolar.

Vejamos alguns trechos desses discursos:

Eu diria que a aqui é uma escola bem democrática, tudo o que vai ser feito na escola é participado aos professores para ser decidido em conjunto, principalmente nos assuntos mais pedagógicos, planejamento da semana cultural, feira de ciências, e atividades pedagógicas mais diferenciadas, tudo isso tem a participação a opinião do professores, e o voto, a discussão para que possa ser decidido em conjunto pelo corpo docente da escola, para que não venha uma idéia ditada da coordenação ou diretoria. Mas decidida em conjunto pelo corpo docente da escola. (Professor Branco, 23 anos, junho, 2008).

O grupo gestor tem trabalhado muito para que essa escola, no caso o Projeto Nascente, tenha os objetivos alcançado anualmente, a cada dia. O próprio nome do projeto dá o sentido de continuidade, está em execução, ou seja uma escola que está crescendo. A coordenação tem buscado está sempre de acordo com o que os professores estão vivendo, com a realidade dentro da escola, a realidade do aluno lá fora, eles fazem um trampolim, esse jogo para tentar de qualquer forma buscar o equilíbrio, e tentar atender a todas as partes que foram solicitadas. (Professor Preto, 23 anos, junho, 2008).

Eu nunca imaginei de ter uma coordenação tão maleável, tão aberta, tão compreensível e quando as pessoas falavam a gente até pensava que era puxação de saco né, mas não é, realmente aqui a gente recebe um apoio muito grande e eu acho que isso é o que dá a oportunidade da gente aprender. (Professor Marrom, 22 anos, junho, 2008).

De acordo com o que os professores nos relataram acima, fica claro a importância do grupo gestor, em específico o coordenador pedagógico, para a formação docente no espaço escolar. Talvez seja essa atitude formadora dessa coordenação que torna essa escola diferente de muitas outras que não privilegia esse espaço e que não reconhece como um lugar de aprendizagem docente. Vituriano (2008), em seus estudos, faz uma análise sobre a função do coordenador pedagógico como formador de professor na escola, e da sua importância para que essa formação aconteça. Em seus resultados a autora citada frisa que a produção desse trabalho possibilitou a compreensão de que o “tornar-se formador” é um processo contínuo, o que implica dizer que para ser um bom profissional, antes de tudo, é preciso ter disponibilidade para aprender, reconhecer-se como aprendiz e, ainda, refletir sobre a prática constantemente. Arelado a tudo isso, é fundamental a garantia de que esses profissionais possam participar de espaços destinados a sua formação. A vontade de aprender é uma característica que todo formador deve carregar consigo, demonstrando inclusive aos

professores que quem está nessa função também aprende com os professores, com os alunos, enfim, com o contexto escolar, com alguns contextos externos à escola e com a própria prática.

No Projeto Nascente, onde realizamos a pesquisa, nos deparamos com essa cultura escolar, onde eles acreditam que a escola seja um espaço de formação. É nítida essa relação democrática, participativa de todos os que compõem a comunidade escolar (professores, alunos, coordenadores, diretores, agentes administrativos, porteiro, merendeira, pais de alunos), é algo fortemente enraizado na escola. Tivemos essa sensação desde o início da pesquisa; era algo que não precisava alguém falar, já se encontrava subentendido pairando pelo ar. Por isso, refletir sobre a importância de uma formação na escola implica antes de tudo analisar as formas de organização da mesma, sua cultura; Indagando em que medida estes elementos confluem, para a consolidação de práticas formativas em seu contexto. Tudo isso implica em buscar uma mudança para a escola, sobretudo, em relação a sua cultura, as suas práticas.

Eu sempre digo para os alunos, que nós não estamos aqui pela bolsa de estágio, estamos aqui por acreditar na proposta da escola, é uma escola diferenciada sim, começa pela própria proposta da escola, e essa proposta, claro que levou-se anos para ser construída. E você acaba se apaixonando, tudo desde o aluno, até aqueles mais trabalhoso você cria uma certa afeição, tudo contribui, todos os segmentos da escola contribui para que você não seja, apenas, um professor e um aluno, mais um educador e um educando. (Professor Verde, 32 anos, junho, 2008).

Isso nos faz lembrar o que diz Canário (1999b, 2004) ao afirmar que a escola é normalmente pensada como o lugar onde os alunos aprendem e onde os professores ensinam. Entretanto, defende que a escola é um lugar onde os professores aprendem, é o lugar onde aprendem a sua profissão, no que concordamos, pois há uma ligação entre formação continuada e inicial. Veja o que dizem esses professores do Projeto Nascente:

Mas sinceramente falando, o que eu tento passar para eles eu não aprendi na universidade, porque infelizmente, parece até uma loucura, mas eu fui aprender muito mais sobre geografia quando eu estava dando aula, porque eu tinha que me preparar, eu tinha que prepara uma aula, eu tinha que pensar, eu tinha que pesquisar, e que na própria universidade, nem no curso de geografia eu não aprendi tanto geografia quanto, porque você tem teoria, você tem conceito muito distantes, e a prática mesmo é que faz com que você realmente, você lê uma coisa e tenta exemplificar de uma forma mais próxima deles, e da forma mais fácil, então hoje, é lógico foi válido a formação acadêmica, sem dúvida nenhuma, como eu ti disse você acaba

saindo com a mente mais aberta, vamos chamar assim, mas hoje o que eu tento passar para eles, talvez eu aprenda muito mais no dia-a-dia com eles mesmos. (Professor Verde, 32 anos, junho, 2008).

E antes de concluir a universidade eu me imaginava numa sala de aula, eu sempre senti muito prazer em ver a possibilidade de aprender, claro que a gente aprende constantemente com eles, que eu digo que a universidade para isso não serve para nada, porque você só vai aprender de fato quando você está dentro da sala de aula, cada escola é uma metodologia, cada sala de aula é uma metodologia, cada aluno é uma metodologia, então você tem que ter muita sensibilidade para isso, e você só percebe essa sensibilidade se você gosta do que faz. (professor cinza, 29 anos, junho, 2008).

Diante da fala desses professores, podemos fazer uma reflexão quando eles atribuem todo o conhecimento específico da disciplina que lecionam, que é adquirido quando estão desempenhando a sua prática. Então, é válido questionar se o excesso de “prática” não “embotaria” uma reflexão teórica?

Podemos fazer referência a Tardif (2000) que em seus estudos nos mostra a realidade de outros países que adicionaram esse modelo de integrar a formação acadêmica a contextos escolares. No Canadá, em Quebec observamos “escola de pesquisa” e “escolas associadas”; e nos Estados Unidos as “escolas de desenvolvimento”. Na Inglaterra, desde 1992, a responsabilidade de dois terços da formação inicial foi transferida para o meio escolar. Ele supõe que “os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aulas em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objeto de pesquisa, mas como colaboradores”. No entanto, no Projeto Nascente não há um acompanhamento de um professor. Esses alunos-professores assumem a sala de aula como regentes.

