

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**(DES) (RE) CONSTRUIR O CONHECIMENTO PELA PESQUISA:
UM COMPROMETIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ALZIRA ELAINE MELO LEAL

**PORTO ALEGRE
2008**

ALZIRA ELAINE MELO LEAL

**(DES) (RE) CONSTRUIR O CONHECIMENTO PELA PESQUISA:
UM COMPROMETIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul como requisito parcial para obtenção
do título de Doutor em Educação.

Prof^a Dr^a MARIA EMÍLIA AMARAL ENGERS

Orientadora

Prof^a Dr^a MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO

Co-orientadora

Porto Alegre, janeiro de 2008.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L435d Leal, Alzira Elaine Melo

(Des) (re) construir o conhecimento pela pesquisa: um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica / Alzira Elaine Melo Leal. – Porto Alegre, 2007.

129 f.

Tese (Doutorado) – Fac. de Educação, PUCRS
Orientador: Profa. Dra. Maria Emília Amaral Engers

1. Formação de Professores. 2. Professor Reflexivo.
3. Pesquisa-ação. 4. Educar pela Pesquisa. 5. Construindo o
Saber. I. Título.

CDD 370.71

**(DES) (RE) CONSTRUIR O CONHECIMENTO PELA PESQUISA:
UM COMPROMETIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Alzira Elaine Melo Leal

Tese defendida no dia 08 de janeiro de 2008, na
Faculdade de Educação, para obtenção do título de
Doutor em Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Emília Amaral Engers (Orientadora)

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Roques Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Valderez Marina do Rosário Lima

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Pedro Demo

Universidade de Brasília - UnB



DEDICATÓRIA

Aos *meus irmãos*, pessoas que representam, para mim, a união e a força nos momentos importantes.

Aos *meus sobrinhos*, os quais espero continuem na construção do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Aos Coordenadores e Docentes dos Cursos de Formação - Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Pedagogia - da Universidade da Região da Campanha, Campus de São Gabriel, por terem colaborado na execução desta pesquisa-ação .

*Às Mestras, professoras **Maria Tereza Blini Prates** e **Marlene Alves Pereira**, pelo incentivo.*

*Ao professor, **Mestre Carlos Eduardo Gerzson de Souza**, amigo e colaborador na produção gráfica desta tese.*

*A professora, **Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão**, que, mais que **co-orientadora**, foi a amiga com quem interagi nestes últimos sete anos e com quem participei de algumas experiências.*

*A professora, **Dra. Maria Emília Amaral Engers**, minha **orientadora**, que, com disponibilidade irrestrita, forma exigente, crítica e criativa de argüir as idéias apresentadas, deu norte a este trabalho, facilitando o alcance de meus objetivos.*

“...ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção e a sua construção...”

(PAULO FREIRE, 1974, p. 24)

RESUMO

Emergente de reuniões reflexivas sobre a prática docente universitária, surgiu o tema desta tese sobre a (Des) (Re) Construção do Conhecimento pela Pesquisa na Formação de Professores da Educação Básica. Destas reflexões nasceu o seguinte questionamento: Ensinar ou Construir? Como os profissionais da educação universitária, que atuam em Cursos de Formação de Professores na Universidade da Região da Campanha, Campus de São Gabriel, pensam e articulam a prática à teoria na formação do sujeito com competência pessoal, profissional e social? Definido o objetivo - analisar os princípios norteadores da prática pedagógica dos docentes que atuam em cursos de formação de professores na URCAMP - Campus de São Gabriel, e sua articulação com o processo de (des) (re) construção do conhecimento pela pesquisa, tiveram início às ações. Basilarmente, fundamentam este estudo, Demo (2000), no que tange à questão educar pela pesquisa, Dewey (1959), Schön (2000) e Alarcão (2003), quanto ao papel do docente que atua em cursos de Formação de Professores para (re) construir um ensino reflexivo e uma Instituição reflexiva. Como trabalho resultante de uma investigação com algumas características de pesquisa-ação, inicialmente fez-se uma sondagem, através de entrevista semi-estruturada, aplicada em oito docentes dos cursos de Formação de Professores do Ensino da IES, que, de imediato foi interpretada, com a aplicação da técnica análise de conteúdo proposta por Engers (1987). Constatou-se a necessidade de (des) (re) construir não só a proposta pedagógica dos cursos de Formação de Professores do Campus como o papel da Universidade para o desenvolvimento de uma educação de qualidade voltada para a formação da cidadania, cuja meta é corroborada pelos pilares do ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO. Em fins de fevereiro de 2006, o Centro de Ciências da Educação, após debates e discussões quanto à estruturação das matrizes curriculares, organizou-as em eixos temáticos, articulando-os em diversas dimensões, conforme o disposto no art. 11 da RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Ficou estabelecido que, nas práticas curriculares, as atividades passariam a ser desenvolvidas através de projetos de pesquisa, tendo como parâmetro os problemas detectados na prática. Cada professor elaborou um projeto temático; estes, em reuniões por curso, foram analisados, ajustados, interligados e apresentados aos acadêmicos, no mês de março, para uma última avaliação. A proposta foi recebida com grande interesse e entusiasmo; aprovado o Plano de Ação, um professor, por semestre de cada curso, ficou responsável pela distribuição e acompanhamento das tarefas, e posterior elaboração do relatório (professor-articulador). Foram, também, discutidos os critérios de avaliação, como dar continuidade à execução apesar das limitações, controlar o conjunto do processo e avaliar os resultados. Das análises efetuadas, constatei no docente a necessidade de uma ruptura no seu agir pedagógico, passando de uma pedagogia marcadamente conteudista e eminentemente teórica para uma perspectiva reconstrutivista que

aponte para uma epistemologia da prática. Os resultados do estudo revelaram, ainda, em categorias aspectos indispensáveis ao processo do educar pela pesquisa: a interdisciplinaridade, a flexibilização no manejo dos conteúdos, a autonomia na (re) construção do conhecimento, interesse dos participantes no processo educativo, e o eixo temático como ponto aglutinador do conhecimento. A trajetória da pesquisa-ação desenvolvida evidenciou uma transformação no modo de pensar de professores e alunos e uma prática inovadora revelada pelo envolvimento destes na articulação reflexão/pesquisa/ação/formação.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor reflexivo. Pesquisa-ação. Educar pela pesquisa. Construindo o saber.

ABSTRACT

Emerging from reflexive meetings about university teaching practice, it came forth the theme of this thesis about the (Dis) (Re) Construction of Knowledge by Research in the Teachers Formation for Basic Education. From these reflections it was originated the following question: To teach or To construct? How do the professionals of university education, who actuate un Courses of Teachers Fomation in the Universidade da Região da Campanha, Campus de São Gabriel, think and articulate from practice to theory in the formation of the subject with personal, professional and social competence? Defined the objective – to analyse the guide principles of pedagogic practice of the professors who actuate in the teachers in the URCAMP - Campus de São Gabriel, and their articulation with the process of (dis) (re) construction of knowledge by research, the actions began. Basilarly, this study was founded by Demo (2000), as to the issue to educate by research Dewey (1959), Schön (2000) and Alarcão (2003), as the role of the professor who actuates in the Teachers Formation Courses to (dis) (re) construct a reflexive teaching and an Institution. As work resulting from an investigation, with some characteristics of action research, initially made up a survey, through a semi-structured interview applied in eight professors of Professors Formation Courses from IES, wich was at once interpreted, with the application of technical analyse of contents proposed by Engers (1987). It was found out the necessity of checking not only the pedagogic proposal of the teachers formation in the Campus but also he role of the University for the development of a education of quality turned to the formation of citizenship, whose aim is corroborated by the pillars of THEACHING-RESEARCH-EXTENSION. In the end of February 2006, the Center of Sciences of Education, after debates and discussions as to the construction of curricular matrixes, organized them in thematic axes, articulating in several dimensions, according to what was disposed in the art. 11 of Resolution CNE/CP 1, on 18 February 2006. It was established that, in curricular practices, the activities should be developed through research projects, having as parameter the problems detected in the practice. Each professor elaborated a thematic project; those, in meeting by course, were analysed, adjusted, interconnected and presented to the academics in March, for a last evaluation. The proposal was received with great interest and enthusiasm; it was approved the Action Plan, a professor, by semester of each course, was responsible for the distribution and accompaniment of the tasks, and posterior elaboration of the report (professor-articulator). It was also discussed the evaluation criterion, as to give continuity to execution despite the limitation, to control the whole process and to evaluate the results. From the achieved analyses, we verified that the professor has the necessity for a rupture of his pedagogical proceeding, going from a pedagogy strongly characterized by contents and eminently theoretic to a reconstructive perspective that points out to a epistemology of practice. The results of the

study revealed, still, in categories indispensable aspects to the process of educating by research: the interdiscipline, flexibility to handle the contents, autonomy in the (Re) construction of knowledge, interest from the participants in the educative process, and the thematic axis as the aglutinant point to knowledge. The trajectory of the developed research-action evinced a transformation in the way of thinking of professors and students and an innovative practice revealed by the involvement of them in the articulation reflection/research/action/formation.

Key-words: Teachers formation. Reflexive teacher. Research-action. To educate by Research. Constructing knowledge.

SUMÁRIO

<i>NAVEGANDO POR ÁGUAS CONTURBADAS</i>	12
<i>MINHAS REMINISCÊNCIAS</i>	13
... <i>da construção do saber</i>	13
... <i>à minha ação pedagógica universitária</i>	14
... <i>por um novo caminhar</i>	16
... <i>ao vislumbrar um norte</i>	22
1 EM BUSCA DE UM PORTO SEGURO	23
1.1 A ESCOLA PROPOSTA POR DEWEY: Um espaço de valorização da experiência	24
1.2 A ESCOLA REFLEXIVA DE ALARCÃO: Um local de vivência da cidadania	35
2 O GRANDE TIMONEIRO	41
2.1 NAVEGANTE OUSADO: UM PRÁTICO-REFLEXIVO	42
2.2 REFLETINDO SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO	53
2.2.1 Para Resignificar a Identidade do Professor	57
3 A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS SABERES	60
3.1 PELO DESAFIO RECONSTRUTIVO	62
3.1.1 Na Prática Educativa Universitária	69
4 DESCORTINANDO O HORIZONTE	78
4.1 NAS REVELAÇÕES EM MEU DIÁRIO DE BORDO	78
4.2 ATRAVÉS DE UM NOVO OLHAR	93
4.2.1 Pelo (Re) planejamento das Ações para a Construção do Saber	95
4.2.2 E pelos Registros da Travessia	102
<i>PARA ALÉM DO CAMINHO</i>	110

REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	126

NAVEGANDO POR “ÁGUAS CONTURBADAS ...”

*Quando teu navio
Ancorado muito tempo no porto
Te deixar a impressão enganosa
De ser uma casa,
Quando teu navio
Começar a criar raízes
Na estagnação do cais,
Faze-te ao largo.
É preciso criar a qualquer preço
A alma viajora de teu barco
E tua alma de peregrino.*

(D.Helder Câmara)

Faço uso destas estrofes de D. Helder Câmara para, com elas, apresentar o que me leva a esta investigação. Há muito identifico as inquietações em investigar *minha* prática de professora na universidade com a *alma de peregrino* ou com a *alma viajora de meu barco*.

Com a certeza de que estou traçando, hoje, diferentes rotas - que me podem levar à descoberta de novos espaços na construção de conhecimentos diversos daqueles que me vêm aprisionando nas últimas décadas - e de que posso romper com os grilhões impostos pelo modelo educacional vigente, o qual estabelece o “conteudismo” como norma principal no cumprimento do ementário imposto pela universidade, (re) inicio minha viagem em busca de novos caminhos para o aprender.

Disponho as cartas náuticas sobre a mesa de trabalho, para, após um estudo detalhado, definir a rota a seguir neste ousado empreendimento de (des) (re) construir o conhecimento pela pesquisa em educação. Entretanto, para compreender-me e fazer compreender este desafio, é preciso (re) visitar a trajetória já realizada.

MINHAS REMINISCÊNCIAS...

[...] quanto mais vivemos, mais nos apercebemos de que é impossível separar o ensinar do aprender. A própria prática do ensinar implica (re) aprendizagem por parte dos que ensinam. Esta possibilidade, algo além de nós, tivemos, experimentamos e deu certo. Mas não é a única, nem a última. Algumas interrogações persistem e vamos persegui-las na busca de respostas (LEAL, 2001, p. 108)¹.

... da construção do saber...

[...] **regrido ao ano de 1961**, quando concluí o ensino normal, na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, em São Gabriel, onde recebi, durante longos doze anos, minha formação desde o ensino primário.

No ano seguinte, singrei as águas que me levaram a Caçapava do Sul, em cujo porto iniciei minha atividade pedagógica e ali atuei por três anos, concomitantemente, em escolas pública e particular. Posteriormente, retornei ao porto seguro, minha terra natal, São Gabriel, onde me aposentei em 1988.

Neste interregno, retomei meu aprendizado acadêmico na Fundação Educacional de São Gabriel/RS, concluindo, em 1971, o curso de Estudos Sociais, complementado posteriormente, com Licenciatura Plena em Educação Moral e Cívica, na cidade de Alegrete.

Durante mais de 25 anos velejei pelas praias do ensino público estadual, ora me acomodando conforme o balanço das *'ondas'*, ora reagindo a este *'suave ir e vir'*, na tentativa de desvendar os mistérios do grande tesouro escondido - *o saber*, como ocorreu na década de 90, quando (re) acendeu-se em mim o desejo de conhecer novas teorias. Parti, então, para desnudar o conhecimento já adquirido em um desafio de (re) descobrir no horizonte, com as formas coloridas do arco-íris, um conhecimento já ultrapassado, e me especializei em Psicopedagogia, em um programa oferecido pela Universidade da Região da Campanha - URCAMP, com sede em Bagé - aos diversos *campi* implantados na fronteira oeste.

A retomada desta viagem projetou-me mais longe: alguns anos mais tarde, em 2001, concluí o Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, quando tratei da questão **(DES) GOSTAR DE HISTÓRIA: (des) (re) velado pela metaforização**, sob a orientação da professora, Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Esta pesquisa demonstrou que, para os sujeitos envolvidos no processo educativo, o emergir do

¹Palavras que fecham minha dissertação, defendida em 2001, quando da conclusão do Mestrado em Educação, realizado na PUCRS, e que se constitui em marco significativo em minha trajetória profissional.

problema representa a essência que permitirá a (des) (re) reconstrução pela definição de novas abordagens e perspectivas transformadoras que ampliem os horizontes do conhecimento e da visão contextual. As atividades realizadas intencionalmente com alunos de 8ª série do Ensino Fundamental, envolvendo entrevistas individuais e em pequenos grupos, descortinaram um novo caminho para o aprender a aprender via educar pela pesquisa. Ora, sem esquecer o fato de que cada disciplina tem sua própria lógica, o grande desafio, na atualidade, é o de relacionar as experiências de vida dos alunos, o conhecimento do senso comum com que chegam à escola, com o conhecimento sistematizado, de forma a que possam aperceber-se e perceber o mundo de forma integrada.

Respeitando-se a lógica interna de cada disciplina é preciso ultrapassar os seus limites reducionistas e vencer barreiras, porque a separação das disciplinas em conteúdos estanques faz com que os alunos tenham dificuldade em integrá-los e relacioná-los à vida, à educação e à cidadania.

... à minha ação pedagógica universitária...

Nos meus 22 anos de exercício no magistério superior, tenho passado longos períodos a refletir sobre o que vem se constituindo o “*ser professor*”: uma antiga profissão para novos tempos, ou dever-se-ia dizer um novo professor para tempos de incertezas? A verdade é que o professor universitário que a sociedade tinha por referência, até meados do século XX, era aquele cujos conhecimentos e saberes davam conta de possibilitar um futuro melhor a seus alunos.

De repente, o mundo entra em acelerado processo de evolução nas comunicações e tecnologias e, esta mesma sociedade, passa a cobrar do professor outros saberes, outros conhecimentos, outros valores, outros comportamentos, provocando, o que teoricamente é denominado por alguns estudiosos de **mal estar docente** (ESTEVE, 1987), ou desajuste comportamental devido à mudança social. Nesta mudança de contexto, professor e sociedade percebem que tão profundas pressões geram resistências, medos, paralisia.

Busco, então, explicações para tal fato e proliferam interrogações: o problema está na formação do professor, uma vez que a universidade não vem preparando o profissional para os novos tempos e os saberes adquiridos não se aproximam do que realmente ocorre na realidade das escolas? Está o professor sendo preparado para ser um pesquisador, um prático reflexivo e não apenas mais um transmissor de conhecimentos prontos e acabados?

Vários dilemas perpassam minha trajetória na universidade onde exerço a docência, o que me leva a verificar, junto aos colegas que atuam nos cursos de Formação de Professores, quanto à validade dos seus saberes e conhecimentos e sobre como os mesmos manifestam-se cotidianamente. A observação de si e de seus pares, quanto às dificuldades encontradas em se constituir profissionais e para gerar aprendizagens significativas nos acadêmicos, desencadeia em todos nós inúmeros questionamentos: A formação recebida pelo professor que atua com Educação Básica envolve que tipos de saberes? Como os docentes deles se apropriam? Como se dá a manifestação destes saberes nas suas práticas de sala de aula? Qual a relação entre os saberes do professor e a aprendizagem dos alunos?

Estas indagações ganham força, quando referenciais que abordam a questão da Formação de Professores, com base em John Dewey (1959), como Clermont Gauthier (1998), Donald Schön (2000), Philippe Perrenoud (2002), Isabel Alarcão (2003), entre outros, passam, a partir dos anos 90, a divulgar análises de suas pesquisas, argumentando que a profissionalização do professor passa por uma nova concepção, nesta era contemporânea, considerando a sua prática reveladora da especificidade do ato educativo, a qual envolve uma pluralidade de saberes que são mobilizados no dia a dia de suas atividades.