Tardif (ibidem), alerta para a necessidade de se levar mais adiante essas iniciativas e fazer com que as faculdades de educação façam parte de tais espaços, o que supõe, principalmente, que os professores participem, de diversas maneiras, da formação dos futuros colegas de profissão.

Essas colocações reforçam nossa escolha em focar a formação inicial. Numa escola, onde os colaboradores eram estudantes em formação, mas nem por isso descartamos ou desmerecemos a formação continuada. Pelo contrário, concordamos com Canários (1999b) quando em tal estudo faz essa relação considerando a formação inicial de professores como a primeira etapa de um empreendimento de formação contínua. E refutamos a idéia que causa o esvaziamento do objetivo da formação continuada, de que essa formação veio para sanar os

problemas não resolvidos da formação inicial. Sabemos que o intuito é dar continuidade à formação dos profissionais, possibilitando-os atualizar-se, pesquisar-se, e assim viabilizar que estes possam estar sempre ressignificando a sua prática. E dessa forma, evitamos que o conhecimento não caia em desuso ou se torne algo ultrapassado.

Nesse sentido, buscamos compreender em que medida a escola, como organização aprendente pode contribuir para a consolidação de práticas formativas em seu contexto, como ela poderá auxiliar para a formação docente de qualidade objetivando a melhoria no processo de educação e aprendizagem, e quais as suas limitações e possibilidades. Não queremos nos iludir em acreditar em alguma teoria perfeita, que resolva por si só o problema da educação. Temos consciência da realidade vivida no contexto político-socio-cultural de nosso país, para apenas querer transportar esses estudos de uma realidade européia. Por isso não queremos cair no reducionismo e só acreditar nisso.

Desta maneira, acreditamos que a escola como espaço formativo possa auxiliar a formação docente à medida que ela possibilita resgatar o aluno de graduação daquele currículo normativo, com conteúdos e atividades de estágios distantes da realidade cotidiana escolar, onde ele possa diminuir o abismo existente entre teoria e prática, aliando à teoria a realidade da sala de aula, e a partir disso ele seja capaz de refletir sobre a sua prática, “na” e “sobre” a sua ação, assim se constituindo um professor “reflexivo”. E conseqüentemente, melhorar a sua prática e refletir de forma positiva no processo de educação e aprendizado dos alunos. Schön (Ibidem) Explica que a reflexão- na- ação acontece quando pensamos sobre o que fazemos ou quando pensamos enquanto fazemos algo. Enquanto que a reflexão- sobre- a- ação é quando pensamos sobre o que fizemos, sobre a nossa prática anterior. Para Lessard (2006, p.210), “a formação profissional consiste então em pôr os estudantes em contato com esses saberes teóricos e práticos, tanto na Universidade como em meio escolar, quer eles tenham a forma de enunciados declarativos, processuais ou condicionais”. Em seu discurso o professor reforça essa idéia quando afirma que:

O Projeto Nascente é uma forma de mostrar uma certa prática para gente, porque dentro da universidade nos temos uma teoria de prática, que na verdade é a prática de ensino, só que ela vai muito de longe do que seria uma certa prática, então o projeto como o nascente ele serve justamente para construirmos uma real prática do que é dar aula. (Professor Verde, 32 anos, junho, 2008)



Infelizmente eu só vejo academia, não vejo prática não, até nas disciplinas que se propõe a prática eu não vejo prática não, pode ser até que eu esteja sendo muito crítico mais não vi. (Professor Verde, 32 anos, junho, 2008).

Quanto às limitações dessa teoria é importante destacar que os professores aprendem a sua profissão na escola, mas não só nela. Aprendem, evidentemente, em outros contextos, levando-se em conta dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. A articulação e combinação de muitas e diversificadas formas de aprender vai definindo o percurso profissional de cada professor. A dinâmica formativa na escola constitui uma experiência de produção da profissionalidade, onde práticas são construídas e reconstruídas. Para Tardif (2000), “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida escolar”.

Falar de profissão docente, da sua formação é extrapolar os limites da teoria, é considerar todas as experiências do profissional, inclusive as que ele teve antes da graduação, a sua vida escolar, mesmo como aluno, essa vivência influencia no seu processo de construção docente. Tardif ratifica essa idéia quando diz que:

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (2002, P. 69).

O fazer docente profissional não é algo que acontece de uma forma isolada, apenas na formação em nível de graduação absorvendo teorias e mais teorias, sem fazer uma relação com a prática. É todo um conjunto, o professor não é o único responsável por sua formação, ele sofre interferências externas. Podemos perceber isso através do relato dos professores que foram sujeitos da pesquisa, quando eles falam sobre a sua formação docente:

Quanto a minha formação na graduação, infelizmente não podemos afirmar que nós tenhamos uma formação sólida, a partir de nós, no caso essa solidez, esse aprofundamento realmente, nós perdemos um pouco o sentido, o caminho, o rumo, tem vários professores que nos ajuda, contribuem, mostram, apontam os caminhos. Mas assim, a formação sólida mesmo que

eu posso afirmar eu tive durante a minha vida escolar e em casa, uma educação sólida da minha família que veio somar e ajudou a forma essa professora que está aqui. A professora Laranja. (Professor Laranja, 23 anos, junho, 2008).

A minha primeira professora por ter aquela educação rígida, hoje eu me lembro dela e me coloco na situação de colocar limites, saber reconhecer os limites, não impor mais repassar esses limites para meus alunos, até onde eles pode ir, um outro professor que eu tive oportunidade de ser aluna dele por dois anos, onde ele trouxe essa relação de afetividade, foi o único professor que se aproximou muito de nós, até por morar perto da gente, próximo a escola, então tinha aquele relacionamento de proximidade, de amizade mesmo. Quando entrei na faculdade, foi quando adquiri amadurecimento melhor de saber me relacionar e separar as duas coisas, me relacionar como pessoas, colega, amiga e separar a relação de professor e aluna, então esses dois professores em particular contribuíram muito para compor essa professora Azul. (professor azul, 29 anos, junho, 2008).

Um professor que marcou muito a minha vida foi o professor de história. Ele tinha a ordem na sala, mas era pelo sentimento, as pessoas eram apaixonadas por ele, eu era muito apaixonada, eu me lembro que os trabalhos que eu fazia com ele ou a prova, ele recortava de revista palavras assim, você é inteligente, até hoje eu guardo um trabalho que ele colocou assim, você é um caso clássico de inteligência, então aquilo, ele cativava de mais os alunos, além dele ser excelente como professor, a forma como ele passava o conteúdo, como ele brincava em sala de aula, aprendi muito, e também sempre tive esse gosto pela historia, por causa dele que é um excelente professor. (Professor Amarelo, 30 anos, junho, 2008).

Então, podemos perceber como essas experiências pré-profissionais tem influência na constituição desses alunos-professores. É visível como eles têm como modelo professores que os marcaram na vida escolar.

No início do capítulo, falamos sobre as dificuldades de se resolverem os problemas educacionais, e que muitos deles são problemas seculares. No entanto, aqui iremos contrariar a citação de Comenius e mostrar alguns resultados positivos decorrentes desse esforço de educar embasado na pedagogia do amor, de acordo com Freire. O Projeto Nascente se enquadra na teoria de Canário (1999b), e de Schön (1992). Nela podemos encontrar uma cultura colaborativa, um espaço com contextos reflexivos, que também, está preocupado com a formação humana de todos que fazem parte dessa comunidade. Ou seja, não é só um espaço de formação profissional, mais também de formação humana. E a consequência disso podemos observar na qualidade da educação que é oferecida pela escola aos alunos. O resultado final que é o processo de aprendizagem tem tido evolução. Os resultados apontados

pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>4</sup> de 2007, divulgados em 2008. Revelam o desempenho do Projeto Nascente.

Vejamos essa tabela consultada no sítio do Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

IDEBS observados em 2005, 2007 e Metas para Escola - **PROJETO NASCENTE CMES**  
 Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

IDEBS observados em 2005, 2007 e Metas para Escola - **PROJETO NASCENTE CMES**

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	2,8	3,7	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Anos Finais	1,9	4,0	2,0	2,4	2,9	3,5	4,0	4,3	4,6	4,8

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

Diante dessa tabela podemos ver que o projeto nascente superou a média esperada para o ano de 2007, e se observamos as metas projetadas, o Nascente nas séries iniciais do Ensino Fundamental com essa pontuação atingiu a média que se esperava atingir no ano de 2011. E nos anos finais do Ensino Fundamental, com essa pontuação atingiu a média que se esperava para o ano de 2015.

Então, essas médias estão a comprovar a qualidade de ensino como resultado de uma formação docente em contextos escolares, que tiveram como pano de fundo a formação reflexiva. Ou seja, a escola é um espaço que possibilita aos professores construir a sua prática, e como reflexo disso um salto qualitativo na educação dos alunos, como Freire (1996) dizia, a educação como via de mão-dupla dando resultados positivos.

<sup>4</sup> O IDEB foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala de zero a dez. O mecanismo foi muito bem avaliado por especialistas justamente por unir esses fatores. Sendo assim, se uma escola passar seus alunos de ano sem que eles tenham realmente aprendido, por exemplo, isso ficará claro a partir da análise do desempenho dela no IDEB.



## Capítulo 4

---

### Analisando os discursos dos professores

Este capítulo traz a discussão dos dados coletados e o surgimento das categorias

#### **4.1. A prática docente reflexiva**

É certo que todo o percurso desenvolvido até ao momento esteve marcado por um determinado olhar teórico. Nesse processo, a explicitação das categorias ocupa lugar central. Procuramos fundamentar o trabalho em conceitos e concepções de vários autores, de modo a consubstanciar as idéias e os dados em relação à dissertação final. Abordo alguns pressupostos teóricos que ajudam a perceber o tema, tendo como destaque na minha orientação teórica alguns autores, tais como: Alarcão (1996), Freire (1996), Schön (1992, 2000).

Durante as observações realizadas na pesquisa desenvolvida, pudemos perceber uma prática diferente naquele grupo de professores. Nas entrevistas realizadas, e em conversas informais, os professores não classificam a sua prática como reflexiva, embora, em um grupo de oito professores, seis (6) deles já se encaixam numa prática reflexiva e dois (2) professores estão iniciando a incorporar essa prática. Entretanto, em nenhum momento os mesmos associaram a sua prática à terminologia “professor reflexivo”, Isto sugere que essa tendência, que surgiu na década de 1990, apesar de ter amplos estudos realizados em grupos de pesquisas, discussões em encontros científicos, congressos, colóquios, ainda permanece inacessível a esses estudantes - professores, isto é, esse conceito parece não ter sido convidado a entrarem nas salas de aulas. A propagação dessas novas teorias que vêm surgindo ficam restritas aos alunos envolvidos com pesquisas ou que fazem parte de grupos de estudos, algo que foge à formação acadêmica curricular, da maioria desses alunos.

Podemos comprovar o que pensam nas palavras de um professor:

O contato que eu tive com Paulo Freire eu tive num grupo de estudo que tinha na faculdade, então totalmente fora da sala de aula da faculdade, essas teorias eu fui atrás sozinho (Professor Laranja, 23 anos, junho, 2008).

Durante a pesquisa, encontramos alguns achados, próprios da realidade da escola pesquisada. E um desses achados é que a escola como espaço de formação propicia ao professor incorporar à sua prática a reflexividade, mesmo não tendo muito acesso a essa teoria. O que proporciona ao professor desenvolver essa prática é o fato da escola fornecer os elementos básicos dessa teoria, aliando-a à prática, aproximando esses aprendizes da prática

docente do mundo real, ou seja, colocando-os nesse mundo, lhes permitindo aprender a fazer fazendo.

Para Alarcão (1996), num estágio desse tipo, esses professores aprendem a refletir na ação e descobrem que a simples aplicação de regra é insuficiente, desenvolvem novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas. Os professores desenvolvem os seus esquemas de conhecimentos e de ação de uma forma personalizada. É uma estratégia formativa, construtiva, flexível, pessoal.

Nas palavras dos professores observamos como se dá na prática essa incorporação, tendo em vista que eles em nenhum momento atribuíram a sua prática a essa teoria.

Eu diria até que eu estou aprendendo a fazer isso agora, fazer uma reflexão sobre a minha prática sabe, porque no começo eu percebia assim, que ficava um pouco solto sabe, a gente começou a refletir que não estava ficando legal nem para mim nem para os meninos, que precisava de algo mais intenso e que a próxima aula tinha que ter uma mistura da aula anterior e do novo, precisava essa ligação (professor Marrom, 21 anos, junho, 2008).

(...) Eu sempre estou pensando no que eu posso fazer para estimulá-lo? Como é que eu posso atingí-lo e trazê-lo para junto de mim? O que é que ele está me ensinado naquele momento em que ele não está entendendo. Também isso faz parte da minha prática, eu sempre mostro para meus alunos que eu estudo todos os dias, porque não há uma mágica, uma receita que eu aprendi tudo na faculdade que eu sei tudo sobre história, eu sou um ser humano e o que eu sei, eu sei por que eu estudo, porque eu leio, porque eu gosto, então eu tento mostrar para eles que se eu sei, se eu faço, eles também são capazes (Professor Amarela, 30 anos, junho, 2008).