A reflexão aparece como a tendência mais acentuada da educação e, para entendê-la melhor, é preciso situá-la no contexto histórico-cultural em que surgiu. É necessário fixar o entendimento do que seja refletir. O verbo *refletir* é transitivo direto, no sentido de reproduzir, espelhar alguma coisa, uma realidade ou, melhor, no caso da educação, um conhecimento. Para espelhar alguma coisa, é preciso conhecê-la, ainda que superficialmente, da mesma forma que, para pensar sobre algo, é essencial conhecê-lo. Neste sentido, o conhecimento já não pode ser superficial, caso contrário, também, a reflexão que se produzirá será marcada por esta limitação.

Como o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio social, acredito que é na (re) elaboração do saber obtido de suas experiências de vida que o aluno deve buscar respostas para seus problemas e necessidades.

E o educando de hoje está a exigir o que lhe é nato: o papel de agente construtor da educação. Lamentavelmente, como na maioria das escolas a pedagogia da comunicação inexistente, a prática educativa vem se ressentindo de qualidade, em especial no que concerne à abordagem dos conteúdos. Isto é visível, principalmente, no mundo universitário, onde o professor ainda aparece como a consubstanciação do saber. O acadêmico, à espera de orientação competente, aceita passivamente a transferência desta responsabilidade sem procurá-la - a de (des) (re) construir o próprio conhecimento. Estes procedimentos

dicotômicos, autoritários e alienantes, estão implícitos na atitude de passividade incorporada por boa parte dos cursos de formação de professores. Estes são depois transferidos para os contextos em que irão atuar.

Para garantir a construção de um saber necessário, agradável e prazeroso ao aluno, é preciso que o educador tenha em vista um perfil de aluno mais crítico, participativo e transformador e promova as condições fundamentais à aprendizagem que o capacite a superar desafios e a superar-se a cada dia, na produção do conhecimento.

Como os saberes da ação pedagógica - ações do professor que se constituem em referenciais científicos por serem divulgados e validados - são aqueles que irão dar credibilidade aos demais saberes que os docentes mobilizam no ato de educar, é importante destacar que, com esta investigação, busco uma interpretação mais profunda sobre a especificidade da profissão docente, na perspectiva de uma nova concepção de formação de professores, em que a prática passa a ser o ponto crucial de estudo. Não pretendo gerar uma amplitude valorativa da prática em detrimento da teoria, por constatar que os cursos de Formação de Professores, até hoje, têm desenvolvido excessivamente a teoria desligada dos contextos práticos das escolas; meu objetivo é argumentar em favor de uma prática respaldada por uma teoria que esteja entrelaçada no modo como o professor se constitui como profissional.

... por um novo caminhar...

Por tratar-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que detalha o conhecimento de uma realidade necessitada de urgente transformação, percebi que o problema apontava para uma estratégia de **Investigação-Ação**.

Categorizada na linha interpretativista, a pesquisa-ação é possuidora de uma natureza argumentativa, o que significa dizer que mais induz ao questionamento e à busca, uma vez que as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são objetos de deliberação.

Ao deslizar pelas conturbadas águas da incerteza, procurando um caminho mais límpido e claro, aposso-me do pensar de Thiollent (2003, p. 14):

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Verifico que a pesquisa-ação não é apenas uma orientação do agir emancipatório, voltado para grupos sociais das classes populares e/ou dominadas; apesar deste engajamento político fazer-se muito presente na maioria das pesquisas-ação, ela também é discutida em outras áreas como as de organização técnico-organizativa.

Sob este aspecto é possível observar algumas semelhanças com relação ao que pretendi desenvolver, mas certamente serão postos aqui alguns fatores que limitaram a vinculação da minha proposta com uma base metodológica possuidora dos mesmos pressupostos da pesquisa-ação.

Na pesquisa-ação há, como o próprio nome indica, uma ação por parte dos pesquisadores, ação esta que merece investigação para ser elaborada e conduzida. Os pesquisadores têm papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e avaliação do fazer pedagógico, organizando assim sua ação. É por isso que a pesquisa-ação pressupõe definir com precisão a ação, seus agentes, seus objetivos e obstáculos.

Enfim, a pesquisa-ação é uma forma de experimentação realizada em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias, pois desempenham um papel ativo. As variáveis de seu lado não são isoladas, posto que todas elas interferem no que está sendo observado. Portanto, a subjetividade dos pesquisadores está presente, embora não total, pois o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio “*mergulho*” na situação investigada.

Considero o planejamento de uma pesquisa-ação dotado de flexibilidade considerável. Contrariamente a outros paradigmas, esta não segue uma série de fases ordenadas de forma rígida. Os momentos que aqui destaco foram necessários à efetivação da pesquisa; entretanto, estou ciente que esta investigação (embora apresente algumas características que a aproxime de uma pesquisa-ação) não atende, em toda sua extensão, as exigências do procedimento proposto por Thiollent (2003).

A percepção da angústia no corpo docente da universidade me instigou ao desafio. Arrisquei-me nesta aventura pedagógica e a apresentei a tantos quantos desejassem dela participar. De imediato, inscreveram-se seus verdadeiros empreendedores - os docentes da URCAMP dedicados à Formação de Professores e atuantes nos cursos de Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas e de Matemática. Suas indagações, como agentes do ensino acadêmico, recaem, essencialmente, na maneira como eles, profissionais da educação, abordam os conteúdos curriculares. Novamente há uma constatação de que são muitos os professores que

se indagam sobre quais procedimentos metodológicos devem ser utilizados na (re) elaboração do saber na aula universitária, a fim de que os futuros professores possam desenvolver um trabalho que transforme o espaço escolar em um ambiente prazeroso e de qualidade, que possibilite “lançar” na sociedade cidadãos conscientes de seus deveres e críticos em relação a seus direitos.

Organizamo-nos em grupos de estudos (**momento 1**) constituídos, além da pesquisadora (doutoranda), de dois professores representantes das diferentes áreas da educação, e decidimo-nos por realizar reuniões mensais para leitura de alguns teóricos contemporâneos em busca de alternativas ao impasse vivenciado. Minha contribuição consistiu em sugerir, aos professores das licenciaturas, referenciais teóricos para uma reflexão sobre a prática e as bases de uma nova metodologia para sua abordagem, visando à melhoria da qualidade no educar. Inúmeras idéias nasceram no grupo para que fosse desenvolvida uma pesquisa.

Então, fui desafiada a elaboração de um problema (**momento 2**) que trouxesse alternativas às limitações enfrentadas na abordagem dos conteúdos curriculares. A colocação do problema envolveu: análise e delimitação da situação inicial; delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e factibilidade; planejamento das ações correspondentes; execução e avaliação das ações. Nesta fase, houve discussão sobre a relevância científica e prática do objeto de pesquisa.

Depois de muita reflexão e debates, estabeleci o problema-objeto deste estudo: **Ensinar ou Construir? Como nós profissionais da educação universitária, que atuamos em Cursos de Formação de Professores na Universidade da Região da Campanha, Campus de São Gabriel, pensamos e articulamos a prática à teoria na formação do sujeito com competência pessoal, profissional e social?**

A realidade de que o resultado da educação já não pode se restringir aos conhecimentos acumulados e transmitidos, e, sim, que estes se fundamentam nas experiências do cotidiano e nas competências e habilidades de seus agentes, levou-me a definição dos objetivos de pesquisa-ação (**momento 3**):

- analisar os princípios norteadores da prática pedagógica dos docentes que atuam em cursos de formação de professores na URCAMP - Campus de São Gabriel, e sua articulação com o processo de (des) (re) construção do conhecimento pela pesquisa;

- elaborar um diagnóstico sobre as estratégias didáticas que permeiam a prática docente daqueles que atuam em cursos de formação de professores;

- subsidiar a gestão acadêmica delineando, obtendo e organizando informações a respeito do processo ensino-aprendizagem tendo como referenciais a articulação teoria-prática e o comprometimento com a (des) (re) construção do conhecimento pela pesquisa no Campus de São Gabriel;

- propiciar reflexões entre docentes e discentes sobre a pesquisa como ferramenta na construção do conhecimento em consonância com o comprometimento de qualidade acadêmica;

- estimular a pesquisa como foco no processo de ensino-aprendizagem, adotando estratégias de ação que contribuam para o permanente aprimoramento do processo educativo.

O tema escolhido com base em compromissos assumidos entre a pesquisadora (doutoranda) e os demais envolvidos na situação investigada (**momento 4**) interessava tanto aos pesquisadores (professores) quanto aos demais participantes da investigação (alunos, sujeitos investigados), o que permitiu que todos desempenhassem um papel eficiente no desenvolvimento da mesma. Ainda neste mesmo momento, um marco teórico específico (**educar pela pesquisa**) foi escolhido para nortear a investigação-ação.

O **quinto momento** consistiu em definir com precisão o Plano de Ação: quem permaneceria no grupo tarefa (os professores dos cursos do Centro de Ciências da Educação)?; Quais os critérios de avaliação? (participação, interesse no processo investigatório e apresentação dos resultados da investigação em Seminários)?; Como dar continuidade à ação, apesar das dificuldades? Como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões? Como controlar o conjunto do processo e avaliar os resultados? (estas foram resolvidas nas reuniões semanais, ou quando se fizeram necessárias) (THIOLLENT, 2003).

Nas reuniões (6º momento), antes do exame e discussão acerca da investigação, foram tomadas algumas decisões, dentre as quais destaco: - constituição dos grupos de estudos e equipes de pesquisa (três grupos de, no mínimo, dois professores por curso); - coordenação das atividades (doutoranda e oito professores-articuladores); - centralização das informações provenientes das diversas fontes e grupos (professores-articuladores); - elaboração da problemática e as correspondentes questões norteadoras da pesquisa (doutoranda); - definição do tema (pelo grupo de investigação); - elaboração das interpretações (doutoranda e professores-articuladores); - busca de soluções e definição de diretrizes de ação (doutoranda e professores-articuladores); - acompanhamento e avaliação das ações (doutoranda e professores-articuladores). A pesquisa-ação foi realizada ao longo de um semestre letivo.

A **coleta de dados (momento 7)** foi efetuada junto aos docentes e acadêmicos pelos professores-articuladores dos cursos, e assessorada pela pesquisadora. Dentre os principais instrumentos utilizados saliento as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os participantes (professores), quer na primeira etapa de realização (a fim de diagnosticar as inquietações do professor sobre sua atuação em sala de aula), quer nas demais fases (para coleta das informações sobre o andamento da pesquisa-ação), e os diários de bordo, nos quais ficaram registradas as observações sobre o andamento do processo e as informações dos professores-pesquisadores.

Utilizei, no tratamento dos dados e informações constantes do material recolhido junto às fontes primárias e secundárias, com a participação dos professores-articuladores, a **análise de conteúdo (momento 8)** proposta por Engers (1987). Segundo a autora, esta análise caracteriza-se por uma impregnação do conteúdo do material após leituras e releituras, a fim de que o investigador aproprie-se do sentido da fala dos participantes. Iniciamos, portanto, por uma **análise vertical** (primeira etapa), que consistiu em salientar os aspectos mais importantes, ou seja, mais significantes para cada sujeito participante do processo investigativo. A segunda etapa é a **análise horizontal**; esta se constituiu em analisar cada item respondido por todos os entrevistados. A terceira etapa é a **síntese**, em que trabalhamos os aspectos relevantes já enunciados nas análises anteriores. Para, então, chegar às **categorias**.

Bardin (1977, p. 18) afirma ainda que:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico dependente do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis.

Ainda segundo esta autora (*id*, p. 23), a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Prosseguindo esta reflexão, acrescento que, de acordo com Engers (1987), a análise de conteúdo busca inferir os significados atribuídos pelos entrevistados ou observados ao fenômeno estudado, de modo a retirar do texto não apenas aparente, mas subentendido, as

interpretações do pesquisador. Estas inferências procuram esclarecer o significado da mensagem, e as prováveis conseqüências que esta pode provocar.

Na escolha de categorias foram usados os critérios semântico (temas) e léxico (juntar pelo sentido das palavras, agrupar os sinônimos, os antônimos). Esta categorização representou a passagem dos dados brutos a dados organizados.

Durante a interpretação dos dados, realizada pela doutoranda, com o auxílio dos professores-articuladores, foi preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação fundamentada na análise de conteúdo proposta por Engers (1987), pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que deu sentido à interpretação.

As interpretações a que levaram as inferências são sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

A análise de conteúdo possibilita que uma ‘leitura profunda’ das comunicações ocorra, indo além da ‘leitura aparente’. O papel do analista é semelhante ao do psicoterapeuta. Assim como Freud já falava da ‘linguagem oculta’, Vygotsky (2001) dizia que, para compreender a fala de outrem, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento. Mas nem isso é suficiente; também é preciso verificar sua motivação. Isso me recorda o filme *Mente Brillhante*, quando um pesquisador é contratado pelo governo americano para decifrar mensagens de guerra ‘escondidas’ em notícias e anúncios de jornal. Que magnífico exemplo da aplicação da análise de conteúdo!

A apresentação do relato da investigação deu-se em **Seminários (momento 9)**, promovidos pelos cursos da área educacional. Nestes, foram apresentados os resultados obtidos na investigação realizada; saliento que foram destacados os aspectos positivos da atividade e apresentadas algumas limitações, dentre elas a situação vivida pela Universidade no momento atual.

A **divulgação externa** (ou comunicação foi realizada pelos professores-articuladores e acadêmicos, indicados por seus pares) caracterizou-se na comunicação dos resultados em eventos, congressos, conferências, como o **CONGREGA - 4ª MOSTRA CIENTÍFICA**, promoção da Universidade da Região da Campanha – URCAMP, realizado entre os dias 09 e 10 de novembro de 2006 (**momento 10**), em São Gabriel e na **Associação Cultural Alcides Maia – ACAM**, por ocasião de Sarau Literário, realizado também em novembro de 2006, com a participação do curso de Letras. Para contemplar este momento, foram definidas

técnicas de apresentação dos resultados e de organização de debates públicos, com a utilização de suportes audiovisuais, entre outros.

... ao vislumbrar um norte ...

Cartas norteadoras foram selecionadas.

Como o percurso tracejado exigiu que a máquina propulsora fosse revisada, a primeira etapa deste desafiador trabalho - **EM BUSCA DE UM PORTO SEGURO** - levou-me a desvendar a tese de Isabel Alarcão (2001), que envolve a necessidade de uma escola reflexiva (universidade), para que a mudança transforme-se em uma realidade tão necessária na prática educativa daqueles que nela atuam.

Em razão disto, voltei meu olhar para o docente responsável pela formação de professores, e que é **O GRANDE TIMONEIRO** desta viagem pelas águas da (des) (re) construção do conhecimento, levando em consideração seus saberes, as realidades específicas de seu trabalho cotidiano e a necessidade de repensar-se, aqui e agora, em um diálogo consigo mesmo, um diálogo com aqueles que já construíram os conhecimentos e um diálogo com a realidade; neste instante, busquei alicerce em Donald Schön (2000), dentre outros.

Finalmente, cheguei ao último elo desta investigação - Pedro Demo (2003a; 2003b) e seus escritos (1991; 1994, 1995; 2000) que abordam a iniciação científica na Universidade - porta de entrada do aluno para o mundo do conhecimento e que tem como tripé básico e essencial à formação acadêmica, e objetivo fundamental, a (re) elaboração do **ENSINO**, a (re) construção e a socialização do conhecimento através da **PESQUISA** e da **EXTENSÃO**.

1 EM BUSCA DE UM PORTO SEGURO

Em um cenário de profundas mudanças sociais, culturais, profissionais, a escola aparece como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade. Também ela não escapa à transformação. Se antes esta instituição era concebida como “escola-armazém” (onde se guardavam crianças e jovens) ou “escola-fábrica”, para acentuar a burocracia, o formalismo, a eficiência, o produto final e, ainda, como “arena política”, lugar onde se defendem interesses individuais ou de grupos e onde se manifestam jogos de poderes, hoje, ela pode ser concebida como **escola reflexiva**, ou “organização (escolar) que continuamente 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” (ALARCÃO, 2001, p. 25). É a escola com identidade, com cara, com projeto, que serve de bússola orientadora do rumo pensado e traçado, testemunha de compromissos assumidos, e referencial para avaliações e prestação de contas.

(Re) visitando Dewey (1959) e Alarcão, pensei na universidade, na sua essência, na sua função, no papel daqueles que nela trabalham, nas suas responsabilidades perante a sociedade. Este pensamento, fundamentado na experiência, na observação e na reflexão, levou-me a uma nova concepção de escola. Na busca de linguagem que traduzisse esta nova concepção, encontrei inspiração na expressão de “**professor reflexivo**”, tema sobre o qual há tempos vinha trabalhando, por influência de Schön (ALARCÃO, 2001).

Podem dizer que as escolas não refletem. E é verdade. As escolas não refletem, quem reflete são as pessoas. Classificar uma escola de reflexiva leva-me a pensar em um outro tipo de escola, em uma comunidade pensadora: aquela escola que tem a missão de educar ensinando ou de ensinar educando, que se questiona e se avalia a si própria.

Acredito na universidade que sabe onde está e para onde quer ir, que se pensa, tem projeto de ação e trabalha em equipe, pois, ao pensar-se, as pessoas que a constituem enriquecem-se e qualificam-se a si próprias. Vejo a universidade como um espaço de valorização da experiência.

Por isso, acredito que a universidade precisa atualizar-se, e os docentes universitários, deste novo século, têm que inovar pela pesquisa, pois é por meio da investigação que professor e aluno podem reconstruir, dialogicamente, o conhecimento. É preciso refletir criticamente o que se propõe e aprofundar o conhecimento sobre a realidade que se tem. Penso que a qualidade da educação está na interdisciplinaridade, no estudo partilhado, no

conhecimento do entorno. Para corroborar minha crença, proponho o educar pela pesquisa na minha universidade - URCAMP - Campus de São Gabriel.

1.1 A ESCOLA PROPOSTA POR DEWEY: Um Espaço de Valorização da Experiência

Dewey (1959) vincula sua concepção a um modelo de sociedade marcada pela crise da produção capitalista na sua fase imperialista e à educação responsável pela formação de uma sociedade mais justa e mais humana, mediada pela democracia como um modo de vida e como alavanca do desenvolvimento social.