(...) A cada atividade que eu penso, a cada atividade que eu construo, que eu monto, eu estou montando pensando na especificidade da minha turma, até agora não aconteceu de aplicar o mesmo exercício para a 6<sup>a</sup> A, B e C. Então, geralmente na 6<sup>a</sup> A eu vejo as dificuldades dos meus alunos, então eu reforço nas dificuldades deles, então, assim ocorre com a 6<sup>a</sup>B e com a 6<sup>a</sup>C, eu estou sempre a cada aula, as vezes eu estou no momento da aula, então, eu já estou, alguma coisa que aconteceu, alguma situação que aconteceu na sala de aula, eu estou pensando: - na próxima aula vai ser legal eu trabalhar isso. Na dificuldade que foi deles compreenderem o que eu falei, ou então não conseguir resolver o exercício, então eu já estou pensando como é que eu vou sanar isso na próxima aula. Eu ainda estou aprendendo a fazer isso. (Professor Amarela, 30 anos, junho, 2008).

O discurso acima dessa professora se encaixa no que Paiva (2003), define sobre o professor prático “reflexivo”, pois ela desenvolve uma ação que não se limita à escolha dos

meios e à resolução eficaz dos problemas. Deliberando sobre os fins a serem atingidos numa ação segundo as características e as contingências das situações de trabalho. O prático reflexivo é capaz de gerir situações em parte indeterminadas, flutuantes, contingentes e negociar com elas criando soluções novas e otimizadas.

Voltemos a outros discursos dos professores sobre suas práticas.

A teoria de Paulo Freire, por exemplo, a pedagogia da autonomia e pedagogia do altruísmo, esses livros te dão uma utopia a respeito da educação, te enchem de plano a respeito da educação, mas quando você vai ver na prática é bem diferente, quando você está em sala de aula, trabalhando justamente na realidade da escola pública, você está na sala de aula trabalhando com o aluno, está dando o melhor de si, de repente vem aquele aluno que te desrespeita, bota para baixo todo seu trabalho, então é nessa hora que o professor sai com o orgulho ferido e se pergunta será que essa teoria realmente vale, será que é realmente válido todo esse esforço. Então assim, eu digo que em parte essas teorias são em parte aplicáveis, são em parte aproveitáveis, mas eu não diria que são 100% (Professor Branco, 23 anos, junho, 2008).

(...). Então, realmente de uma aula para outra você vai refletido e modificando seu método e às vezes o que você planeja não dá para aplicar em determinada aula, porque surgiu um imprevisto, tem alunos que realmente desequilibram e desestrutura a aula, você planeja uma coisa e acaba acontecendo outra, então é uma coisa às vezes imprevisível (Professor Branco, 23 anos, junho, 2008).

Para comentar sobre o que trazem estas falas podemos recorrer a Donald Schön (1992) que antes de tratar do profissional reflexivo faz a crítica à racionalidade técnica. Mostra como as análises deste modelo destacam a sua incapacidade para lidar com o imprevisível, com o que não pode ser interpretado como processo de decisão e atuação, segundo um sistema de normas de ação concebida a partir de um conjunto de premissas. A idéia do profissional reflexivo busca dar conta da forma como este profissional enfrenta situações que não são resolvidas com os recursos técnicos. No caso desse professor, se ele estivesse agindo de acordo com o modelo da racionalidade técnica, não saberia o que fazer quando seu planejamento de aula fosse “sabotado” por seus alunos; seria uma situação imprevisível. e então, ele estaria bloqueado por essa situação.

Paiva complementa a fala de Schön quando afirma que na prática reflexiva, o profissional não depende de teorias e técnicas estabelecidas uma vez que ele constrói uma nova teoria para a compreensão da situação problemática de modo a atender suas



peculiaridades e tomar uma decisão (2003, p. 52).

Não poderíamos deixar de citar o educador brasileiro, que já afirmava desde suas primeiras obras, o que todos esses autores estão falando. Vale ressaltar que Freire defende uma formação docente reflexiva sobre a prática, e o que o diferencia dos demais já citados é que ele privilegia o cunho crítico, político da formação docente. Vejamos:

A prática docente crítica, envolve movimentos dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, desarmada, indiscutivelmente, produz na verdade é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (...) por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

E para ilustrar a referência que Freire fez acima sobre a formação reflexiva, e finalizando essa categoria de análise citamos alguns trechos da entrevista de alguns professores.

Eu procuro fazer inicialmente uma sondagem do que eles já conhecem sobre aquele assunto, geralmente eu começo minhas aulas perguntando, depois da sondagem sobre o que eles já conhecem, aí eu vou desconstruindo alguma coisa errada, algum conceito que eles tenham errado, e vou tentando passar o conceito correto da forma mais simples e mais clara, e sempre muito preocupado com a história se estão entendendo, pra mim eu posso passar uma aula só numa mesma coisa, mas, desde que quando acabar a aula eles tenham compreendido tudo de fato (Professor verde, 32 anos, junho, 2008).

Eu acredito que um pouco que eu li sobre Paulo freire eu adotaria a forma dele, a partir do conhecimento prévio, nós construímos a teoria em si, nós construímos o que de fato está nos livros, a partir das vivências dos alunos, associando ao que está nos livros, e eu acredito que eu me enquadraria dentro dessa possibilidade. Sempre tem uma reflexão para próxima aula, toda vida parece que estamos no BBB, só que quem está assistido sou eu mesmo, o tempo todo estou me vigiando, policiando para afinal de cada dia, cada aula, eu refletir aquilo que eu errei, daquilo que não deu certo, daquela metodologia que não deu certo, se realmente eu fui dura, pouco ou inflexível demais, então essa reflexão é constante (Professora Azul, 29 anos, junho, 2008).

Diante dos relatos desses professores sobre suas práticas, podemos inferir que alguns desses professores adquiriram uma postura reflexiva, construída somente pela prática em sala

de aula. Nessa pesquisa buscamos o profissional reflexivo, mas não nesses moldes. Dessa maneira é válido refletir sobre o papel da teoria na formação desses alunos-professores? Esta teoria tem uma função fundamental na formação do profissional reflexivo. Por isso, não podemos descartá-la, para que não nos tornemos apenas profissionais guiados pela prática.

#### **4.2. Relação professor x aluno: dialógica e conscientizadora**

O Projeto Nascente é norteado pela pedagogia de Paulo Freire. A escola realiza aos sábados grupos de estudos com os professores. Os coordenadores e os professores falavam muito sobre a pedagogia do amor, dessa relação de amor pela educação e no relacionamento com os alunos, professores e funcionários em geral. Era algo facilmente observável quando fizemos as observações em sala de aula, e também, nas situações fora das salas, (nos corredores, sala de professores).

Freire foi o único autor citado pelos professores quando questionado sobre a prática docente, achado da pesquisa que revela a existência de uma cultura Freiriana na escola, e como eles incorporam mesmo essas atitudes característica desta pedagogia. A relação entre educador e educando é muito próxima, não existe uma relação de dominação, opressor versus oprimido. O que ocorre é uma relação dialógica entre educador e educando, sempre buscando a autonomia desses educandos. Podemos observar isso quando a professora Azul fala sobre a sua prática em sala de aula.