Em sua luta pela ampliação da escola pública, Dewey fundou a Universidade no Exílio, para estudantes perseguidos em países com regimes totalitários; em 1896, abriu uma escola experimental a qual denominou Escola Elementar Universitária, também conhecida como **Escola-laboratório**, em nível de ensino primário, para crianças entre 4 e 13 anos.

A escola-laboratório que durante sete anos serviu de experimentação às suas idéias pedagógicas, buscava, segundo Schook (2002), redefinir uma nova função para a escola, a partir da experiência. Nesta escola, a sala de aula era um local onde as crianças formavam grupos, criavam planos e executavam suas atividades sob a orientação do professor que conduzia o aluno de acordo com a complexidade da sociedade, orientado-o para a resolução de problemas e dando-lhe a oportunidade de aprender da forma mais natural possível.

Tendo como objetivo envolver o aluno e lhe dar as condições necessárias para enfrentar os obstáculos encontrados, a metodologia adotada procurava encontrar meios eficazes de aprender e ensinar, tendo o educando como centro da educação e agente ativo no processo de aprendizagem.

Luzuriaga (1960, p. 112) afirma que, nesta escola “[...] foram introduzidas atividades como trabalhos de marcenaria, metalurgia, costurar entre outras”. Foram aí implantados alguns princípios básicos, tais como desenvolver a solidariedade, integrar aluno e sociedade, promover atividades que favorecessem a cooperação das crianças e formar o cidadão.

Na efetivação destes princípios, os métodos pedagógicos autoritários eram rejeitados por Dewey (1971, p. 18). Para ele, “[...] a educação, em uma democracia, deveria ser uma ferramenta que integrasse o indivíduo”.

Dewey (1936, p. 87) concebia a democracia como “[...] uma forma de vida associada de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Assim, devia estar presente no âmbito escolar, enquanto organização administrativa, nas matérias de estudo e na metodologia

utilizada, proporcionando uma ampliação das oportunidades escolares consideradas como a base fundamental para a integração das diferentes classes sociais. E, para cumprir com esta finalidade, tornava-se necessário despertar o sentimento democrático para uma convivência pacífica e instrumentalizar os alunos para que os mesmos pudessem inserir-se nas mudanças que ocorriam no mercado de trabalho, impulsionadas pelas novas tecnologias.

As transformações estavam se processando no final do século XIX e início do século XX, impulsionadas pelas sucessivas crises econômicas que repercutiam no âmbito social e, mais precisamente, com o desemprego emergente. Relata Dobb (1983, p. 215),

A década de 1860 foi um período de investimento de capital anormalmente rápido, e de expansão muito rápida do equipamento produtivo da indústria. Entretanto, a Grande Depressão, iniciada em 1873, interrompida por surtos de recuperação, passou a ser encarada como um divisor de águas entre dois estágios do capitalismo: aquele inicial e vigoroso, próspero e cheio de otimismo aventureiro, e o posterior, mais embaraçado, hesitante e, mostrando já as marcas da senilidade e decadência.

Acredito que a base material da sociedade produz também a forma de pensar, isto é, que a consciência está vinculada aos valores originados das relações sociais estabelecidas sem, contudo, deixar de adaptar-se ao desenvolvimento das forças produtivas com suas nuances.

A sociedade americana do fim do século XIX apresentava um acelerado desenvolvimento industrial, gerando uma perspectiva de progresso. Entretanto, com as mudanças sociais que se processavam, à medida que aumentava a produção aumentava a concentração de riquezas e, conseqüentemente, acirravam-se as contradições sociais. O ritmo impresso pela industrialização que cada vez mais ampliava os aglomerados urbanos e as pequenas cidades, rapidamente tomando formas de metrópoles, passaram a exigir uma educação que permitisse ao homem não apenas fazer, mas fazer-se. Ele necessitava, ao mesmo tempo, sobreviver e conviver. O problema era que, segundo Dewey (1970, p. 41),

[...] Os economistas liberais montaram um corpo de doutrina em que o regime de liberdade econômica dirigia automaticamente a produção por meio da competição para canais de distribuição que proveriam, tão efetivamente, quanto possível, os bens e serviços, supondo que a motivação e o interesse próprio do indivíduo libertaria as energias produtoras marchando-se para uma crescente abundância. Se os primeiros liberais tivessem apresentado a sua interpretação especial de liberdade como interpretação sujeita à relatividade histórica não a teriam congelado como doutrina a ser aplicada em todos os tempos e sob todas as circunstâncias sociais.

Dewey (1959, p. 203) via na sobrevivência e na convivência os instrumentos essenciais ao despertar de uma consciência espontânea, e dizia que esta era

[...] o resultado ou o misto de sentimentos, mais do que estudo, pesquisa e especulação intelectual. Mais do que pelo pensamento, os homens são governados pela memória, devendo tomar-se este vocábulo como sinônimo e a memória é emotiva, mais do que intelectual ou prática.

Desta forma, como se educaria o homem para lutar pela sobrevivência com seus recursos individuais e, ao mesmo tempo, ser cidadão e conviver pacificamente com o seu próximo? Os conteúdos do ensino tradicional até que ensinavam, instruíam e determinavam um código moral para esta convivência, entretanto o método utilizado permitia muito mais um adestramento disciplinar do que uma aprendizagem para uma convivência democrática.

A educação do homem, face às transformações que se processavam, deveria estar vinculada ao modelo econômico que o submetia à nova ordem capitalista baseada na liberdade e na emancipação apenas política do indivíduo na sociedade. Por isso, era dada muita ênfase à fixação dos limites desta liberdade e formação moral.

De acordo com Chasteau (1927, p. 149), “[...] os limites desta liberdade dar-se-iam por meio da cultura da consciência e do sentimento moral da criança. A criança não deveria ser um instrumento passivo na obra da educação”. Por esta mesma razão, Pecaute (1990, p. 61) apontava para a necessidade de uma doutrina pedagógica fundamentada em sentimentos morais, pois considerava que a instrução racional era insuficiente para engendrar sentimentos nas classes baixas. Este autor afirmava que “[...] a instrução não basta para determinar os atos, é necessário à intervenção do sentimento que é o motor por excelência, e o motor do sentimento, por sua vez, não é habitualmente a simples razão, é a crença, a fé do coração”.

Frente a esta realidade, Dewey (1959, p. 195) propõe uma filosofia que fundamentasse uma nova concepção de homem, em que

[...] a filosofia deve cooperar com o curso dos acontecimentos e tornar claro e coerente o significado dos pormenores diários, a ciência e a emoção hão de interpenetrar-se, a prática e a imaginação hão de se congraçar. Poesia e sentimento serão as flores espontâneas da existência humana.

A proposta deweyana tinha como base as novas características impostas pela industrialização moderna. Sua preocupação, ao voltar-se para dentro da escola, era precisamente com o conteúdo e o método. Afinal, qual conteúdo ensinar? Esta era a grande preocupação de Dewey e, ao questionar o conteúdo que deveria ser ensinado, ele questionava

também a forma como deveria ser ministrada. Neste questionamento, ele se contrapõe ao ensino de sua época que era baseado em métodos autoritários e em matérias de ensino que já tinham sido úteis nas sociedades passadas, mas que não serviam, no seu entendimento, para a sociedade no presente.

Na opinião de Dewey (1959), o melhor representante histórico da teoria da educação pela instrução, foi Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Apesar de negar absolutamente a existência de faculdades inatas, seu grande mérito estava em ter retirado a tarefa do ensino da esfera da rotina e do acaso, e tê-la colocado na esfera do método consciente. De acordo com a teoria herbartiana, a educação não era um processo de desdobramento das qualidades internas nem o aperfeiçoamento das faculdades existentes no espírito. E a formação do espírito dava-se pelo estabelecimento de certas associações ou conexões de conteúdos por meio da matéria apresentada do exterior.

Ainda, na ótica de Dewey (1959, p. 75), o “defeito teórico fundamental desta concepção reside em não tomar em conta a existência num ser vivo de funções ativas e especiais que se desenvolvem pela re-direção e combinação em que entram quando se põem em contacto ativo com seu ambiente”. Na sua opinião, a concepção de que o espírito consistia naquilo que foi ensinado, e que a importância do que foi ensinado consistia em sua utilidade para o ensino ulterior, valorizava o dever do professor de instruir os discípulos e era quase silencioso sobre seu privilégio de aprender, dava grande vulto à influência do meio intelectual sobre o espírito e esquecia a circunstância de que o meio subentendia a participação pessoal em uma atividade comum.

Para Dewey (1953, p. 03),

[...] a criança, ao dominar suas atitudes físicas, faz simultaneamente aquisições intelectuais e estas se ampliam de acordo com as experiências que ela adquire. Por esta razão, o pensamento concreto e simples acompanha todas as nossas relações com as coisas e que estas relações não se efetuam unicamente em um nível material. Estas aquisições envolvem também os sentidos numa relação direta e indireta.

Assim, este autor propõe que o ensino se dê pela ação (*learning by doing*) e não pela instrução, como queria Herbart (LUZURIAGA, 1946). Sua oposição a esta teoria é observada na obra publicada em 1910, *How we Think* (Como Pensamos). Nela, ele elaborou a teoria associacionista, propondo sua concepção do processo de pensamento. Ele inicia por uma pergunta que considerava fundamental: quando é que realmente pensamos? Com evidência quando devemos enfrentar um desafio. Os desafios fazem parte do tecido de nossa existência. O que leva a uma segunda pergunta: como é que pensamos? Pela aceitação da visão e da

perspectiva dos outros ou por meio do nosso próprio envolvimento num processo de procura crítica? Dewey rejeitou a primeira alternativa, pois ela era a primeira característica do escravo. O homem livre e democrata deveria alcançar soluções reais, ou seja, pessoais.

A sociedade que pretende ser democrática, defendida por Dewey (1959, p. 336), “não poderia prender-se a um “servilismo intelectual”, baseado na aparente atenção, docilidade, ato de decorar e de reproduzir a matéria”. As sociedades antidemocráticas, estas sim, necessitavam deste estado de servidão mental para disciplinar as massas. Neste sentido, o modelo de ensino tradicional, fundamentado nas teorias de Herbart, passou a não representar os interesses da sociedade emergente, uma vez que dava grande ênfase e exagerava no papel exclusivo da “matéria de estudo”, ou em outras palavras, o conteúdo para o desenvolvimento mental e moral.

Apesar da teoria herbartiana ser considerada importante e reconhecida por Dewey como uma teoria científica da educação, ele a considerava incompleta, porque, ao apontar para a formação por meio das apresentações, desprezava a contínua interação e mudança, não levando em consideração que existia uma ação recíproca das atividades inatas com o meio. Desta forma, criava-se um dualismo interminável, de acordo com Dewey (1953, p. 215), uma vez que, “[...] ensinava o aluno a viver em dois mundos diversos: o mundo da experiência, fora da escola, e o outro, o dos livros e das lições”. Para romper com este dualismo, ele propôs que se repensassem os objetivos educacionais, de tal forma que desenvolvesse uma noção do valor deste objetivo, que o sentimento deste valor se projetasse nos meios necessários para realizá-lo. Era necessário que o professor mudasse a sua postura como mediador deste processo.

Na opinião de Dewey (1953), qualquer um poderia dar aula seguindo o método de Herbart; bastava, para isso, apenas um curso preparatório. Já que a verdade deveria estar contida no conteúdo, nada mais tinha o professor a acrescentar, senão repassar os conteúdos e muito menos o aluno, senão assimilar estes conteúdos. Porém, novas metodologias, conteúdos centrados na vida e na experiência do aluno exigiam do professor muito mais do que uma vocação ou um ato de disponibilidade exigia uma profissionalização, era necessário um Curso de Formação que desse um tratamento científico aos conteúdos e à forma de ensinar. Em suma, para ser professor, era necessário gostar e estar preparado para exercer sua função. Dewey (1953, p. 31) destacou “a função do professor como aquele que ajuda o aluno a pensar”.

Para viver em uma sociedade democrática, era necessário que a educação fosse organizada nos moldes democráticos; desta forma, a relação entre professor e aluno não

poderia ser pautada numa relação autoritária. Dewey diferenciou autoridade de autoritarismo, apresentando-as como duas coisas distintas. Embora a aprendizagem estivesse centrada no aluno, ele não rejeitava a figura do professor, principalmente porque o considerava como uma autoridade que possuía ampla experiência, a qual podia ser compartilhada com os alunos, conforme expressou: “[...] não se deve rejeitar toda a autoridade externa, mas antes deve buscar fonte mais efetiva de autoridade” (DEWEY, 1971, p. 09).

De acordo com Foulquié, ao analisar a proposta deweyana, a relação entre professor e aluno seria uma relação prazerosa, onde o professor se colocaria numa posição de mediador das diversas experiências e, nestas trocas, despertaria o interesse do aluno, que passaria a entender que os deveres de casa eram uma necessidade da própria aprendizagem. Desta forma, diz este autor que os deveres vistos como castigo pelos alunos, seriam substituídos por prazer; “[...] na escola nova, a criança deve ter vivo o sentimento de que seus mestres querem, não só o seu verdadeiro bem, mas que procuram fazê-la feliz, o dever é conciliável com a felicidade” (1952, p. 149).

Com efeito, Dewey (1953) ressaltou bastante a figura do professor, apresentando-o como um dos principais mediadores da aprendizagem da criança. Entretanto, a nova metodologia apresentada por este autor gerou controvérsias, porque, no seu entender, a palmatória não era um meio válido para despertar o interesse da criança e nem tampouco proporcionava a aprendizagem. Ao contrário, criava um clima de medo, insegurança e desconfiança.

A postura dos homens ante o mundo, gerada pelas novas relações sociais de produção, exigia uma mudança metodológica; portanto, esta não é uma invenção da escola. As trocas necessitam de sujeitos emancipados e iguais. As relações sociais pautadas na autoridade e na obediência não conseguem sustentar-se diante da liberdade e da igualdade que são acenadas pela sociedade. Assim, Dewey propôs a substituição de métodos pautados na memorização e na repetição pela observação e experimentação. Portanto, o ambiente escolar precisava ser reordenado tendo por base os princípios democráticos.

Para Sforzi (1996, p. 98), a disciplina ganhou um novo sentido:

O objetivo principal é a formação do caráter, a instrução em si, fica em segundo plano, o que mais importa é a sensibilização dos indivíduos para com os compromissos sociais, criando-lhes hábitos individuais (benevolência, doçura, abnegação, caridade) e sociais (associação disciplina, solidariedade). Os conteúdos e métodos áridos não permitem alcançar este fim, é através do exemplo, das situações de vida que se atinge o sentimento, e o sentimento é à base da moral.

A escola, de acordo com Dewey (1980, p. 129), não poderia ser simplesmente a casa onde se vão estudar alguns fatos e algumas habilidades mecânicas previamente determinadas pelos programas fixos. Como aprender sem praticar a honestidade, bondade, tolerância, no regime de lições marcadas para o dia seguinte? Neste sentido, ele propunha que a escola fosse um laboratório da vida social, uma vez que a escola refletia imediatamente todas as nuances da sociedade, desde as diferenças culturais, cognitivas e, principalmente, as econômicas; assim,

[...] A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política (DEWEY, 1967, p. 08).

Nesta concepção de escola como laboratório da vida social, Dewey propôs uma nova metodologia, voltada para o aluno como centro de interesse, voltada para a sua experiência e sua expectativa, voltada para a superação da memorização pela pesquisa prática, enfim, conciliando o saber teórico ao fazer prático. O método proposto por Dewey pode ser sintetizado em cinco etapas: problematização, coleta de dados, hipóteses, comprovação e confirmação, diferente das cinco etapas do método herbartiano: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. Herbart propôs um método de instrução centrado no professor, ao passo que Dewey pretendia que a função do professor fosse a de ajudar o aluno a resolver os problemas reais que encontraria em sua própria vida.

A aprendizagem, de acordo com Dewey, dar-se-ia no confronto entre o saber teórico e o saber prático, assim a verdade teria validade de acordo com a necessidade social do aluno. Ele sintetizava o ideal de aprendizagem da seguinte forma: “[...] ensinar e aprender são atos correlativos correspondentes como vender e comprar. Não se poderá dizer que alguém vendeu, se outra pessoa não houver comprado, como não se pode dizer que se ensinou, se ninguém aprendeu” (1953, p. 32).

Na opinião deste autor, a aprendizagem pressupunha saber teórico e saber prático; isto significa dizer que a aprendizagem era uma construção que se dava no entrelaçar dos dois saberes.

Entendida desta forma, conforme observa Galiani (2003, p. 95),

[...] uma nova metodologia de ensino deveria tender para a valorização da experiência e do ato de pensar, ambos fundamentais. Equivale dizer que a nova

metodologia de ensino levaria em conta a experiência como uma atitude integrada entre o eu e o mundo e não isolada, mas sem, contudo, refletir sobre sua razão de ser no mundo.

A democracia moderna necessitava de um sistema educacional que ultrapassasse a memorização de fatos e, também aquisição de habilidades de aprendizado. Era necessário algo mais: **educar os sentimentos**. Nenhum cabedal de fatos, nenhum corpo de habilidades deveria ser o objetivo da educação. Segundo Dewey (1959), uma democracia moderna não oferecia uma forma de vida fixa com estruturas e relações sociais garantidas para toda a vida de um indivíduo.

A sua grande preocupação e de outros educadores da sua época era que o saber chamado enciclopédico, ou o acúmulo de informação, poderia até permitir ao educando uma amplitude de conhecimentos, mas não contribuía para formação de um caráter democrático e nem influía no procedimento de atitudes e hábitos reais; constituía-se, muitas vezes, em mudanças apenas verbais. Esta compreensão o levou a propor a experiência como fundamental para a aprendizagem do aluno.

A experiência foi apresentada por Dewey como um processo mediador da aprendizagem na medida que ela estabelecia um elo com aquilo que se estava aprendendo e as referidas significações para a vida. Acreditava que “[...] a educação era um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1971, p. 17).