Eu gosto muito que meus alunos falem, questionem, relacione aquilo que eles estão vendo em sala de aula com a realidade que eles vivem fora de sala de aula, e esse é o desafio, é quando eles me para e falam, “professora aquilo que a senhora falou naquele dia eu vi, aconteceu”, aí se torna o conhecimento.

Existiu um cuidado dos professores no Projeto Nascente em trabalhar de maneira a gerar o conhecimento a partir de conhecimentos prévios dos alunos. O importante é tornar aquele conhecimento em algo que seja acessível, que o aluno possa contextualizar com a sua realidade. Enfim, os professores trabalham no intuito de facilitar a aprendizagem significativa dos alunos, lembrando que os alunos são autores da própria construção do conhecimento.

Assim, Freire (apud Barreto, 1998) alerta que, o papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, ao mesmo tempo. Vejamos o relato de uns professores:

(...). Esses conhecimentos, então, geralmente eu começo como, primeiro eu gosto que o aluno compreenda porque ele está aprendendo essa matéria, porque que é importante aprender essa matéria, então eu trabalho partindo do dia a dia, do que é mais próximo do aluno, do que é significante, a gente parte de uma conversa. (Professor Amarelo, 30 anos, junho, 2008)

(...) eu não desqualifico a resposta do aluno, eu não digo que ele está errado. Mesmo que ele diga uma coisa errada eu tiro uma brincadeira, ou então, jogo a peteca para outro aluno, e na conversa eu tento mostra para ele que ele errou, e onde ele errou, mas é essencial que o aluno fale, então a todo instante eu estou muito preocupado em não desmotivar o aluno, e isso eu aprendi com alguns professores (Professor Preto, 23 anos, junho, 2008)

É diante dessa postura que privilegia a humildade dos professores, quando afirmam que a sala de aula é o local onde eles aprendem e o aluno é quem os ensinam, que vemos a relação dialógica entre educador e educando, a autonomia, e a criticidade, que ocorre a fundamentação da prática pedagógica dos professores do Projeto Nascente. Freire já falava sobre a humildade em sua obra, “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, para ele “a humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo, todos sabemos algo; todos ignoramos algo: sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência” (1997, p. 37). Assim, ilustramos com as palavras dos professores.

(...), mas apesar dessas teorias toda, eu acho o que fez eu aprender foi dando aula mesmo, dentro da prática mesmo, então a teoria também, é muito linda, mas eu acho que a prática mesmo e o contato com o próprio aluno no dia a dia e errando e percebendo que está errando e a partir daí construindo, acho que isso é que fez uma prática, a minha prática (Professor Cinza, 29 anos, junho, 2008).

(...), diariamente eu tento conscientizá-lo de que ninguém na sala sabe mais do que o outro, que eu não sei mais do que eles, que eles não sabem mais do que eu, e que estamos ali para aprendermos e errarmos juntos, então eu procuro fazer com que a sala fique muito a vontade para dizer professor eu não entendi, e assim quantas vezes for necessário, então, eu parto inicialmente, de uma coisa muito simples que é deixá-los muito a vontade

para perguntar e explicar quantas vezes for necessário a mesma coisa até eles compreenderem (Professor Verde, 32 anos, junho, 2008).

Discordamos das palavras do professor verde, quando o afirma que não sabe mais do que os alunos, pois o professor não pode negligenciar a existência de um saber. Este existe e é o que diferencia um professor de um aluno. Basta que haja uma revisão de sua trajetória, de suas experiências, de onde seus conhecimentos foram provenientes.

Nas observações em sala de aula, o que presenciamos foram professores comprometidos com a educação. O objetivo era formar pessoas críticas, as aulas com características investigativas, sempre procurando instigar os alunos para que eles participassem, indagassem, pesquisassem. Ou seja, os professores têm essa visão aversiva à educação bancária e nas suas aulas eles põem em prática como deve ser uma educação conscientizadora.

Quando eu vejo o meu aluno eu sei que, eu vou usar uma idéia de Paulo Freire, que ele não é um banco onde eu vou depositar conhecimentos, ele tem que fazer parte, ele tem que fazer parte dessa fabricação. Ele tem que ter consciência, que ler que estudar o ajuda, o ajuda a mudar, que o ajuda a crescer, ele tem que fazer parte desse conhecimento, quando você observa você está utilizando essas teorias em sala de aula. (Professor Amarelo, 30 anos, junho, 2008)

Se você for me perguntar a quantidade de conteúdo que eu já dei, eu acho que eu estou atrasada no conteúdo, porque às vezes 20 minutos da minha aula é materializando o conteúdo, é tentando fazer que o aluno compreenda, ou que o aluno entenda, apesar, que eu trabalho de forma mais disfarçada nas 6ª, mas eu trabalho de forma mais aberta na 9ª, sempre fico instigando o aluno com perguntas do tipo: - o que é reflexão crítica? O que é você não aceita o conteúdo pronto e acabado? (Professor Cinza, 29 anos, junho, 2008)

A gente sempre tenta fazer assim, por exemplo, o conteúdo, não é passado o conteúdo por si só, né. A gente sempre parte da realidade deles, que eles já conhecem, estabelecendo um diálogo, aí vai instigando, perguntando até onde eles sabem, para ver até onde eles conhecem, e depois é que a gente vai dando novos horizontes para eles, para tentar ajudá-los a ver novas coisas. (Professor Marrom, 21 anos, junho, 2008)

Freire já ressaltava a importância desse tipo de educação, onde os professores rompiam essas amarras que prendiam os alunos a uma educação domesticadora.

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente (2000, p. 100).

### **4.3. Universidade como espaço de (de) formação**

Sabemos da importância das universidades para a formação acadêmica. Por isso é válido questionar a situação que se encontra a universidade tanto em nível de formação quanto em nível estrutural, sempre no intuito da melhora de sua qualidade. Embora reconheçamos a importância da Universidade como espaço de formação, tentamos aqui apontar a relevância de outros ambientes como espaço formativo.

Iremos iniciar a análise dessa categoria falando sobre a universidade, que é definida como instituição educativa que se efetiva pela docência e pela investigação e pouco valoriza a extensão. Tal instituição tem como função a criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura, como preparação para o exercício profissional e métodos científicos e para criação artística. Nesse sentido, o ensino na universidade tem as seguintes características, de acordo com (PIMENTA, 2002, p. 133).

- Propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade);
- Conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimento;
- Desenvolver capacidade de reflexão;
- Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- Substituir o ensino que se limita à transmissão de conteúdos, por um ensino que se constitui em processo de investigação do conhecimento;

- Integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- Criar e recriar situações de aprendizagem;
- Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle.

Durante a pesquisa, essas características ficam distantes da realidade do aluno. De acordo com as falas dos sujeitos da pesquisa, a universidade burocraticamente é uma coisa e na prática é outra. Então, esses indícios apontam para a falta de estrutura física, a desorganização das unidades de ensino em lotar os professores para os cursos diferentes da sua formação, modelo curricular obsoleto, falta de informações aos alunos e professores desmotivados como responsáveis por tornar esse espaço que é de formação. De acordo com as características acima, poderíamos dizer que o ambiente universitário apresenta uma face formativa, causando assim uma “deformação” na formação acadêmica desses alunos e conseqüentemente gerando frustrações e decepções na maioria desses sujeitos no início da sua graduação. Abaixo as queixas dos professores. Vale ressaltar que foi um ponto de concordância entre os oito professores.

O que você observa é que a literatura ela é desqualificada, é desprezada, as cadeiras pedagógicas são cadeiras muito ruins, os professores que dão essas cadeiras, também, já são professores que estão 15 a 20 anos dentro da UECE. Desmotivados e nos desmotivando. E infelizmente foram cadeiras ruins que eu não guardei nada (Professor Azul, 29 anos, junho, 2008).

Professores de uma prática já viciada, e você já tem muitos anos, ganham muito mal. Então, durante os anos você vai perdendo aquela motivação, eu percebi isso nos meus professores, a falta de motivação, então, não adiantava mais, então com eles eu aprendi tudo o que eu não quero ser como professora, tudo o que eu não quero praticar em sala de aula, toda a relação que eu não quero ter com os meus alunos, então, eu aprendi com esses péssimos professores, na minha concepção eles são péssimos professores, mas, eu aprendi com eles tudo o que eu não quero ser. (Professor Amarelo, 30 anos, junho, 2008)

(...). Mais eu peguei muito professor que só tinha graduação, era professores antigos que só tinha graduação, então, infelizmente o meu curso quando eu digo que deixou muita coisa a desejar, porque juntava a grade curricular que era ultrapassada, com professores extremamente ultrapassados, com metodologia ultrapassada, com material ultrapassado, tinha, sempre tem, professores maravilhosos, mas tinha um número até expressivo de professores que estavam ali não vendo a hora de se aposentar. (Professor Branco, 23 anos, junho, 2008)

Recentemente podemos perceber que houve uma mudança no perfil dos professores mestres e doutores. Antigamente, esses professores em sua grande maioria conseguiam o

titulo de doutor as vésperas de sua aposentadoria. Hoje, existe toda uma política de incentivos para a formação de novos mestres e doutores. Podemos perceber a inserção deles nas universidades estaduais e federais. Devido à Reforma Universitária do governo Lula, estão sendo realizados vários concursos, em diversas áreas. São professores novos, com outra percepção sobre a universidade pública. O seu diferencial é a pesquisa mais atuante, aliada ao ensino. Continuando com os depoimentos.

Em termos de conteúdos esses professores são pessoas altamente inteligentes, mas as aulas deles não era nada que nos trouxesse algo muito novo, sabe, era sentar, fazer aquele circula, lê o texto e discute, e toda a aula a mesma coisa, e a maioria dos professores acabava repetindo aquela monotonia (Professor Marrom, 21 anos, junho, 2008).

Eu sou muito crítico quanto a minha formação acadêmica, porque a academia não proporciona em si, a estrutura acadêmica em si, a sala de aula e os professores, mas assim, eu acho que eu tive um incentivos de alguns professores para eu ir atrás sozinho das minhas coisas, acho que infelizmente tive algumas cadeiras que poderiam ser maravilhosas, que são maravilhosas no nome e nos livros que são indicados, mas os professores que assumem essas cadeiras não são tão maravilhosos assim e que nos causam prejuízos muito grande (Professor Cinza, 29 anos, junho, 2008).

Diante dos desabafos desses alunos-professores vale à pena fazer uma reflexão sobre a universidade pública e sobre o papel dos professores. Como em toda profissão, existem os bons e os maus profissionais. Acreditamos que não cabe a nós fazer esse tipo de generalização. Assim como os alunos, esses professores são vítimas de políticas desvalorizantes não só com a educação como categoria de professores, onde são desvalorizados, a começar pelos salários que recebem. E é válido ressaltar que não só os alunos, mais os professores também sofrem com essa falta de infra-estrutura nas universidades, pois isso afeta o desempenho de seu trabalho.

A gente tem, infelizmente na universidade pública, ainda têm pessoas que acham que estão ali e ninguém tira, eu faço do jeito como eu bem entender, então era uma das coisas que me deixava muito triste, assim, eu lembro que eu fui uma três vezes na ouvidoria da UECE, reclamar de alguns professores, mais aí não aconteceu nada, ele continuava lá, no outro dia dando a aula dele, quando quer dá a aula dele, do jeito que ele bem entende, então, com alguns professores foi bastante difícil, porque assim eu batalhei tanto para entrar numa universidade que eu não me contentava com pouco, sabe. Eu lembro que uma vez eu tive uma discussão com o professor, que ele trouxe uma apostila de quase 10 anos atrás, a apostila ainda estava em cruzeiro, e eu disse: poxa vida o senhor nem para atualizar a sua apostila, - é essa e pronto, respondeu o professor (Professor Verde, 32 anos, junho, 2008).

Apesar de ser licenciatura, aí entra novamente a questão da grade curricular porque a grade curricular não favorecia esse tipo de coisas, entendeu, a gente tinha disciplinas que, eu tinha calculo I, uma disciplina voltada para a questão da Física, é assim, a Geografia começa errada porque ela está dentro do CCT, Centro de Ciências e Tecnologia, então muita gente acha que geografia é humana, e ela não é. Geografia está dentro do CCT, junto com Matemática, Química, Física, Computação, aí alguns professores desses cursos são professores que ensinam no curso de Geografia, eles são muitos técnicos, eles são muitos exatos, vamos chamar assim, e aí quando você falava dentro da sala de aula ficava muito distante, fugia muito (Professor Verde, 32 anos, junho, 2008).

Diante disso, não podemos negar a existência de professores desse nível. Cabe a esses professores que se enquadram nessa postura sem ética, repensar sobre o seu papel enquanto professor. Em contrapartida, Pimenta (2002), mostra as dificuldades que os professores universitários encontram ao tentar desempenhar seu papel.

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejamento individual e solitariamente. (...). Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológico ou avaliatórios, não tem que prestar contas, fazer relatórios, como ocorre na pesquisa. (P. 37)

Chauí (2003), atribui a decadência da universidade pública à passagem da sua condição de instituição social para organizacional. Atualmente, conceitua essa fase como “universidade operacional”. A seguir ela apresenta as consequências que esse modelo acarreta à docência:

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre elas e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorçado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos de pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (p.7)



Essas mudanças não atingem somente a docência, mas a universidade de um modo geral. Abordando o ponto referente a infra-estrutura, apontada pelos alunos-professores como fator que causa desmotivação, reconhecemos ter as suas causas ligadas aos aspectos financeiros. O impacto das políticas neoliberais na educação pública brasileira é desastroso. O ensino superior público sofreu há vários anos com a redução de recursos para as universidades. Este período coincide ao do governo Fernando Henrique Cardoso. Os efeitos provocados por essas reduções são múltiplos: precariedade de laboratórios e salas de aulas, evasão escolar elevada pela ausência de políticas de assistência social ao estudante, bibliotecas mal conservadas e sem renovação de acervos, baixos salários e más condições de trabalho, déficit de funcionários e docentes. Confirmamos com a citação dos professores.