Para Dewey (1971, p. 14), “[...] a crença de que toda educação se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem”. Com esta afirmação, ele não negava que a sala de aula, mesmo numa escola tradicional, não fosse um local de experiência; ao contrário, ela oferecia um grande número de experiências, porém o que sinalizava a diferença era que muitas experiências estavam desconexas e desligadas uma das outras. Embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulavam cumulativamente. Neste sentido, a aprendizagem nada mais era do que adquirir o que já estava incorporada aos livros e na mente dos mais velhos. A disciplina externa estava em oposição à atividade livre. A aquisição de conteúdos pelo método de repetição se tornava estático e não permitia tomada de decisões numa sociedade em constante mudança.

Dewey (1967, p. 05) pondera que “[...] com o advento da democracia e das modernas condições industriais, é impossível antever definitivamente como será a civilização daqui a

vinte anos. Assim é impossível preparar a criança para qualquer conjunto preciso de condições”. Como ele, acredito que não se pode supor que um corpo fixo de informações ou habilidades permita a um adulto, por exemplo, ser bem-sucedido durante toda a sua vida. Por isso, o aprendizado mais importante é aquele que se dá no contexto da adaptação do indivíduo a estas alterações e da resolução dos conflitos inevitáveis produzidos por elas. Desta forma, as escolas devem ser meios, organizados intencionalmente, para o fim expresso de influir moral e mentalmente sobre seus membros. Elas devem ser um ambiente com três características: simplificado, purificado e de confraternização.

A proposta metodológica deweyana fundamentava-se na observação e na experimentação, e possuía alguns pontos básicos para que se processasse a aprendizagem, entre os quais destacam-se: (1) só se aprende o que se pratica; (2) aprende-se através da reconstrução consciente da experiência; (3) aprende-se por associação; (4) não se aprende nunca uma coisa só; (5) toda aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida.

Dewey aponta para a mudança do comportamento via-aprendizagem e via-conhecimento, uma vez que o conhecimento não é apenas uma quantificação de dados nem a experiência, tampouco uma sucessão de atos; ele enfatiza a necessidade de um comportamento emocional. De acordo com este autor (1980, p. 286),

[...] A pessoa deve sentir as qualidades dos atos. O pensamento a frio poderá chegar à conclusão correta, mas a pessoa pode ficar insensível ou indiferente às considerações que se lhe apresentar de modo racional. Um julgamento moral, por mais intelectual que seja, deve, pelo menos, ser avivado pelo sentimento. Reações emocionais formam o principal material do conhecimento de nós mesmos e de outros.

As preocupações de Dewey vinculavam-se ao contexto sócio-econômico e político de indefinições e incertezas das primeiras décadas do século XX. Estas indefinições, geradas pela crise econômica e pelas mudanças na forma de produção capitalista, tendiam para um renascimento interno de problemas sociais, com os quais os Estados Unidos já tinham convivido, tais como o ideal separatista que impulsionou a guerra civil e, também, o racismo, que era uma ferida incurável naquele país. Externamente, a configuração política mundial se organizava na forma de regimes totalitários e autoritários. Ele projetou na educação a responsabilidade social de proporcionar mudanças quando estas se fizessem necessárias, desde que conservassem os valores pautados nas relações sociais capitalistas, quando as crises

econômicas ameaçassem a ordem social. Portanto, a escola teria duas faces: a primeira de harmonizar a sociedade enquanto se ampliavam as desigualdades sociais e a outra de conservar a hierarquização social imposta pela ordem capitalista.

No seu processo de reflexão, alguns elementos aparecem nas entrelinhas sobre suas concepções e permitem afirmar que ele não abandonava e nem desconsiderava a construção histórica do capitalismo, apesar de não comungar com o modelo vigente por considerá-lo injusto e desumano. Como outros pensadores em diferentes setores da sociedade, que estavam preocupados com os novos rumos do capitalismo após as sucessivas crises econômicas provocadas pelo modelo liberal, Dewey (1970) destaca, como alternativa para superação das crises, uma nova concepção de educação reconhecida atualmente como concepção filosófica pragmática. Esta propõe que o processo educativo tenha uma finalidade prática e de mudança social.

Nas suas formulações teóricas, Dewey (1959) deixa claro que a democracia não é algo natural, que surge ao acaso; ela tem que ser aprendida e exige uma direção e, acima de tudo, um comportamento democrático que só pode ser obtido por meio da educação escolar. Assim, sua proposta educacional dirige-se à formação de um sentimento democrático, na medida em que a democracia deve ser vista como um processo social e não apenas político. Com isso, a educação adquire uma nova função: a função social de promover mudanças.

Com base neste pressuposto, a educação é tratada como uma necessidade da vida, não apenas um processo de transmissão de conhecimentos científicos já sistematizados, mas conhecimentos que, no confronto com a experiência individual e coletiva, podem dar novas significações à vida do aluno e à necessidade social de convivência harmônica entre os homens, sem alterar as relações de classe. Para tanto, Dewey critica a escola como um ambiente de educação formal e a tendência psicológica dominante de sua época de que tudo ocorre por meio de estímulos e respostas. Introduz a noção de que educar é uma reconstrução da experiência, que se dá a partir da própria vida em sociedade; esta ganha novos significados na atividade prática, porque envolve o “aprender fazendo” e o “aprender sentindo”. Sua visão de escola está retratada no **Quadro n. 1**, a seguir apresentado.

ESCOLA LABORATÓRIO (DEWEY) Um Espaço de Valorização da Experiência

PRINCÍPIOS

- Desenvolver a solidariedade;
- Integrar aluno e sociedade;
- Promover atividades que favorecessem a cooperação das crianças;
- e Formar o cidadão.

OBJETIVOS

- Envolver o aluno e lhe dar as condições necessárias para enfrentar os obstáculos encontrados.

METODOLOGIA

- Adoção de meios eficazes de aprender e ensinar com a substituição de métodos pautados na memorização e na repetição pela observação e experimentação.

CONCEPÇÕES

CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO

- Educando como **centro da educação** e **agente ativo** no processo de aprendizagem. "... a **função do professor** como aquele que ajuda o aluno a pensar" (DEWEY, 1953, p. 31).
- Responsável pela formação de uma sociedade mais justa e mais humana, mediada pela democracia como um modo de vida e como alavanca do desenvolvimento social.

Shook (2002, p. 01) diz que a escola laboratório de Dewey serviu de local de experimentação e buscou

[...] redefinir uma nova função para a escola, a partir da experiência. Nesta escola, a sala de aula era um local onde as crianças formavam grupos, criavam planos e executavam suas atividades sob a orientação do professor que conduzia o aluno de acordo com a complexidade da sociedade, orientado-o para a resolução de problemas e dando-lhe a oportunidade de aprender da forma mais natural possível.

O método proposto por Dewey pode ser sintetizado em cinco etapas: **problematização, coleta de dados, hipóteses, comprovação e confirmação.**

CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE

A sociedade que pretende ser democrática, defendida por Dewey (1959, p. 336), "não poderia prender-se a um 'servilismo intelectual', baseado na aparente atenção, docilidade, ato de decorar e de reproduzir a matéria."

CONCEPÇÃO DE ESCOLA

A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política (DEWEY, 1936)

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem era uma construção que se dava no entrelaçar dos dois saberes - prático e teórico. Acreditava que "[...] a educação era um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras" (DEWEY, 1971, p. 17).

Elementos básicos ao processo de aprendizagem:

- (1) só se aprende o que se pratica;
- (2) aprende-se através da reconstrução consciente da experiência;
- (3) aprende-se por associação;
- (4) não se aprende nunca uma coisa só;
- (5) toda aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida.

A proposta de Dewey era pensada a partir das dificuldades e contradições do modelo social vigente; portanto, o problema a ser superado não era o modo de produção em vigor, mas a forma de pensar e agir nele existente. Se mudassem o sentimento e o pensamento dos homens, as crises presentes se resolveriam. O sentir e o pensar dos indivíduos buscava conciliar os diversos interesses das classes sociais sem, entretanto, sugerir ou propor a eliminação destas classes, mas a sua manutenção de uma forma mais justa e mais humana. Para ele, era possível uma convivência pacífica entre as diferentes classes sociais.

Ao tomar como ponto de partida a democracia, Dewey concebe a educação como aquela que, além de instruir, deve possibilitar a troca de experiências entre os indivíduos, a cooperação, a aquisição de valores socialmente significativos e, acima de tudo, aquela que valoriza as diferentes maneiras de aprender de cada um. A democracia parte da igualdade social e tem, como ponto de chegada, a convivência harmônica dos desiguais, privilegiando as diferenças individuais e sociais. Em síntese, Dewey dá uma nova fundamentação teórica ao liberalismo que parte do pressuposto de que todos são iguais e que a propriedade, o trabalho, o esforço, enfim, os recursos individuais definem o papel do homem na sociedade. Por conseguinte, Dewey, na sua época, já buscava um local de vivência da cidadania, modelo, na atualidade, proposto, entre outros, por Alarcão (2001).

1.2 A ESCOLA REFLEXIVA DE ALARCÃO: Um Local de Vivência da Cidadania

Segundo Alarcão (2005), as novas competências requeridas pelo mundo moderno exigem novos contextos formativos e novas atitudes de alunos, professores e universidades. O professor e seus pares constroem a profissionalidade docente e a escola cria meios de reflexividade individual e coletiva, em um contexto de liberdade e responsabilidade, para que o desenvolvimento do espírito crítico se faça no diálogo, no confronto de idéias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro e se fazer ouvir a si próprio. Acredita a autora que se faz necessária uma "escola reflexiva", ou seja, [...] "uma organização, que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronte-se com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo" (ALARCÃO, 2001, p. 11), isto é, uma "organização aprendente", "que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo". Ainda, segundo Alarcão, esta configuração acadêmica, autogerida, com projeto próprio, engatinhando porque aprendente, contribui para a formação de um grupo diferente de sujeitos capazes de assumir o risco do novo, na construção do

conhecimento sobre si próprio, através de um modelo de gestão democrática em que todos e cada um se sintam pessoa, tendo papel, voz e responsabilidade.

Como diz Freire (1993, p. 96),

[...] O espaço é o retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dívidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação [...], a nossa maneira de viver esta relação.

A escola como organização aprende a ser sensível às necessidades do meio e a utilizar o saber adquirido para melhorar as suas possibilidades de resposta, ou seja, responder "criativamente" quando as necessidades são detectadas (BOLÍVAR, 1997).

Creio que, em uma "organização aprendente", seus membros devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação, uma vez que todos são atores, e, em especial, os professores são atores de "primeiro plano". Conseqüentemente, de um lado, devem ser intensificados esforços para que a eles sejam garantidas orientações necessárias ao exercício da profissão docente e, por outro lado, aos professores cabe a tomada de consciência da própria profissionalidade em termos individuais e coletivos (ALARCÃO, 2001, p. 23).

A complexidade dos problemas que se colocam à escola na atualidade exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Por outro lado, "[...] exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio de formação continuada" (ALARCÃO, 2001, p. 24).

Corroborando a tese de Alarcão (**Quadro n. 2**), defendo o cultivo de um espírito e sentimentos democráticos, a fim de que estes sejam internalizados e absorvidos por todos, principalmente pelos desiguais, na forma de compromisso moral, projetando na democracia um meio de igualdade, embora, na verdade, passe a ser uma forma de controle moral.

Parto do pressuposto de que a transformação da escola consiste em condição *sine qua non* para o desenvolvimento da perspectiva de uma educação para todos e de que esta transformação constitua-se em uma educação para todos. E, também, de que esta transformação se sustente no profundo conhecimento da cultura da escola, em que seus membros tenham consciência de si próprios, de suas ações e do seu ambiente.

ESCOLA REFLEXIVA (ALARCÃO)

Um Local de Vivência da Cidadania

É a escola com identidade, com cara, com projeto, que serve de bússola orientadora do ramo pensado e traçado, testemunha de compromissos assumidos e referencial para avaliações e prestação de contas.

PRINCÍPIOS

- Contexto de liberdade e responsabilidade
- Desenvolvimento do espírito crítico através do diálogo
- Confronto de idéias e de práticas;
- Capacidade de ouvir o outro e se fazer ouvir a si próprio;

Sintetizando, este modelo de escola tem como princípio básico a preparação dos profissionais de educação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação

OBJETIVOS

- Contribuir para a formação de um grupo diferente de sujeitos capazes de assumir o risco do novo, na construção do conhecimento sobre si próprio, através de um modelo de gestão democrática em que todos e cada um se sintam pessoa, tendo papel, voz e responsabilidade.

METODOLOGIA

- Atitude de investigação na ação e pela ação através de cooperação, olhares multidimensionais e de meios de reflexividade individual e coletiva, que ofereçam condições de mudanças das práticas pedagógicas, considerando os profissionais da escola como atores de "primeiro plano", dotados de espírito crítico e capacidade de ouvir o outro e se fazer ouvir a si próprio. A perspectiva teórica é de que o estudo de caso possa contribuir para a construção coletiva do conhecimento que vai além da mera descrição.

CONCEPÇÕES

CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO

Perspectiva de uma educação para todos sustentada no profundo conhecimento e consciência que seus membros têm de si próprios, de suas ações e do seu ambiente.

CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE

O mundo moderno requer novas competências, novos contextos formativos e novas atitudes de alunos, professores e universidades, os quais devem ser sensíveis às necessidades do meio.

CONCEPÇÃO DE ESCOLA

[...] "uma organização, que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronte-se com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo" (ALARCÃO, 2001a, p. 11), isto é, uma "organização aprendente", "que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo".

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Aprendizagem em equipe é a chave para a escola desenvolver-se como um conjunto: seus membros devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação.

Esta é também a visão de Bolívar (1997, p. 82) ao alertar que a escola só será uma "[...] unidade básica de formação e inovação se nela houver espaço para a aprendizagem institucional". Este autor argumenta que as organizações aprendem quando têm capacidade para serem sensíveis às necessidades do meio e de responder criativamente. O processo criativo depende de redes de colaboração que devem existir entre os seus membros.

Tomando como princípio básico a necessidade de preparação dos profissionais de educação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação, Perrenoud (1999, p. 12) afirma que o profissional reflexivo precisa ter compromisso "[...] no debate social sobre as finalidades da escola e de seu papel na sociedade".

Pela via da formação-intervenção contribui a escola no sentido de criar condições de mudanças das práticas pedagógicas, considerando os profissionais como atores de "primeiro plano" (ALARCÃO, 2001). Nesta perspectiva, todos da equipe universitária podem e precisam se implicar no conhecimento, na reflexão e em práticas alternativas, buscando, assim, modificar uma situação em processo.

Entende ela que o aperfeiçoamento do pessoal docente se constitua em suporte à educação inclusiva e que a formação continuada permanente, tomando por base a realidade concreta onde se dão aprendizagens, é o seu *locus* privilegiado.

A este respeito Tardif (2002, p. 36) assim se refere: "Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

Concordo com Tardif, quando salienta ser necessária uma "mistura" de saberes, nos quais a experiência de vida do professor deve estar sempre presente em sua prática. Acredito que não é só o saber da experiência docente ou da formação universitária que dá suporte e embasamento para uma prática adequada às circunstâncias impostas pela escola na qual o educador atua; prática e teoria devem estar sempre juntas.

Nas escolas e universidades, são inúmeros os casos de profissionais com uma vasta experiência de sala de aula. Entretanto, falta-lhes a teoria e a atualização necessária, e, ainda, existem aqueles profissionais que têm uma prática considerada "excelente", os quais poderiam enriquecer a bagagem de saberes de que são detentores e, como conseqüência, atuar de maneira mais consciente.

Os saberes profissionais dos professores são caracterizados, por Tardif (2002., p. 13-18), como "saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e, por fim, como saberes que carregam as marcas do ser humano em conseqüência de o objeto do trabalho docente ser constituído por seres humanos". Estes saberes deveriam, segundo o

referido autor, ocupar lugar central na formação de professores, o que exigiria não só uma mudança curricular nestes cursos como também uma verdadeira reforma universitária, de maneira que a carreira acadêmica concedesse menos importância ao trabalho de pesquisa no campo das disciplinas acadêmicas e desse mais ênfase ao trabalho de investigação dos saberes profissionais e de sua utilização nos cursos de formação de professores.

“Os cursos deveriam abandonar o modelo ‘aplicacionista’, abandonar a ‘lógica disciplinar’ e ‘passar a trabalhar’ segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (TARDIF, 2002, p. 19).

A consequência deste tipo de proposta para a discussão sobre os cursos de formação de professores não poderia ser diferente.

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Este erro faz que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos próprios postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação. Enfim, esta ilusão faz com que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que estas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa (TARDIF, 2002, p. 20) .

Ainda, complementando sua argumentação, Tardif ressalta a necessidade de modificar o que tem sido praticado nos cursos de formação de professores. Ele diz:

[...] é preciso quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional. Não estamos dizendo que é preciso fazer as disciplinas da formação de professores desaparecerem; dizemos somente que é preciso fazer para com que contribuam de outras maneiras e tirar delas, onde ainda existe, o controle total na organização dos cursos. Esta tarefa é difícil porque exige uma transformação nos modelos de carreira na universidade, com todos os prestígios simbólicos e materiais que os justificam (2002, p. 21).

Por séculos, a universidade apresentou-se como instituição formadora de profissionais, porém, hermeticamente fechada em seus muros invisíveis, consolidando a imagem de uma organização que, pela universalidade de suas propostas, apontava para o horizonte mais longínquo, desconsiderando seu papel social diante da realidade. E a qualidade exigida do entorno onde se insere, não é captada pela observação, mas na participação, na vivência no processo dialógico de pensar uma formação que concilie o domínio técnico (formal) com a

competência política do questionamento permanente para lidar com a provisoriedade da própria técnica.

Com base nas reflexões aqui apresentadas, chego ao segundo elo desta investigação: a necessidade de repensar, aqui e agora, a formação para a docência, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Urge que sejam estabelecidos [...] “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 23).

2 O GRANDE TIMONEIRO

Aprofundo-me no estudo deste caso que pode representar possibilidade de todos da equipe universitária se implicarem no conhecimento, reflexão e prática alternativa, buscando, assim, modificar uma situação em processo.