Primeiro é uma quebra que a gente tem, as expectativas que eu tive era de pensar que iria ter acesso a vários livros, iríamos ter várias leituras, e a gente encontra uma biblioteca decadente, acho a situação até decadente (Professor Cinza, 29 anos, junho, 2008).

Foi muito frustrante chegar, passar a vida toda em escola particular e chegar numa universidade que a gente falou tanto para conseguir entrar e chegar numa universidade tão sucateada. As carteiras desconfortáveis. É sucateadíssima (Professor Laranja, 23 anos, junho, 2008).

Eu lembro que o primeiro dia de aula foi decepcionante, você chega e vê uma universidade sucateada, cadeiras velhas, quebradas, quando cheguei na UECE, ainda era giz, agora que está mudando para o quadro branco, e você vê que não é tão diferente do que você já conhece, então, a primeira impressão, assim, não foi muito positiva, aí começam as aulas, claro existem professores e professores (Professor Preto, 23 anos, junho, 2008).

Podemos perceber que essas características são heranças da gestão do governo Fernando Henrique Cardoso. Atualmente, o governo Lula com o Projeto Reuni<sup>5</sup> tem investido tanto em infra-estrutura, como em contratação de novos professores. Sem falar nos novos campi no interior e de novos cursos para atender às novas necessidades da sociedade.

Para finalizar as análises dessas categorias, percebemos a influência de questões político-econômicas na educação. Enquanto pesquisas comprovam a necessidade de mudanças de um currículo normativo para um currículo integrado, que possibilite ao estudante o contato com a prática logo no início do curso, e o Projeto Nascente possibilitando

---

<sup>5</sup> Afirmações cedidas pela comunidade escolar.

essa aproximação, não percebemos um movimento da Universidade Estadual do Ceará em potencializar esse espaço<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

## Capítulo 5

---

### Considerações finais

Finalizaremos o trabalho levantando as conclusões e questionamentos que foram encontrados

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a realização desta pesquisa, surgiram vários questionamentos, diante da riqueza de informações no espaço onde foi realizada a pesquisa, que descortinava um leque de opções para o desenvolvimento de pesquisas. Tínhamos como opção focar a pesquisa na escola, nos docentes, nos gestores, nos alunos ou na cultura escola. Entretanto, desde o projeto de qualificação tínhamos em mente trabalhar a formação docente reflexiva dos alunos dos cursos de licenciatura da UECE. Deste modo, acreditávamos que a prática adquirida na escola integrada aos conhecimentos adquiridos na universidade possibilitaria formar um docente reflexivo, crítico, transformador e autônomo, além de propiciar a construção da sua identidade profissional.

Partimos para o campo de pesquisa com os seguintes questionamentos a serem respondidos: Há durante a prática em sala de aula um processo de incorporação pelos professores de teorias, como a do professor reflexivo? Essas teorias foram adquiridas em seus estudos na formação inicial? Isso era possível acontecer somente através da prática? E que obstáculos porventura, impossibilitou a incorporação de práticas reflexivas na prática desses docentes? Durante as visitas à escola, adicionamos outras questões, a estas iniciais: A escola como espaço de formação propicia a formação docente reflexiva desses professores? A escola como organização aprendente pode contribuir para a consolidação de práticas formativas em seu contexto?

A partir desses questionamentos, fomos encontrando respostas significativas. No primeiro bloco de preocupações, que caracterizamos como “escola enquanto espaço formativo” auxilia a formação docente inicial à medida que possibilita resgatar o aluno de graduação daquele currículo normativo, com conteúdos e atividades de estágios distantes da realidade escolar. Dessa maneira, ele pode diminuir o abismo existente entre teoria e prática, aliando à teoria a realidade da sala de aula, e a partir disso ser capaz de refletir sobre a sua prática, na e sobre a sua ação, assim se constituindo um professor reflexivo. E conseqüentemente, ele melhora a sua prática e reflete de forma positiva no processo ensino-aprendizado dos alunos. Vimos que os professores aprenderam a lidar com as reflexões de suas ações e iam aos poucos tornando-se capazes de refletir na ação, isto é, sendo capazes de

redirecionar suas atividades, se assim fosse necessário por exigência da ação em desenvolvimento naquela aula.

Outro ponto a ser analisado é que os professores não são conscientes de que realizam uma prática chamada reflexiva, isto é, não a classificam como reflexiva, apesar da maioria deles (seis professores) já poder ser incluída como realizando uma prática dessa natureza, enquanto que a minoria (dois professores) estava iniciando a incorporar a tal, mas em nenhum momento associaram esta a terminologia “professor reflexivo”. A escola já deve fornecer os elementos necessários para o desenvolvimento da prática reflexiva. Os estudantes adotavam uma prática reflexiva porque assim eram orientados a fazer, sem muita consciência do campo teórico envolvido na questão.

Relacionado à próxima evidência da pesquisa está a existência de uma cultura Freiriana na escola. A relação entre educador e educando é muito próxima, não existindo uma relação de dominação, opressor versus oprimido. Na verdade, ocorre uma relação dialógica entre educador e educando, sempre buscando despertar a autonomia e a criticidade desses educandos. No contexto do Projeto Nascente ficou clara a preocupação dos professores em gerar o conhecimento a partir de saberes prévios dos alunos, em tornar aquele em algo que seja acessível, de acordo com a sua realidade.

E por fim, o estudo sugere existir, através de seus resultados, uma série de problemas de nível estrutural, como por exemplo, a falta de estrutura física, a desmotivação existente, etc., que culminam na contribuição em tornar o espaço acadêmico um espaço não formativo, causando assim uma “deformação acadêmica” desses alunos e conseqüentemente gerando frustrações e decepções na maioria desses sujeitos no início da sua graduação. Quanto aos currículos, já faz algum tempo que a universidade está trabalhando em suas mudanças, sendo a reforma curricular já realizada em alguns cursos na Universidade Estadual. No entanto, a queixa persiste, pois é percebido que a mudança foi executada apenas no papel, e que a prática dos antigos professores permanecem a mesma, não havendo de certa maneira uma mudança considerável na qualidade do ensino.

Diante desses resultados, realizamos uma reflexão sobre a importância da escola como espaço de formação e como ela viabiliza a formação docente reflexiva. Pode-se considerar a escola como um espaço onde o professor aprende a sua prática. Percebemos o quanto é importante desenvolver nesses professores a capacidade de reflexão sobre a prática. E que

esse conceito, que muitos deturparam, esvaziaram, deixando-se levar pelo modismo não sabendo utilizar como uma prática consciente, contextualizada, que leva em consideração o contexto histórico-político-social da comunidade escolar. O Projeto Nascente incorporou esse conceito e está mostrando resultados positivos respaldados pelo INEP.