Estudos apontam para a importância de o professor ser capaz de refletir sobre sua prática e (re) direcioná-la, segundo a realidade em que atua. Freire (1996, p. 43), inclusive, afirma que: “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Entretanto, o ato puro e simples de pensar não garante uma prática pedagógica eficaz. Estou ciente de que o professor possui teorias (que permanecem provavelmente inconscientes, ou são pouco articuladas internamente), as quais influenciam a forma como ele pensa e atua na sala de aula.

Para realizar um ensino reflexivo em educação, é importante partir de determinada situação (problemática ou não), estar interessado em criar atitudes que desenvolvam pensamentos efetivos, mantendo uma postura questionadora capaz de sugerir, elaborar e, conseqüentemente, construir o conhecimento, uma vez que a reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.

O poder da reflexão sobre o pensamento como catalisador de melhores práticas é defendido por diversos autores.

Para entender a idéia de ensino reflexivo, é preciso buscar suas raízes no pensamento sobre a educação. Importa, então, caracterizar o pensamento reflexivo de que fala John Dewey, destacar o termo reflexão e seus vários tipos descritos por Donald Schön, bem como conhecer outras contribuições, como as de Zeichner e Isabel Alarcão, dentre outros.

Na ótica deweyana (1936, p. 91), "a educação só cumpre seus deveres para com o aluno e para com a sociedade se for baseada na experiência" e, ainda segundo o mesmo autor, “não importa se é adjetivada de ‘progressista’, ‘nova’ ou ‘tradicional’”. A relevância reside na oferta de uma educação preocupada em avançar sempre e em formar adequadamente. É neste sentido que melhor se enquadra o papel do professor reflexivo.

O professor reflexivo é, sobretudo, o promotor de uma autoformação também de ordem prática, o que interessa à educação para a resolução das questões dialéticas existentes na articulação entre teoria e prática.

Para Schön (1987, p. 31),

[...] a idéia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade de a pessoa aceitar um estado de incertezas e estar aberta a novas hipóteses, dando, assim, forma a estes problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. Este processo envolve, pois, um equacionar e reequacionar de uma situação problemática. Num primeiro tempo, há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge e, num segundo tempo, a conversação com o repertório de imagens, teorias, compreensões e ações, por forma de criar uma nova maneira de o ver.

Acredito, portanto, que o processo reflexivo, na percepção schöniana, caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Pela reflexão, idéias são transformadas em ações indispensáveis à prática docente, provocando mudanças de metodologia e estratégias que favoreçam um ensino de qualidade. Embora exija tempo, somente a partir deste processo é possível ao navegante ousado fazer e saber-fazer a problematização da prática pedagógica, porque é, na prática, através ato do pensar reflexivo, que está o real valor do pensar a educação, distinto daquela idéia simplista do "pensar por pensar".

2.1 NAVEGANTE OUSADO ... Um Prático-Reflexivo

Compreender a idéia de ensino reflexivo implica procurar suas raízes no pensamento sobre a educação. Importa caracterizar o pensamento reflexivo de que fala Dewey, destacando o termo reflexão e os vários tipos de reflexão descritos por Schön, bem como conhecer outras contribuições, como as de Zeichner, Alarcão, Contreras...

Na tradição cultural, a palavra reflexão sugere pensamento sério e austero distante da ação, com conotações próximas de meditação e introspecção. Neste caso, falo de um processo mental que acontece quando se olha para determinadas ações do passado. Em educação, este vocábulo tem sido usado com diversas significações e há necessidade de o redefinir de forma a clarificar o seu sentido e o entendimento que dele fazemos.

Dizer que o professor deve envolver-se na reflexão sobre a sua prática não é novo. Dewey, que defende a importância do pensamento reflexivo e extensivamente descreve o papel da reflexão, em seus livros *How we think* (1933) e *Logic: The theory of inquiry* (1938), reconhecia que o homem reflete sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensa sobre elas; o pensamento analítico, entretanto, só tem lugar quando há um problema real a resolver. Ou seja, a capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, ou

um dilema, e a aceitação da incerteza. Sob o pensamento crítico ou reflexivo subjaz uma avaliação contínua de crenças, princípios e hipóteses, em face de um conjunto de dados e de possíveis interpretações destes.

Conforme Dewey (1936), o envolvimento do professor em prática requer: abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; responsabilidade, que permita fazer ponderação cuidadosa das conseqüências de determinada ação; e empenho, para mobilizar atitudes anteriores, uma vez que a verdadeira prática reflexiva ocorre quando uma pessoa tem um problema real para resolver e, neste caso, investiga no sentido de procurar a solução. Para que este processo tenha lugar, é necessário que o professor questione e reflita sobre situações de sala de aula e que o faça no contexto de seu grupo, pois uma abordagem reflexiva valoriza tanto a construção pessoal, quanto a construção coletiva do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional.

Um outro autor que costuma ser evocado com freqüência e que me marcou, na forma como hoje entendo a reflexão, é Schön (1983, 1987). Suas idéias têm muita influência no campo educacional, principalmente para pessoas interessadas na formação de professores. O trabalho por ele desenvolvido tem sustentado as posições daqueles que defendem a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem.

As idéias de Schön sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. A designação *professional artistry* (profissional de talento) é usada pelo autor com o sentido de referir

[...] as competências que os profissionais revelam em situações únicas, incertas e de conflito. O conhecimento emerge nestas situações, de um modo espontâneo e o que não se é capaz de explicitar verbalmente pode ser descrito, nalguns casos, por observação e reflexão sobre as ações. Estas descrições são diversas e dependem das linguagens e das propostas, podendo ser referidas seqüências de operações, procedimentos executados, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios que constituem verdadeiras teorias de ação (SCHÖN, 1987, p. 25).

Para Schön três são os tipos de reflexão: (1) a reflexão na ação; (2) a reflexão sobre a ação; (3) a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros tipos são essencialmente reativos, separando-os, apenas o momento em que têm lugar. O refletir na ação ocorre durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é requisitado fora do seu cenário. Os três processos não são independentes; eles se completam garantindo “intervenção prática

racional”, integrando o pensamento prático do profissional que com ele enfrenta situações conflitantes da prática

A reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que adquire e constrói novas teorias, novos esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática.

A reflexão-na-ação, conhecimento tácito implícito na atividade prática orientando toda e qualquer atividade do homem, manifesta-se no saber fazer. Para Schön (1987), o indivíduo aprende a executar atividades complexas sem, no entanto, ser capaz de descrever em palavras o seu fazer. Este conhecimento tácito, intuitivo e espontâneo assume papel importante para todos os profissionais, principalmente para aquele do ensino, que deve passar a adotar uma postura constante de prestar atenção, ser curioso e saber ouvir; precisa, portanto, atuar como uma espécie de “investigador” que procura descobrir porque o aluno fez ou disse certas coisas de um jeito e não de outro. Na reflexão-na-ação, o indivíduo sempre pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que faz, ou seja, reflete na ação, estabelecendo um “diálogo” com a situação problemática, delimitada pelas pressões espaciais e temporais e pelas solicitações psicológicas e sociais do contexto. Ao agir, pode ser apanhado de surpresa pelos resultados inesperados que não se encaixam na sua categoria de “conhecer-na-ação” e que o levam a refletir dentro do presente da ação, sem que necessariamente precise usar palavras. Essa reflexão-na-ação tem função crítica fundamental na medida em que se questiona a estrutura dos pressupostos do ato de conhecer-na-ação.

Como analisa Pérez Gómez (1992), dá-se nesse momento “... um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação” (p. 104). No caso específico da formação do profissional da educação, a reflexão-na-ação constitui processo de grande riqueza e instrumento importante de aprendizagem, porque representa o primeiro espaço de confrontação com o problema na prática: refere-se a processos de pensamento realizados no decorrer da ação, quando sente necessidade de analisar uma situação problemática e tem que desenvolver experiências para conseguir respostas mais adequadas. Como o contexto psicossocial está em contínuo movimento de mudança, o professor enfrenta muitos problemas de natureza prática que requerem soluções específicas. Para isso, tem que estabelecer um diálogo reflexivo com a

situação problemática enfrentada na prática, conjugando inteligente e criativamente conhecimentos e técnicas.

Conforme Schön (1992, 2000) tem enfaticamente defendido, esse diálogo acaba por conduzir à criação de um conhecimento específico ligado à ação que só pode ser adquirido em contato com a prática.

A reflexão sobre a ação manifesta-se após a realização da ação pedagógica, sobre esta ação e o conhecimento implícito da mesma. Neste momento, também pode ser realizada a reflexão sobre a reflexão efetuada durante a ação. É ao refletir sobre a ação que se consolida o conhecimento tácito, ou seja, há a reformulação do pensamento. Como salienta Alarcão (2003), esta reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural quando a ação é percebida diferentemente.

Esta se dá também *a posteriori* quando o indivíduo analisa as características e os processos da própria ação, após ter vivenciado uma situação problemática. O docente utiliza seus conhecimentos para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções realizadas anteriormente. Também conhecida como “reflexão crítica”, acontece quando o profissional encontra-se numa posição mais confortável em que, livre dos condicionamentos da situação prática, pode, assim, aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise de que dispõe para entender melhor sua prática a fim de reconstruí-la.

Como Zeichner (1992) enfatizou, quando o professor é reconhecido como competente para refletir sobre o seu fazer e modificá-lo, “o ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada” (p. 126). Ou como Schön (2000, p. 39) postula:

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática.

A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. É o olhar retrospectivamente para a ação e o refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribuiu e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (SCHÖN, 1992). É a reflexão orientada para a ação futura, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e

pessoais em que ocorreu a ação, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações vindouras. Aí se dá um processo mais elaborado, no qual o próprio profissional busca a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar alternativas para aquela situação.

Schön propõe, conforme menciona Tardif (2002), uma concepção “construcionista” da realidade, capaz de sustentar, no caso do profissional da educação, o seu processo de reflexão na ação ao confrontar situações problemáticas e encontrar não uma solução única para um problema específico, mas antever várias possibilidades, o que confirma o argumento de que a aprendizagem requer uma fase de confusão: ao professor reflexivo, compete “compreender” a confusão dos alunos e dar valor a ela. Conseqüentemente, a resposta não pode ser uma única correta; se assim for, não haverá lugar para a “confusão”, mas apenas para o saber que o professor detém e que o aluno precisa aprender.

Para Schön (1992), o professor competente age, refletindo constantemente sobre sua ação; ele experimenta, cria, inventa, corrige seu fazer e seu saber fazer, em um “processo dialógico” constante com a realidade. Defende também a importância da interação interpessoal com o aluno ou um grupo de alunos: o professor precisa aprender a ouvir os alunos e a fazer da escola um lugar em que esta postura seja possível, desenvolvendo uma prontidão para a escuta sem se sentir “ameaçado” pelas intervenções dos aprendizes.

Partindo da observação de práticas profissionais, Schön argumenta que a conversação que decorre durante a ação pode desenvolver-se à volta de assuntos sucessivamente aprofundados pelos participantes, acabando por ser introduzidos nos seus repertórios de forma diversa. Para traduzir a idéia, utiliza o termo conversação reflexiva com a situação, sendo que este diálogo pode ocorrer com os materiais de uma determinada situação (como acontece num concerto musical) e, neste caso, trata-se de uma conversa no sentido metafórico. De qualquer modo, a conversação reflexiva está no centro da reflexão sobre a prática. Ela pode ser colaborativa: em muitos casos, contribui para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências.

Há, através das práticas, um ganho na compreensão, e esta pode fazer surgir um *insight* sobre o que significa ser professor. Deste modo, o *talento* do professor vai-se desenvolvendo. Claramente, os vários tipos de reflexão têm um papel importante no desenvolvimento da *artistry*, argumenta Schön (1987).

A prática reflexiva, segundo Schön, é sustentada em teorias da educação em relação às quais o professor mantém uma perspectiva crítica. Deste modo, é sujeita a um processo

constante de interrogações que surgem num cenário de conversação coletiva que pode ser real, ou em sentido metafórico, e que conduz a transformações e investigações futuras.

Sendo assim, Schön (1997, p. 87) salienta que

[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. [...] E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível.

Em síntese, Schön (1992) propõe um processo de formação profissional que torne o professor mais capaz de refletir na e sobre a sua prática; defende um *practicum* reflexivo, em que o aluno-professor aprenda fazendo, em que comece a praticar, juntamente com os que estão na mesma situação, antes mesmo de compreender racionalmente o que está a fazer. “Num *practicum* reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos” (SCHÖN, 1992, p. 89). Este estudioso destaca também as dificuldades para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, devido especialmente à epistemologia da prática sedimentada na escola, por força da influência da racionalidade técnica que prevê que o professor deve enfrentar problemas concretos encontrados na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

A procura de clarificação tem levado vários autores a distinguir entre diversos tipos de reflexão.

Weins e Loudon (1989) defendem que o pensamento reflexivo e a ação podem ocorrer, separada ou simultaneamente e, com base nesta relação, identificam quatro formas de reflexão.

A primeira é a **introspecção**, ou seja, uma reflexão interiorizada e pessoal, em que o professor reconsidera seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente da atividade diária e cotidiana. Este modo de refletir pode ser apreendido através de entrevistas em profundidade ou biográficas, de diários ou de construtos pessoais. A informação não está "ligada à ação", correspondendo antes a manifestações sobre princípios de procedimento, que são esquemas conceptuais relativamente permanentes nos professores.

A segunda modalidade de reflexão é o **exame**, que consiste em uma referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorreram ou que podem ocorrer no futuro. Na medida em que exige uma referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros da vida escolar, esta forma de reflexão está mais próxima da ação. A atividade reflexiva pode

desenvolver-se nas discussões de grupo realizadas pelos professores no âmbito de seminários monográficos onde sejam apresentados documentos do tipo diários pessoais.

A terceira forma de reflexão é a **indagação**, e está relacionada com o conceito de investigação-ação (CARR & KEMMIS, 1988); este refletir permite ao professor analisar sua prática, identificando estratégias para a melhorar. Neste sentido, a indagação introduz um compromisso de mudança e de aperfeiçoamento que as outras formas de reflexão não contemplam.

A **espontaneidade** representa a última forma de reflexão, sendo a que se encontra mais próxima da prática. Schön chamou esta modalidade de reflexão-na-ação, pois remete aos pensamentos dos professores durante o ato de ensino, permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula (YINGER, 1987).

Thompson (1992) diz que os professores são conduzidos, através da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre ela, a obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar. Um papel essencial é jogado pela reflexão sobre o conteúdo a ensinar, sobre as suas próprias práticas e sobre o que é o ensino e a aprendizagem, podendo levar à alteração de crenças e concepções sobre o que é ensinar.

Só a reflexão não chega, diz Serrazina (1999); ela tem de ter força para provocar a ação, isto é, levar os intervenientes a repensar o seu ensino. Este processo pode ser qualificado se existir um ambiente propício, como, por exemplo, uma equipe colaborativa como uma forma de enriquecer a reflexão individual. Este grupo de reflexão funciona como o espaço onde se colocam e discutem as questões que resultam da prática, onde se sentem novas necessidades e se constróem novos conhecimentos. Os professores que refletem na ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se melhor a si próprios como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino.

Para Stenhouse (1975), o profissionalismo do professor envolve: empenho para o questionamento sistemático do próprio ensino como uma base para o desenvolvimento; competências para estudar o seu próprio ensino; preocupação para questionar e testar a teoria na prática, fazendo uso dessas competências; disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho - directamente ou através de registos e discuti-los numa base de honestidade. Esta perspectiva pressupõe que ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens.

Outros, como Eraut (1978) e Nias (1989), consideram que todos os professores possuem o que Argyris e Schön (1974, p. 06) designaram por *teoria de ação*, que determina a

prática e que é assim definida: “uma teoria de comportamento humano intencional que é uma teoria de controle mas quando atribuída ao agente, também serve para explicar ou predizer o seu comportamento”. Em cada teoria de ação, de determinado professor, podem ser distinguidas duas componentes: as *teorias defendidas* e as *teorias em uso*. As primeiras são as que justificam, ou descrevem, o comportamento, isto é, o que uma pessoa diz sobre o que faz, e as últimas são o que uma pessoa faz ou o modo como operacionaliza as teorias defendidas (ARGYRIS; SCHÖN, 1974).

Os professores devem ter tempo para investigar as suas teorias de ação. Para isso, têm de começar por explicitar as teorias defendidas (o que dizem sobre o ensino) e as teorias em uso (como se comportam na sala de aula). Só avaliando as compatibilidades e incompatibilidades que existem entre a sua teoria de ação e os contextos nas quais ocorrem, serão os professores capazes de aumentar seu conhecimento do ensino, dos contextos e de si próprios como professores. Pode dizer-se que a reflexão contribui para a conscientização dos professores das suas teorias subjetivas, isto é, das teorias pessoais que informam a sua ação.

O professor reflexivo desenvolve a prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto escolar ou em sala de aula, que constituem sempre um caso único. A prática é sustentada em teorias da educação em relação às quais o professor mantém uma perspectiva crítica. Deste modo, a prática é sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e a investigações futuras. Este processo desenvolvido pelo indivíduo não é privado mas público, isto é, as interrogações surgem num cenário de conversação coletiva que pode ser real ou em sentido metafórico, como referido por Schön. Este autor (1987, p. 6) deixa claro que “há zonas indeterminadas da prática - incerteza, caráter único e conflito de valores” - que necessitam de abordagens flexíveis que permitam, justamente, lidar com situações ambíguas e complexas.

Perrenoud (2002) considera, outrossim, que as pessoas refletem na e sobre a ação e, nem por isso se tornam profissionais reflexivos. Para este autor é preciso estabelecer distinção entre a postura reflexiva dos profissionais e a reflexão episódica das pessoas sobre o que fazem. Para chegar a uma verdadeira prática reflexiva, esta postura deve se tornar quase permanente, deve inserir-se em relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados. Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*.

No entender de Perrenoud (2002), a postura reflexiva mobiliza saberes teóricos e metodológicos, mas não se reduz a eles. Ela não pode ser ensinada, uma vez que pertence ao âmbito das disposições interiorizadas, entre as quais estão as competências, bem como uma

relação reflexiva com o mundo e com o saber, a curiosidade, o olhar distanciado, as atitudes e a vontade de compreender.

Considero que os professores formadores e sua atuação no processo formativo são, entre muitos outros fatores determinantes, de fundamental importância para se garantir uma formação consistente aos futuros professores. Suponho que a competência dos futuros professores se constrói, em grande medida, na relação com profissionais experientes, com quem dialogam e constroem seus saberes para a profissão, seja na formação inicial, continuada ou em outros fóruns nos quais são discutidas as questões da formação e da prática docente. Isto é, parto da idéia de que, ao lado de outros fatores, aos formadores de professores cabe a tarefa de possibilitar aos seus alunos a construção de saberes fundamentais para o exercício da profissão e para o seu desenvolvimento profissional (PERRENOUD, 2002, p. 9).

Para Perez (2004, p. 252), “ao bom professor não basta somente proposição e teoria. É preciso estudo, trabalho e pesquisa para renovar, e, sobretudo, reflexão para não ensinar apenas ‘o que’ e ‘como’ lhe foi ensinado.[...], pois a formação é um suporte fundamental do desenvolvimento profissional”.

Segundo Kemmis (1985), a reflexão deve ser orientada para a ação e seu significado em relação a um contexto ou situação, no caso, ao ensino que é praticado nos cursos de Formação de Professores. Só a reflexão não chega, ela tem de ter força para provocar a ação, isto é, levar os intervenientes a repensar o seu fazer pedagógico. Este processo pode ser potencializado se houver um ambiente propício, isto é, uma equipe colaborativa como uma forma de enriquecer a reflexão individual. Este grupo de reflexão funciona como o espaço onde se colocam e discutem as questões que resultam da prática, onde se sentem novas necessidades e se constroem novos conhecimentos.

Zeichner (1992), que se preocupa com os processos de investigação educacional e se tem envolvido nas investigações realizadas pelos próprios professores, considera, tal como Argyris e Schön (1974), que o fazer do professor na sala de aula é informado pelas suas teorias pessoais. Zeichner adianta que a reflexão constituiu uma dimensão do trabalho do professor que, para ser entendida, precisa integrar as condições de produção desse trabalho. Assim um professor que não reflete sobre o ensino atua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e seus esforços nada mais buscam do que encontrar soluções para o que os outros definiram por ele.

Zeichner (1992) destaca ainda que a reflexão constitui uma dimensão do trabalho do professor que, para ser entendida, precisa integrar as condições de produção deste trabalho. Reflexivo é o professor que busca o equilíbrio entre a ação, e uma nova prática implica sempre reflexão sobre sua experiência, suas imagens, seus valores. Posso, portanto, dizer que

o ensino reflexivo requer uma permanente auto-análise por parte do professor, o que implica abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social.

Ainda Zeichner (1992, p. 50) afirma que “o importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar em nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes”. Prossegue, dizendo que a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a ação por ele praticada, as razões para a mesma e as conseqüências desta, ou apenas servir para justificar a ação, procurando defender-se das críticas e justificar-se. O professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento, e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores.

Para Nóvoa (1992, p. 26), “[...] A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

O trabalho em equipe e o trabalho interdisciplinar revelam-se importantes, pois, quando decisões são tomadas em conjunto, ultrapassam, de certa forma, às barreiras e todos passam a ser responsável para o sucesso da aprendizagem, evitando que os professores conduzam-no isoladamente, em diferentes direções, pois a produção de práticas educativas eficazes surge de um refletir da experiência pessoal partilhada entre os colegas (NÓVOA, 1992).

O conceito de reflexão é um tema que perpassa grande parte das obras de Freire (1983, 1986, 1989, 1993, 1996). Destaco alguns dizeres:

Quando a prática é tomada como curiosidade, então esta prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Este procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica (FREIRE, 1993, p. 40).

O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 1996, p. 43).

A prática docente crítica implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996, p. 42-43).

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996, p.43).

A partir dos fragmentos acima expostos é possível dizer que, para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no fazer sobre o pensar. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a

prática docente, inicialmente ingênua, para, com o exercício constante, ir se transformando em crítica.

A crítica, para o autor (2000), é a curiosidade epistemológica resultante da transformação da curiosidade ingênua. Corroborando esta idéia, afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos (FREIRE, 1996, p. 53).

Para Freire não basta refletir; é preciso refletir criticamente e de modo permanente. Este processo precisa estar apoiado em análise emancipatório-política, para que os professores em formação possam visualizar as operações de reflexão em um contexto mais amplo, pois uma prática reflexiva profissional apóia-se em conversas informais, em práticas de *feedback* metódico, de análise e reflexão sobre a qualidade do trabalho realizado, de avaliação do que se fez.

É, pois, importante, como afirma Day (1999), colocar a aprendizagem através da reflexão no centro do pensamento crítico e do desenvolvimento profissional dos professores. Desenvolver-se como profissional significa prestar atenção a todos os aspectos da prática, o que só pode ser feito em equipe de professores, uma vez que a reflexão na e sobre a ação conduz a uma aprendizagem limitada se for feita pelo professor isolado e poderá haver limites para aquilo que pode ser aprendido a partir da análise da prática quando se está simultaneamente envolvido nessa prática.

Acredito que, se, por um lado, a reflexão na ação pode ser considerada um processo mental quase automático, a reflexão sobre a ação é intencional, exigindo da pessoa pré-disposição e vontade. Inclusive, constatei que o conjunto de reflexões sobre a ação foi que determinou a construção do saber, como uma consequência das reflexões intencionais efetuadas.

Desta forma, posso afirmar que professor reflexivo é aquele que estimula e incentiva seus alunos a refletirem, seja na ação, sobre a ação ou na reflexão sobre a ação. Para tanto, é preciso que este profissional seja um “professor-pesquisador” capaz de despertar em seus alunos curiosidade, discussão e interesse pela busca de novas idéias e conceitos, ou seja, aquele que tem uma atitude de estímulo, incentivo, receptividade, responsabilidade e

empenho, uma vez que a reflexão crítica não pode ficar circunscrita à sala de aula, mas contemplar o universo compreendido pela instituição de ensino, comunidade e sociedade.

Acredito que docente aberto à mudança é aquele que primeiro **reflete na ação**, isto é, aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, para, a seguir, **refletir sobre a ação**, processo do pensamento que ocorre de forma retrospectiva sobre um problema ou uma dada situação e, finalmente, atingir o processo da **reflexão sobre a reflexão na ação**, tema abordado no próximo tópico.

2.2 REFLETINDO SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO

Reflexão sobre a reflexão na ação é a reflexão orientada para a ação futura, é uma reflexão proativa, que tem lugar quando o docente revisita os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que a ação ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar futuras ações. Neste momento, ocorre uma reflexão crítica e o professor faz uma análise sobre as características e os processos de sua própria ação

Considerando o posicionamento de Dewey (1959), a primeira atitude necessária ao ato de refletir é a **mentalidade aberta**. Esta postura leva o professor a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe. Outro fator decisivo para um ensino reflexivo reside na **responsabilidade intelectual**, e não na responsabilidade moral. Isto significa buscar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários. Trabalho intelectual, quer dizer desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

No que concerne ao professor, responsabilidade intelectual transformadora, de acordo com Contreras (1997), é expressão de atividade fundamentada no compromisso com um conteúdo bem definido: elaborar crítica às condições de trabalho como linguagem de possibilidade que se abre à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando o aluno como cidadão crítico, criativo e comprometido na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiada pelos princípios da solidariedade e da

esperança. E prosseguindo com as idéias do autor: o modelo de professor como intelectual crítico é o daquele que acredita que, pela compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e impedem a emancipação das formas de dominação, o pensar e o agir não são processos espontâneos, que se produzem naturalmente.

A última atitude mencionada é o **entusiasmo**. É uma mistura da *mentalidade aberta* e da *responsabilidade* intelectual, além da humildade para reconhecer as falhas e buscar novas alternativas. Aprofundo-me no estudo deste caso que pode representar possibilidade de todos da equipe universitária se implicarem no conhecimento, reflexão e prática alternativa, buscando, assim, modificar uma situação em processo.

Em síntese, no quadro abaixo, retrato o pensamento de Dewey, após análise de algumas de suas obras (1959, 1971, 1980).

ATITUDES NECESSÁRIAS NO ATO DE REFLETIR



Mentalidade aberta.

[...] a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite à mente, que a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (DEWEY, 1971, p. 43).



Responsabilidade intelectual, e não na responsabilidade moral.

Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as conseqüências de um passo projetado, significa ter vontade de adotar estas conseqüências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende (DEWEY, 1980, p. 44).



Entusiasmo, ou predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Quadro n. 3 – Atitudes necessárias ao ato de refletir na visão de DEWEY (1980).

Estes *modus operandi* devem se constituir em objetivos a serem alcançados pelos cursos de Formação de Professores, através de estratégias e atividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma práxis reflexivas.

Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.

Schön (1997) vai mais longe: diz que o profissional reflexivo possibilita um agir dinâmico em contextos instáveis como o da sala de aula, uma vez que dialoga com a realidade criando as condições de trabalho em equipe e um espaço para o crescimento dos futuros profissionais da educação.

Pollard e Tann (1987) ressaltam as destrezas (habilidades) necessárias à realização de um ensino reflexivo assim descritas no quadro abaixo.

DESTREZAS OU HABILIDADES NECESSÁRIAS AO ENSINO REFLEXIVO

- Destrezas empíricas:** envolvem na capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos;
- Destrezas analíticas:** necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria;
- Destrezas avaliativas:** envolvem valoração, emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados;
- Destrezas estratégicas:** referem-se ao planejamento da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada;
- Destrezas práticas:** capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório;
- Destrezas de comunicação:** referem-se ao partilhar as idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.

Todas estas destrezas podem configurar diferentes componentes da formação de professores, tanto a nível inicial como permanente. Mais ainda, é necessário que as atividades de formação permanente de professores incluam elementos que propiciem o desenvolvimento das destrezas anteriormente citadas. Estas destrezas são necessárias, mas não são suficientes, para o desenvolvimento de um ensino reflexivo.

Quadro n. 4 – Habilidades necessárias ao Ensino Reflexivo (POLLARD E TANN, 1987).

Todas estas habilidades podem configurar diferentes componentes da formação de professores, tanto em nível inicial como permanente. Mais ainda, é necessário que as atividades de formação permanente de professores incluam elementos que propiciem o desenvolvimento das habilidades anteriormente citadas. Estas são necessárias, mas não são suficientes, para o desenvolvimento de um ensino reflexivo.

Katz e Raths (1985, p. 301) referem-se à formação de "disposições" ou atitudes como objetivos básicos da formação de professores (juntamente com o conhecimento e as habilidades), entendendo por disposição "uma característica atribuída a um professor que se refere à sua tendência para atuar de uma determinada forma num determinado contexto". Neste sentido, Krogh & Crews (1989) têm identificado basicamente três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo (mentalidade aberta, responsabilidade intelectual e entusiasmo), o que, aliás, Dewey já tinha referido ao defender, nos anos 30, que "o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar" (1980, p. 43).

Segundo Contreras (1997), é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Somente assim, o professor terá melhores condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, contexto este em que se mesclam diferentes interesses e valores, bem como maior clareza para examinar criticamente a natureza e o processo da educação instalado no país.

Giroux (1997, p. 163) afirma que "o essencial para o professor é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico". Tornar o pedagógico mais político significa considerar a educação escolarizada sob o enfoque político, possibilitando que a escola torne-se parte do projeto social mais amplo, com o objetivo de ajudar os alunos a se desenvolverem para que as injustiças econômicas, políticas e sociais sejam superadas. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de ensinar que incorporem os interesses políticos de natureza emancipadora. Envolve tratar o aluno como um agente crítico, capaz de problematizar o conhecimento e de utilizar o diálogo, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Hoje, o objetivo do ensinar, desde o início do processo de escolarização no ensino fundamental até a universidade, não deve mais priorizar a simples transmissão de informações, a difusão de conhecimentos dados, de inovações tecnológicas, nem a socialização do saber sistematizado, pois isso tudo é feito com mais agilidade e eficiência pelo jornal, pelo rádio, pela televisão, pelo cinema e pela internet.

A construção de uma outra escola, verdadeiramente formadora de todos os alunos que finalmente nela adentram, como seres humanos, como cidadãos e sujeitos da cultura e do saber, exige que o professor seja mais do que um especialista em educação e no ensino de uma disciplina, mais do que um tecnocrata do saber, mais do que um transmissor de verdades prontas, mais do que um socializador de conhecimentos sistematizados. Exige um professor

que, a cada momento, se faça trabalhador intelectual, alguém que pense, alguém que compreenda e que trabalhe para transformar a sociedade, a cultura, a educação, a escola, o ensino e a aprendizagem. Em outras palavras, que seja um educador, no sentido mais forte do termo.

A proposta prático-reflexiva deve levar em consideração esta série de variáveis do processo didático, seja aproveitando seja buscando um processo de metacognição, em que o professor perceba os efeitos de sua atuação na aprendizagem dos alunos. Esta reflexão constante exige uma (re) construção continua da identidade do professor, ressignificando-a.

2.2.1 Para Resignificar a Identidade do Professor

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Pimenta (1999, p. 19) afirma que “o sistema de ensino tem crescido de forma quantitativa, o que ocasiona uma formação não qualitativa que não supre as exigências sociais e do mercado. Frente a esta situação, é preciso uma **reformulação da identidade do professor**” (grifo meu). E complementa destacando que, a partir do processo de troca de experiências e práticas, os saberes dos professores constituem-se como *practicum* que vem a ser a reflexão *na* e *sobre* a prática. Esta reflexão constante gera uma reconstrução permanente da identidade do professor, ressignificando-a.

Ainda segundo a mesma autora, a construção da identidade do professor passa pela mobilização dos saberes da experiência constituídos pela prática docente, cada vez mais valorizada na formação do professor.

De acordo com Tardif (2002, p. 112), a formação docente está voltada para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos na década de oitenta, onde a sala de aula torna-se importante objeto de investigação. A partir de então, a prática docente passa a ser valorizada e investigada. No Brasil, estes estudos iniciaram na década de noventa.

Segundo Pimenta (1999, p. 28-29), a formação de professores vem se opondo à racionalidade técnica até então vigente. A autora acredita, cada vez mais, no professor como um intelectual em processo contínuo de formação, que desencadeia uma constante reflexão

sobre a prática e a experiência cotidiana, manifestando significativamente os saberes docentes e, conseqüentemente, a identidade do professor.

Em oposição à racionalidade técnica, que considera o professor como aplicador de técnica, Schön (2000) contempla, como já explicitado, um triplo movimento: a) da reflexão na ação; b) da reflexão sobre a ação; c) da reflexão sobre a reflexão na ação. Desta forma, o professor é considerado um profissional relativamente autônomo e reflexivo.

Tanto na concepção de Schön (2000) como no posicionamento de Alarcão (2005), a articulação entre pesquisa e política de formação e as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denomina o professor reflexivo. No entendimento de Pimenta (1999), o professor reflexivo relativiza seus saberes, questionando-os sempre. Encontra-se numa busca constante de reformulação dos saberes através da reflexão *sobre e na* prática, o que aprimora a prática docente e ressignifica a identidade do professor.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 25), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e imprimir um estatuto ao saber da experiência.

A reflexividade crítica sobre as práticas e as experiências cotidianas viabilizam a constante reformulação da identidade do professor, como profissional e como indivíduo. Entretanto, Nóvoa (1992), enfatizando posicionamentos de Cole e Walker, considera que é preciso um tempo para acomodar as mudanças e, por conseguinte, refazer a identidade.

Nesta perspectiva, o professor reflexivo, na sua essência, é aquele profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, e sobretudo, no da pesquisa como princípio educativo, que tem o desafio de fazer o conhecimento progredir e se humanizar. Devo lembrar que ser professor é, acima de tudo, oportunizar ao aluno o aprender a aprender. E, como orientador do aluno no processo do aprender a aprender, reconhecer que também precisa aprender; este processo se concretiza pela Pesquisa, em que ambos - docente e acadêmico aprendem, pensam e aprendem a aprender.

Segundo Demo (2003b), à escola compete formar seres humanos, cidadãos, pessoas que saibam, que gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conhecimentos, de interrogar a tecnologia, de interrogar os saberes e os métodos estabelecidos e de criar outros mais consistentes e rigorosos.

Ainda para Demo (*id*), confundir ensino apenas como uma técnica de transmissão do saber, do conhecimento convertido em informação, da verdade acabada e dos conteúdos a

serem consumidos pelos alunos, é esquecer que o ensino é e deve se realizar como dimensão essencial do processo de criação de sujeitos da cultura, de pessoas que interrogam, de pessoas que pensam e recriam a realidade, o mundo e a existência humana.

Todavia, percebe-se ainda hoje que a formação inicial de professores em cursos de licenciatura e em processos de formação continuada padece de fundamentação teórica melhor trabalhada e de reflexões sobre práticas profissionais mais articuladas. Isto acaba por agravar e limitar profundamente a formação dos professores que vão trabalhar na formação de crianças, jovens e adultos. Daí a urgência, ética e política, de superar esta banalização da formação dos professores, de superar também a banalização das regulamentações legais que se impõem aos profissionais que trabalham na educação em nosso país.

Enfim, ficou comprovado que a Prática Reflexiva, na URCAMP, constituiu-se em um referencial de atualização contínua para os docentes, uma vez que, por meio desta, lhes foram oferecidos espaços e recursos para planejar e desenvolver projetos, que, analisados, interpretados, foram socializados em encontros para trocas de experiências, planejamento e acompanhamento dos mesmos, além do fornecimento de auxílio metodológico, de acompanhamento pedagógico e participação em seminários e outros eventos. A atividade de pesquisa em sala de aula, oriunda da reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, caracteriza um processo de formação contínua que passa, a partir daí, a fazer parte da trajetória de vida educativa da comunidade universitária do Campus de São Gabriel.