É importante considerar que os resultados dessa pesquisa vieram somar a outras dessa área, em nenhum momento desqualificando outros estudos. E que muito ainda tem que ser feito, muitas questões a serem resolvidas, pois infelizmente é o resultado de uma escola, em um cenário de milhares de escolas a espera de mudanças.

É próprio da pesquisa esse caráter transitório. Seus resultados não solidificam e sim apontam caminhos para novos estudos. E esse é o objetivo maior da pesquisa, é dessa maneira que estudos são aprofundados, o avanço da pesquisa inicia partindo sempre de um achado importante de uma pesquisa anterior. Por isso, em nenhum momento tivemos a intenção de acreditar que esse estudo iria resolver a problemática da formação inicial no Brasil, temos conhecimento da complexidade desse problema. No entanto, esperamos que essa pesquisa possa suscitar novos estudos na área, apontar novos caminhos e dessa forma contribuir significativamente com a educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto editora, 1996.

\_\_\_\_\_. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, 3. Ed. Cortez, 2004.

ALMEIDA, C. M. C. A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE. **Revista profissão docente**, Uberaba, v.1,n.1, p 1-5, 2001.

ANDRÉ, Marli E.D.A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

APPLE, M. **Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education**. New York; Routledge, 1986.

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Roberto C. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Editora Porto, 1994.

CANÁRIO, Rui. **Estabelecimento de Ensino: a inovação e a gestão dos recursos educativos**. 1999a.

\_\_\_\_\_. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: Moreira, A. et al. **Supervisão na formação: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão**. Aveiro: Universidade, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Fazer da formação um projeto: mudar as escolas ou os centros de formação**. Lisboa: IEE, 2001b.

\_\_\_\_\_. **A formação em contextos de trabalho.** In. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de inovação, 2004

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação de professor. **Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.** Rio de Janeiro, v.13, n.49, p 469-486, 2005.

CORRÊA, M. B. **Pesquisa social Empírica:** métodos e técnicas. Porto alegre: PPGS/UFRGS, p.11-48, 1998.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento:** Fundamentos epistemológicos e políticos. 2ª Ed. São Paulo, Cortez: instituto Paulo Freire, 1999. (coleção prospectiva; 5)

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1998.

DEWEY, J. **Como pensamos. Como** se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo, 3ª Ed. Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **Vida e educação.** São Paulo, 10. ed.,melhoramento: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

GRÍGOLI, J. A. G.. A escola como contexto para a formação docente: a realidade de uma unidade escolar da rede municipal de Campo Grande. In: 30ª reunião Anual da Anped, 2007, Caxambú. **Anais da 30ª reunião Anual da Anped**, 2007. p. 1-17.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília, Liber livro, 2006.

FORSTER, M. M. S.; FONSECA, Denise Grosso da. Escola como espaço formativo: impactos na formação docente. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, **Anais da 30ª reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu. 2007. P.1-6.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: ela é um que fazer neutro? **Educação & Sociedade**, nº 1. São Paulo. Cortez, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**, 17. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.



\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

LAKATOS, Eva Maria e Marina de Andrade Marconi. **Fundamento de metodologia científica**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.** [online]., vol.27, n.94, p. 201-227. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, São Paulo: Cortez, 1994.

MATOS, K. S. L. de, VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, Uece, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: vozes, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo**. 12ª reimpressão. São Paulo: EPU, 1986. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**, Lisboa, educa, 2002.

ORLANDIN, E. P. **Análise de Discurso**. Princípios e procedimentos. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2001.

PAIVA, E. V. (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Socialización y educación en la época postmoderna**. Ensayos de Pedagogia Crítica. Madrid: Editorial Popular, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas,SP: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMÉZ, A. (org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. . Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006. v. CD-Rom.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, S.; SCARDOVELLI, E. **O que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica?** [S.I.]: Editora Abril, 2008. Disponível em:

<<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 14, p.61-88, Maio/jun/jul/ago. 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. nº 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**; a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura. **Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva: desafios aos coordenadores-formadores das escolas da rede municipal de São Luis**. 2008. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação – FAGED – Fortaleza, 2008.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## ANEXO A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Dados sobre o professor
  - Identificação:
  - Idade:
  - Sexo:
  - Telefone:
  - E-mail:
  - Faz qual o curso na UECE
  - Qual semestre:
  - Qual horário do curso
  - Possui outra graduação:
  - Possui outra profissão.
  - Como entrou para o Nascente? Por quê?
  - Há quanto tempo está no projeto?
  - Expectativa do professor sobre esse estágio:

## ANEXO B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Como decidiu ser professora?
2. Quais eram as suas expectativas, ao chegar no curso de graduação?
3. Fale sobre suas frustrações durante a sua formação
4. Fale sobre a relação professor-aluno na sua turma de graduação
5. Como era o relacionamento professor(a)-aluno(a), na sua época de vida escolar?
6. Fale sobre as aulas que você mais gostava, na época escolar?
7. Você acha que a formação que você recebeu foi "sólida", consistente? Em que? Por que? (vida escolar e graduação)
8. O que você aprendeu com seus professores que, ainda hoje, auxilia no desenvolver de suas tarefas?
9. Que dificuldades você está sentindo no início de sua atuação como professora e como você procura resolvê-las?
10. A que/quem você recorre quando vai planejar uma aula?
11. A que/quem você recorre quando tem dificuldades no planejamento/no conteúdo que você vai trabalhar com os alunos?
12. Você já trabalhou numa realidade diferente da dessa escola? Como foi a experiência?
13. Como você analisa a atuação da supervisão/coordenação dessa escola?
14. Você, como professora, consegue dar sugestões pedagógicas para a supervisão/coordenação dessa escola? Qual a reação delas (de aceitação, recusa, indiferença...)?
15. Qual a metodologia que você gosta de utilizarem suas aula?
16. Como incorpora na prática em sala de aula as teorias adquirida na sua formação? Que teorias são incorporadas? Há uma reflexão sobre o que aconteceu em sala e o que se pretende fazer para a próxima aula? Quais são essas reflexões?
17. Enquanto aluna de graduação da UECE, você faz um feedback dessa incorporação da teoria na prática em sala de aula do Nascente.

18. Quanto à UECE, há algum espaço na aula para debater essas questões ocorridas no Nascente, como situações inesperadas ocorridas em aula, dúvidas na aplicabilidade da teoria na prática, possibilidades de se trabalhar tais conteúdos.

19. Quanto aos professores da UECE, sabem da existência de alunos que já exercem o magistério? Desse vínculo entre o Nascente e a universidade? Nas aulas desse professor ele se prontifica a fazer esse link entre a teoria e prática? Estão disponíveis? Qual o nível de embasamento teórico desse professor?

20. Qual o tipo de relação da UECE com o Nascente? Há um trabalho integrado entre os professores da UECE e os alunos? Quem se responsabiliza por esse apoio pedagógico?