3 A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS SABERES

A crise mais importante da educação está centrada na qualidade do ensino e, conseqüentemente, diretamente ligada à pessoa e ao saber do professor e dos recursos didático-tecnológicos disponíveis. Os alunos de hoje, acostumados a recursos tecnológicos utilizados pelas programações audiovisuais, ao entrar na sala de aula, encontram professores que só dispõem de giz, lousa e verbalização para *transmitir o saber* historicamente *acumulado* e que precisa por eles ser assimilado. Os métodos de ensino convencional tornam-se insuficientes porque os alunos não conseguem criar modelos mentais para determinados conceitos abstratos. Este choque retrata a distância entre a dinâmica do mundo atual e a forma tradicional de ensino, gerando desinteresse, desmotivação e, como resultado desta, dificuldade e morosidade no processo de aprendizagem por parte do aluno.

O desafio do educador é *diagnosticar e dosar* o nível de curiosidade que motiva o educando, tornando-o capaz de lidar com seu processo de aprendizagem. Para isso, antes de tudo, o educador precisa estar consciente de sua própria expectativa em relação ao processo de aprendizagem dos educandos; as intervenções, devoluções e encaminhamentos terão como objetivo provocar, manter ou amenizar a curiosidade existente e favorecer o aprender a pensar. Aprender a pensar é também um aprendizado de construir opções, pois corresponde a abandonar o antigo referencial, quebrar estereótipos, comportamentos cristalizados e perder a segurança do que antes parecia estabelecido e inquestionável na busca da construção do novo ainda não sabido, novo que vem sempre revestido pelo medo do desconhecido.

Para pensar e aprender torna-se necessário admitir e aceitar, em certos momentos, que se está "perdido"; é encontrar-se numa avalanche de dúvidas, hipóteses e ignorâncias e ter que refazer ou (re) inventar outro percurso em busca da resposta adequada. Pensar e aprender envolve perguntar; e, ao perguntar, é preciso que haja espaço de liberdade e abertura para o prazer e sofrimento inerentes a todo processo de reconstrução do conhecimento. A pergunta é um dos sintomas do saber; só questiona quem sabe e quer aprender. Ninguém questiona no vazio; pergunta porque constata que, do que sabe, algo não sabe e só a pergunta desvelará o caminho possível a ser seguido.

É no grupo, sob a orientação de um educador e na interação com o semelhante, que se aprende a pensar, a perguntar e a reconstruir o conhecimento. Aprender a pensar, a perguntar e a reconstruir o conhecimento envolve exercício permanente de falar, escutar, observar, ler, escrever, estudar e agir (tanto a nível individual quanto de grupo). Pensar sempre com o outro,

em acordo ou desacordo, e para o outro. Todo pensamento demanda comunicação. Logo, a espiral não tem fim...

É no grupo que se aprende a conviver com o outro e com este difícil aprendizado de lidar com as diferenças: diferentes idéias, concepções, opções a relacionar o próprio pensamento com o outro, e a construir o conhecimento do grupo a partir do pensamento de cada um.

E como a sociedade contemporânea está a exigir uma educação voltada para cidadania, em que o espaço escolar seja capaz de formar sujeitos que conheçam seus direitos e deveres e que saibam reivindicá-los, urge que seja adotada uma nova abordagem de elaboração do conhecimento, através de uma construção coletiva e participativa. Para que esta prática educativa seja efetivada é preciso, antes de tudo, formar educadores numa “Pedagogia dialética”. Um dos princípios desta pedagogia é que os educadores diariamente tragam para o espaço universitário os problemas que permeiam sua prática educativa e que afetam à comunidade onde se insere o acadêmico, a fim de, em grupo, discuti-los e contextualizá-los numa perspectiva crítica de busca do porquê do insucesso do ato educativo. E o instrumento adequado neste processo de *aprender a pensar, aprender a perguntar e aprender a construir* é o **educar pela pesquisa** (DEMO, 2003a).

Ao longo dos séculos, a pesquisa científica tem carregado vários mitos. Um deles é que a sua execução requer espaços e cérebros privilegiados. Esta é uma representação recorrente em livros e filmes, e que permeia o imaginário dos indivíduos, sendo desnecessário afirmar que a universidade reforça este mito, uma vez que ensino, pesquisa e extensão são unidades isoladas, com pouca, ou nenhuma interação, sendo a pesquisa um privilégio de poucos, e que, normalmente, se restringe a um espaço para pós-graduandos. Com raras exceções, esta prática é incorporada às atividades desenvolvidas durante o período de graduação. A pesquisa adquire, assim, caráter elitista e desvinculado do processo ensino-aprendizagem, possível apenas em uma ou outra universidade, quando esta conta com recursos para investir em atividades de investigação. É ainda uma prática educativa segmentada, quando, na realidade deveria ser incorporada às práticas de sala de aula, enquanto recurso de ensino e aprendizagem.

A valorização da pesquisa no âmbito universitário promove o docente e o acadêmico, sujeitos da ação que passam, assim, a vivenciar o autoconhecimento e a necessidade de dialogar com outras formas de conhecimento, socializando os resultados e buscando, a cada experiência cotidiana, métodos de ensino-aprendizagem baseados na pesquisa científica.

A prática educativa tem, como toda *práxis*, um caráter teórico exigente de ser explicitado e reformulado de contínuo para a correção progressiva dos dados da experiência e da reflexão. Além disso, o mundo no seu conjunto evoluiu tão rapidamente que todo o profissional da educação, ou não, deve começar a admitir que sua formação inicial não lhe basta para o resto de sua vida profissional. Sendo assim, a educação, como mediadora no processo de produção/reprodução dos sujeitos e, mais ainda, como forma de ação dos educadores, necessita assumir o próprio fundamento teórico de uma ciência que atenda às necessidades da compreensão, da organização e do direcionamento de objeto, por natureza, histórico e complexo. A educação e a ciência da educação necessitam ser mediadas pela ação do educador e do educando, para que possam, em reciprocidade, desafiar-se no reconstruir o conhecimento pela pesquisa.

3.1 PELO DESAFIO RECONSTRUTIVO

Segundo Demo (2003a), a propedêutica da qualidade da educação é preocupação formal, metodológica e instrumental da prática educativa. Requer desenvolver a habilidade de reconstruir o conhecimento e aponta para a competência humana de saber pensar e perguntar para aprender a aprender a (re) elaborar os saberes. Isto é, coloca em jogo, principalmente, a qualidade formal, com base no manejo e na produção de conhecimento. O conhecimento, neste caso, é visto como instrumentação ou método primordial da inovação na realidade. É decisivo para a cidadania e para a competitividade e não se esgota na educação, que é processo maior e tem nele seu instrumento primordial.

Percebo, ainda, na fala de Demo (2003a), que os cursos de Formação de Professores precisam, além de humanizar o conhecimento, dedicar-se a aprimorar a qualidade formal, em particular, sobre o desafio reconstrutivo, fazendo do manejar e do reconstruir conhecimento meta instrumental essencial do processo educativo. Tendo os meios mais competentes à mão, a comunidade acadêmica pode melhor efetivar suas metas. A capacidade reconstrutiva pode ser motivação decisiva, dependendo do ambiente da escola, e, sobretudo, da competência dos profissionais nela envolvidos.

Prossegue o autor (2003a):

Para afastar a educação reprodutivista, o professor deve, em primeiro lugar, reconhecer que, hoje em dia, é fundamental trabalhar bem a questão do conhecimento, porque vivemos numa sociedade do conhecimento, sem falar que por

trás dela, também, há uma economia do conhecimento cada vez mais marcada pela mudança constante e inesperada, e isso deve ser acompanhado passo a passo.

É evidente que o professor não trabalha só conhecimento, mas, certamente, uma boa fatia do seu trabalho é dedicado a ele; então, o educador precisa estar de bem com estas idéias e renovar-se sempre, de maneira contínua, porque aquele que não estuda, acaba perdendo um passo na história.

Destaca Demo (2003a) que o professor não é tanto um profissional de ensino e sim, de aprendizagem. Só sabe incentivar o aluno a aprender bem, o professor que souber aprender bem, e estiver ciente de que a aprendizagem significativa e moderna parte da autonomia, da capacidade de autoformar-se. Infelizmente, a grande maioria dos professores tende, ainda hoje, ao paradigma do ensino tradicional. As novas práticas pedagógicas quase nunca conseguem adentrar as salas de aula. Com ênfase, ressalta:

O ensino, ao longo dos anos, continua centrado nos professores; é privilegiado o estilo tradicional de educação, com ensino verbalístico, para a classe inteira, com dependência do livro-texto, fileiras de carteiras fixas, diálogo com a classe, conduzido pelo formado dueto pergunta/resposta. Este é o modelo ainda hoje dominante na prática dos educadores, “recheados”, poderíamos acrescentar, por alguns “modernismos”, com trabalhos em grupo ou de pesquisas, sem as devidas orientações para seu encaminhamento. No entanto, existem já alguns profissionais que têm, embutido em sua prática, alguns elementos que norteiam o caminho com uma outra concepção de ensino/aprendizagem, o que leva a acreditar em dias melhores na educação.

Diante desta realidade, Demo (2000) propõe a nova abordagem educacional, o **educar pela pesquisa**, que tem como base o questionamento reconstrutivo. Em consonância com ele, acredito que ensino com pesquisa é uma necessidade (e uma possibilidade) de renovação das estratégias de ensino, mediante a qual o professor, como parceiro do aluno na busca do conhecimento, lhe propicia a produção de trabalhos que não sejam meras cópias. A pesquisa aqui deve ser entendida dentro dos pressupostos científicos, desconsiderando-se o termo pesquisa muitas vezes utilizado como sinônimo de cópia de livros.

Educar pela pesquisa tem como um dos pressupostos a necessidade de fazer desta atividade uma atitude cotidiana do professor e do aluno, em que a atuação de ambos necessita sustentar-se na investigação como meio de atualização e de reconstrução do conhecimento. Desta maneira, cria-se um campo de atuação do professor que vai além da aula expositiva, de repassador de conhecimentos e de avaliador das cópias, pois inclui a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa (DEMO, 2003a).

A educação pela pesquisa caracteriza-se por três momentos: **questionamento reconstutivo, construção de argumentos e comunicação** (ROWAN, 1981).

Para Moraes, Galiazzi e Ramos (2002, p. 19) “a pergunta, a dúvida, o problema desencadeia uma procura. Leva a um movimento no sentido de encontrar soluções. [...] perguntar, questionar é o movimento inicial da pesquisa, e da mesma forma se dá na utilização da pesquisa em sala de aula”.

QUESTIONAMENTO RECONSTRUTIVO



Docente e discente, em situação de pesquisa, vivenciam um momento de reflexão sobre o que é conhecido, sobre determinado assunto, sobre o que outros autores já pesquisaram sobre o mesmo e qual o questionamento, o problema, a pergunta teórica ou prática que pretendem estudar referente a este tema.

Quadro n. 5 – Questionamento reconstutivo (DEMO, 2000)

No **questionamento reconstutivo**, a construção do conhecimento dá-se através de uma reformulação de teorias e conhecimentos existentes. Neste momento, a pesquisa não pode ser restringida ao acúmulo de informações e à coleta dados obtidos via leitura e materiais, mas, sim, precisa ser complementada por um questionar-se criterioso e constante da realidade, conectando prática e teoria. O aluno, neste contexto, precisa ser um parceiro do trabalho do professor e não aquele que faz cópia da cópia.

O questionamento reconstutivo encaminha um novo tipo de construtivismo, em que, retira-se a ênfase da construção, direcionando-a para uma reconstrução do saber. A reconstrução do conhecimento é considerada critério diferencial da pesquisa, englobando teoria e prática, filosofia base do **educar pela pesquisa**. Dessa maneira, o **educar pela pesquisa** requer que professor e aluno manejem a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenham como atitude do dia-a-dia (DEMO, 1991).

No entender de Moraes (2003), em um sentido, o questionamento reconstutivo leva o sujeito a reconhecer o estágio do seu conhecimento próprio e, no outro, faz uma comparação com que os outros demonstram conhecer e as teorias existentes. Esse ir e vir revela aspectos limitantes e desafia o sujeito a buscar a superação do seu saber.

No sentido exposto, de acordo com Demo (2000), faz com que o sujeito desperte para uma análise sobre o que ele sabe, para, então, buscar renovar seus conhecimentos de modo a superar seus limites. Isto quer dizer que permite uma auto-análise e uma reconstrução de saberes. Demo (2003b) enfatiza a idéia de que o movimento, esse ir e vir, de dentro para fora, e um olhar aos demais conhecimentos que estão próximos a si, permite essa renovação partindo do conhecido para o desconhecido.

Essa trajetória dá-se por meio de estudos teóricos, de modo a modificar os conhecimentos de cada sujeito envolvido na (des) (re) reconstrução do conhecimento.

Em síntese, o que se pretendeu discutir nesta primeira parte, é esse ir e vir do sujeito com um questionamento reconstrutivo que envolve as práticas e as teorias que fazem parte do cotidiano de cada um, bem como os conhecimentos teórico-práticos de outros sujeitos. Dessa forma, o pesquisador vai além de seus horizontes, apropriando-se de novos saberes. É perguntando - respondendo - refletindo sobre as teorias e as práticas que é possível transformar.

Na percepção de Demo (2003b), questionamentos tomam diferentes dimensões, porém, todos têm como base o que já é conhecido, embora os focos possam ter diferentes origens. Estas tanto podem advir do senso comum de práticas vivenciais quanto de teorias.

Os desafios podem surgir de dúvidas existentes, de lacunas teóricas, de práticas que permitem (des) construir e (re) construir conhecimentos existentes em uma nova realidade. Para Freire e Faundez (1985), toda a pergunta torna-se um desafio para avanços e, conseqüentemente, para buscar novos conhecimentos.

Na verdade, quando um sujeito questiona, é porque ele parte de seu esquema teórico e quer ir além, que (re) construir um conhecimento já expresso. Isto quer dizer que o sujeito parte do seu quadro referencial, amplia-o, por meio da interação com novas teorias, dialoga com outros autores e, assim, (re) constrói seu quadro referencial. Isto significa transformar seu conhecimento em novas aprendizagens.

Perguntar e responder faz parte do aprender. Nesta dialética entre o questionar e o argumentar sempre se integram o antigo e o novo, o já conhecido com o reconstruído. Neste processo de parceria, é que emerge o papel de mediador. Esta mediação é proposta por Vygotsky (1989) na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos envolvidos. Esta pode ser desenvolvida em sala de aula por meio da pesquisa. Nesta atividade há nova aprendizagem entre os pares, grupo de pesquisa, de modo que a aprendizagem se estabelece e pode também ser concretizada a partir de interlocutores distantes, por meio da leitura e da escrita.

Quando Demo (2003b) diz que ao educar por meio da pesquisa faz necessário considerar a qualidade formal ele está enfatizando a importância dos fundamentos teóricos aliados aos empíricos, envolvendo todos aqueles que estão participando do processo investigativo. Quando o autor menciona a questão empírica está referindo-se a questões culturais e políticas. Estas se vinculam ao sujeito histórico. Então, fica evidente que estes questionamentos fazem parte de um movimento dialético sócio-cultural-histórico e político.

De acordo com Demo (2000), o educar pela pesquisa é um ponto crucial para o desenvolvimento da competência do sujeito histórico, capaz de interferir nos contextos em que atua com qualidade formal e política. Assim, o questionar assume características de trabalho científico tanto na pesquisa como em sala de aula. Acredito que um perguntar é qualificado quando, além de questionar conhecimentos e práticas, também põe em xeque os paradigmas e pressupostos filosóficos que os sustentam.

O processo de pesquisa aqui referido parte do questionamento e passa por diferentes etapas, incluindo a argumentação e a comunicação. Uma seqüência de ciclos de pesquisa possibilita questionar cada vez com maior qualidade, constituindo-se a reflexão crítica como o critério central da pesquisa.

Enfatizo que questionar, quando se trabalha a ciência bem como o perguntar requer tanto crítica como autocrítica. Isto é, requer uma confrontação com o outro, passando dos seus próprios limites. Este procedimento garante o caráter científico do questionar e a possibilidade de crescimento de todos os envolvidos.

Este trabalho investigativo em ambiente institucional, que envolve professores e alunos, propõe um fazer pedagógico mediador e integrador, em que o envolvimento propicia uma apropriação de saberes inovadores. É preciso, pois, que seja planejado com cuidado e conduzido com propriedade pelo grupo que se propõe a inovar, sem engessar o conhecimento que emerge do e no processo investigativo. Os conhecimentos de partida são muito importantes para os avanços da investigação, mas não podem ser previstos com precisão, nem podem ser dirigidos.

No educar pela pesquisa é importante que os questionamentos sejam significativos, estabelecendo pontes com a realidade e os conhecimentos e práticas dos envolvidos, encadeando-se na linguagem dos participantes. Nesse processo, assumem papel central a fala e o diálogo crítico de todos os envolvidos (DEMO, 2003b).

Construção de argumentos é o segundo momento na pesquisa. Na visão de Moraes, Galiuzzi e Ramos (2002, p. 25), a construção de argumentos passa pela leitura crítica e reflexão do objeto de pesquisa, tornando, assim, o professor-aluno autor do seu próprio

discurso, diferente do ensino tradicional, no qual a argumentação está centrada na figura do professor. O educar pela pesquisa agrega a componente da pesquisa feita pelo professor àquela que é desenvolvida em aula com os alunos. Neste caso, é imprescindível assumir a aula como espaço coletivo de trabalho, em que professor e alunos são considerados parceiros de trabalho. O recurso mais estratégico nesta proposta está na qualidade construtiva do professor que busca proporcionar o questionamento crítico e criativo e procura desenvolver nos alunos a capacidade de comunicar por meio da construção de argumentos e contra-argumentos cada vez mais elaborados.

CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS



Capaz de argumentar sobre seu objeto de estudo, o sujeito (aluno), além de transformar a sala de aula em espaço prazeroso de (de) (re) construção do conhecimento, de forma a aprender a aprender argumentar, assume o comando sobre sua aprendizagem. Mas a argumentação precisa ser corroborada por argumentos elaborados, isto é, informações e dados organizados, interpretados e apresentados tanto na forma escrita quanto oral.

Quadro n. 6 - Construção de argumentos (DEMO, 2000)

Ao ressaltar a importância da leitura, da construção do argumento, do desenvolvimento da capacidade de argumentação, o educar pela pesquisa exige um discurso competente: aberto, rigoroso, sempre passível de questionamento. A discutibilidade é o critério principal da cientificidade. A coerência crítica adotada pelo professor precisa encontrar na autocrítica e na contra-crítica sua maior autenticidade (DEMO, 1995). É discurso competente “aquele devidamente argumentado, logicamente consistente, fundado em conhecimento de causa, tipicamente reconstrutivo” (DEMO, 1995, p. 25). Assim, as verdades passam a ser apenas pretensões de validade, estabelecidas como verdadeiras até o surgimento de novos argumentos, mais fortes, que exigem novamente contra-argumentos (HABERMAS, 1989).

Ao iniciar o processo de questionar conhecimentos tidos como verdades absolutas, o aluno coloca a dúvida como possibilidade de crescimento e a (re) elaboração de argumentos

como produção do seu próprio conhecimento. **Argumentar**, substancialmente questionar, é o que decide crucialmente a qualidade do texto. Significa fundamentar, construir alicerces para o que o sujeito diz ou rejeita, apoiado em razões bem arquitetadas; significa também contra-argumentar, no sentido de que crítica e autocrítica implicam não só a mesma habilidade epistemológica, mas em especial o mesmo direito. Para poder argumentar é preciso ler muito e bem, conhecer teorias, categorias e conceitos, dialogar com autores reconhecidos, ultrapassando as polêmicas mais importantes, sustentando posições pela autoridade do argumento, não do argumento de autoridade. Enfim, argumentar é convencer sem vencer; não sabe argumentar quem coloca idéias soltas, desconexas, ou “chuta” à vontade, confundindo opinião com fundamento. Argumentar é (des) construir outros argumentos para reconstruí-los em situação mais fundamentada, e que, obviamente, também podem ser (des) construídos.

A **comunicação** dos resultados obtidos na pesquisa em sala de aula é o terceiro momento da pesquisa. Por comunicação, entende-se o intercâmbio de informações entre sujeitos ou objetos. Nas palavras de Moraes, Galiuzzi e Ramos (2002, p. 23), a construção de argumentos e a comunicação estão estreitamente relacionadas, pois os argumentos “[...] precisam ser comunicados, criticados e validados junto ao grupo. Escrever e falar são os pontos centrais neste momento da pesquisa em sala de aula, que vai sendo construída e (re) elaborada, à medida que é validada pelo grupo”.

COMUNICAÇÃO

✓ É o momento da divulgação, ou seja, do exercício de validação e reconhecimento das verdades construídas no processo de pesquisa realizado.

Quadro n. 6 – Comunicação (DEMO, 2000)

Ainda segundo Moraes, Galiuzzi e Ramos (2002, p. 19), a “comunicação pode ser entendida em dois momentos, mesmo que sejam integrados e se superponham”. No primeiro momento, é o ato de escrever que exige grande esforço do grupo no sentido de expressar, de

forma clara, a compreensão atingida. O segundo momento é aquele da validação das novas verdades, quando os argumentos reconstruídos são apresentados à crítica.

Ao longo de todo este processo, elaboram-se documentos explicando os resultados da pesquisa, que podem ser comunicados tanto em sala de aula, quanto em eventos científicos, ou publicados em revistas técnico-científicas. Dialogar, aprender a ouvir, defender idéias, aceitar crítica, reformular argumentos são movimentos necessários e imprescindíveis para o aprender. Sendo movimentos intrínsecos da pesquisa, isso reforça a argumentação da indissociabilidade entre o aprender e o pesquisar (MORAES; RAMOS; GALIAZZI, 2002). Assim, a pesquisa precisa ser contemplada como definição inerente à prática pedagógica, consistindo-se em um compromisso intrínseco ao ofício de mestre, já que se entende que “o professor que não constrói conhecimento, como atitude cotidiana, nunca o foi. Quem pesquisa, tem o que transmitir. Quem não pesquisa, sequer para transmitir serve, pois não vai além da cópia da cópia” (DEMO, 1994, p. 34).

3.1.1 Na Prática Educativa Universitária

A Universidade e as práticas educativas nela desenvolvidas compõem um sistema de concepções e valores culturais que faz com que determinadas propostas tenham êxito quando 'se conectam' com algumas das necessidades sociais educativas. Os projetos de pesquisa podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey. De maneira especial, aquela em que afirma que 'o pensamento tem sua origem em uma situação problemática' e que deve ser resolvida mediante uma série de atos voluntários. Essa idéia de solucionar um problema pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções sobre pesquisa.

Acredito que a organização da prática escolar através de projetos de pesquisa pode ser feita em conjunto com toda comunidade escolar, dando início à um processo de discussão e (re) construção. Neste enfoque de aprendizagem, ratifico a tese de Demo (2003a) de que o educar pela pesquisa, como ação pedagógica reflexiva, possibilita que o docente Formador de Professores dê espaço aos alunos para que realmente produzam seus conhecimentos, visando a formação de um sujeito cognoscente reflexivo, crítico e criativo. Quando o aluno realmente produz o seu conhecimento com autenticidade, criticidade, criatividade, dinamismo, entusiasmo, ele questiona, investiga, interpreta a informação, não apenas a aceita como uma

imposição. Para que ele realmente tenha como meta segura a internalização dos conhecimentos, pode o professor trabalhar com projetos, pois é quando o aluno aprende: participando, formulando problemas, refletindo, agindo, investigando, construindo novos conhecimentos e informações, problematizando, seguindo uma rota motivacional. Porque, ao trabalhar com projetos, o docente torna o ensino atrativo e de qualidade, desperta a conscientização de uma nova maneira de ensinar, uma nova postura pedagógica, levando os alunos a descobrir, investigar, discutir, interpretar, raciocinar os conteúdos que devem ser conectados a uma problemática do contexto social, político e econômico, significando uma outra maneira de repensar a prática pedagógica e as teorias que a embasam.

Para desencadear pesquisa na minha Universidade, sugeri que a comunidade escolar fosse questionada sobre quais problemas prioritários gostariam que fossem solucionados, procurando garantir a interação Ensino/Pesquisa/Extensão, através da comunicação (debates, reuniões de pais, painéis, conferências, seminários).

O ambiente educativo universitário pode ser alimentado de muitas maneiras extrínsecas, como atividades culturais, ações sociais, organização política estudantil, mas precisa, essencialmente, nutrir-se de sua especificidade intrínseca, que é a pesquisa.

Neste sentido, a pesquisa precisa ser compreendida como uma necessidade e como um dos maiores e mais importantes desafios para uma educação de qualidade. Esta relevante questão deve ainda ser considerada como promotora da cidadania e do processo emancipatório de cada indivíduo.

“O projeto possibilita o trabalho com diversas fontes de informação, propondo atividades abertas e dando possibilidades dos alunos estabelecerem suas próprias estratégias de aprendizagem e formas de registro” (LEITE, 1998, p. 75). O trabalho com projetos vai depender da postura pedagógica do educador, que dele exige estar ciente de que não mais detém todo o conhecimento. Será um elo entre o educando e o novo, assumindo a condição de pesquisador.

A evolução do processo de inovação comporta, de um lado, a assunção por parte do professorado dos aspectos básicos da inovação e, de outro, sua implantação efetiva na aula universitária. Além disso, não se pode perder de vista que se trata de um processo de inovação aberto que, a partir de uma necessidade inicial, vai sofrendo modificações (HERNANDEZ & VENTURA, 1998, p.28).

O educar pela pesquisa constitui-se em ferramenta para o acadêmico começar como pesquisador, e para o docente universitário sistematizar sua *práxis* pedagógica tendo como parâmetro a (des) (re) construção do conhecimento.

Defensor da educação reconstrutiva, Demo (2003b) sustenta que o nível educacional de qualidade é atingido quando aparece um sujeito capaz de propor, de questionar. Para despertar este espírito no sujeito envolvido no processo educativo, ele ressalta a importância da pesquisa e a necessidade de incentivar à elaboração própria. Neste cenário, a aula tem papel coadjuvante; indispensável mesmo só é a orientação e o acompanhamento atento do professor. Esta flexibilização no uso do tempo e do espaço oportunizam o repensar do cotidiano escolar. Ele não acredita, entretanto, ser preciso insurgir-se contra a aula ou o modelo instrucionista. Sua morte está anunciada pela ascensão das novas tecnologias na educação. E prevê: “Vai ser muito difícil no futuro fazermos qualquer proposta educacional que não seja em parte virtual. Mas não serão as novas tecnologias que vão salvar a pátria. Novamente, o grande desafio será inserir pesquisa e elaboração própria em um espaço de aprendizagem virtual”.

De acordo com Demo (2000), muitos professores, ainda hoje, vêm se portando em sala de aula como simples ministradores de aulas, sendo ‘fiéis seguidores do ‘mero ensinar’, enquanto seus alunos praticam o ‘mero aprender’. E apresenta algumas características destes ministradores de aulas, como a ‘versatilidade’ que apresentam quando, sendo formados em um determinado curso, acabam por ministrar aulas em áreas para as quais não possuem a formação exigida. Uma outra característica do simples ministrador de aulas é aquela que diz respeito ao seu entendimento do exercício profissional docente como ‘transmissor de conhecimentos’ adquiridos na época da graduação e que até hoje são transmitidos aos alunos como mera cópia. Uma última característica dada a esse profissional é sua luta particular pela sobrevivência, o que, às vezes, não lhe permite pensar em sua qualificação intelectual.

Em contrapartida, Demo elabora sua proposta sobre o que seria o professor. Inicialmente, diz Demo, o professor deve ser um pesquisador envolto pela capacidade de dialogar, elaborar ciência e ter consciência teórica, metodológica, empírica e prática em sua atuação; também propõe que o professor precisa ser um socializador de conhecimentos, o que o obriga a divulgar sua própria ‘bagagem’ intelectual adquirida pela pesquisa. E, como consequência das idéias expostas anteriormente, o professor propõe criar no aluno o novo pesquisador, a fim de não criar discípulos, mas novos mestres. Isto desmistifica a idéia de que o aluno é “[...] alguém subalterno, tendente a ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano” (DEMO, 2000, p. 15).

Desta forma, entendo que é necessário ao professor estar em constante atualização a fim de que saia da qualidade de ministrador de aulas, através das quais não deixa de ser um instrutor que sempre ‘ensina’ os mesmos conhecimentos (DEMO, 2000). E a melhor maneira

para que o professor alcance qualidade intelectual para desenvolver suas atividades é a pesquisa. Demo (2000, p. 16) afirma que a pesquisa "[...] não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e sociedade nos impõem." Este autor ainda salienta que a pesquisa deve ser entendida como 'capacidade de elaboração própria', que deve estar presente na atitude diária do professor. O autor afirma ainda que a pesquisa também pode ser entendida como 'diálogo inteligente com a realidade', vendo-o como um comportamento cotidiano do professor.

Diante deste quadro preliminar, inicio uma reflexão sobre a importância da pesquisa na formação do futuro docente dos cursos de Formação de Professores. Dentre os mais diversos itens que poderia aqui enumerar, acredito que a pesquisa torna-se importante nesta formação por começar a incentivar os futuros docentes a estarem pesquisando sobre os problemas que enfrentarão em sala de aula, sejam eles voltados para indisciplina, métodos de avaliação, entre outros, por contribuir com o entendimento acerca da realidade, tanto do aluno quanto do professor; e por promover uma emancipação intelectual e política tanto do professor como do aluno, entendendo esta como "[...] recuperação do espaço próprio que outros usurparam" (DEMO, 2000, p. 80). Entretanto, segundo o mesmo autor, para que o professor possa emancipar o aluno, é necessário que antes ele procure emancipar-se.

O professor, para emancipar seus alunos, precisa motivá-los, e a pesquisa pode ser um destes instrumentos, tomando esta atividade como sendo a capacidade de elaboração própria, a qual pode levá-lo a emancipar-se crítica, intelectual e politicamente.

Para isto, é necessário que a pesquisa esteja presente na formação do professor.

Diz Lüdke (1995, p. 115)

Seria altamente recomendável que esses futuros professores tivessem em sua formação oportunidades de contato com pesquisas e pesquisadores, por intermédio de seus próprios professores, que não fossem meros repetidores de um saber acumulado e cristalizado, mas testemunhas vivas e participantes de um saber que se elabora e reelabora a cada momento, em toda parte.

Segundo Lüdke (1995), um dos problemas que pode ser apontado como causa da existência de professores pouco qualificados é a formação pluralista que estes recebem durante sua formação, tendo condições de um aprofundamento de conteúdos em geral somente na pós-graduação. E este é um dos desafios a serem enfrentados, e superados, pela pesquisa ainda no decorrer da formação do futuro docente.

Considero que a dimensão da pesquisa também é importante para o professor que já está atuando no ensino, tanto fundamental, médio e superior. Isto porque, segundo Demo

(2000), o docente que exerce sua função de ensinar necessita do trabalho da pesquisa para ser mestre e não discípulo. E, aquele profissional que pesquisa também necessita ensinar a fim de que possa formar novos mestres. A pesquisa, em toda a sua dimensão, oferece meios e condições para se eliminar a formação de discípulos, bem como do 'mero ensinar' e do "mero aprender".

Por outro lado, diz Demo (2003a), é necessário estar atento ao fato de que a pesquisa exige competência do professor, uma vez em que não existem receitas para desenvolvê-la. E Lüdke enfatiza:

Não existem receitas ou normas preestabelecidas, que possam orientar seguramente o trabalho nesse novo tipo de pesquisa. Ao que parece, as decisões têm mesmo que ser tomadas com muito cuidado, ao longo do caminho, na medida em que cada problema vai se apresentando (1992, p. 41).

O professor que, desde a sua formação, vem desenvolvendo pesquisas tende, via de regra, a elaborar sua própria metodologia de ensino, através da qual a pesquisa pode ter uma participação desde que ele adote uma postura de educar pela pesquisa.

A pesquisa na prática pedagógica docente pode fazer com que o professor seja "[...] formador da própria concepção da matéria e da maneira de ensiná-la, como um saber em construção." (LÜDKE, 1995, p. 118). Além disto, "[...] a pesquisa adquire possivelmente novos contornos, pois a prática reflexiva exige um novo modelo de investigação, onde tinha lugar à complexidade do real" (*Ibidem*, p. 119).

Também, para a construção de uma prática pedagógica competente, cabe ao professor desenvolver a capacidade de interpretação própria da realidade, a fim de que este possa apreendê-la e compreendê-la. Para tanto, torna-se necessário, ao docente, estar em constante contato com pesquisas já elaboradas sobre o assunto para melhor possibilitar esta compreensão. E, as novas interpretações acerca destas realidades tendem a criar novos métodos e novos pensamentos a respeito da realidade pesquisada.

Desta forma, o professor pode começar a entender sua realidade educacional, ou seja, pode começar a pesquisar sua própria ação na sala de aula, o que pode gerar contradições como: enfrentar desafios de revelar sua prática docente que nem a ele ficavam ou estavam claras; identificar uma experiência vivida em sala de aula, sem muito sentido e lógica; não encontrar pesquisas prontas, elaboradas acerca do problema que este vive em sala de aula; entre outros.

Outrossim, o professor quando apreende e compreende esta realidade precisa buscar mecanismos que o auxiliem na solução de supostos problemas identificados nesta apreensão e, caso estes não existam, precisa estar disposto a resolvê-los, mediante pesquisas.

Porém, não há meios de desenvolver pesquisas sem a necessária relação entre teoria e prática. Para Demo (2000, p. 57) "Uma das coisas mais ridículas em ciências sociais é a teoria sem a prática, ou a teoria como prática." Para ele, "[...] é fundamental defender a necessitação mútua de teoria e prática, na maior profundidade possível de ambas, porquanto nada é mais essencial para uma teoria do que a respectiva prática e vice-versa." (*Ibidem*, p. 59).

Lüdke (1995, p. 117) também ressalta que “[...] a contribuição da formação dos professores para a pesquisa em educação. Ela se dá especialmente pela validação indireta das teorias pelo seu uso, [...] pois, ‘teorias das quais a gente nunca se serve têm de ser validadas pelos meios tradicionais da pesquisa científica’”.

Sendo assim, entendo que a pesquisa faz uso de teorias para analisar determinada realidade e, a partir de sua validação, por meio da prática, esta teoria pode ser reformulada, ou, por ruptura, substituída; desta forma, dá-se o avanço da ciência.

Diante destas colocações, acredito que a proposta de Demo (2000), de educar pela pesquisa, possui suas validações a partir do momento em que o professor passa: (1) a (re) construir seu próprio projeto pedagógico; (2) a elaborar seus próprios textos científicos; (3) a construir seus próprios materiais didáticos, adaptados para cada turma; (4) a inovar sua prática didática recuperando sua competência sem necessitar recorrer a ‘receitas’ que não levam em consideração as particularidades de cada turma e série.

Além disso, cabe ao professor participar de cursos de recapitação que, segundo Demo (2003b), não devem ser inferiores a 80 horas, promovendo verdadeiro aprendizado deste a fim de cumprir com seu papel de educador/pesquisador.

Com esta proposta, os alunos também tendem a ganhar pois, não serão vistos como objetos mas, serão sujeitos de uma nova conscientização educacional que os emancipará intelectual e politicamente pois “[...] não se estuda só para saber; estuda-se também para atuar” (DEMO, 2000, p. 60).

Enfim, a relevância da dimensão da pesquisa na prática pedagógica docente tende a contribuir para a formação de um professor competente, ainda na graduação ou já como profissional, que não fique concentrado na posição de ministrador de aulas mas que procure conhecer sua realidade, apreendendo-a e compreendendo-a, para que possa modificá-la a fim de auxiliar a formação de alunos emancipados, críticos e atuantes. Pela pesquisa, o professor,

de simples ensinador pode tornar-se mestre e, desta forma, o papel de discípulo passa a ser eliminado da educação. E a ciência só tem a ganhar com isto.

Cada indivíduo deve ser compreendido como construtor e reconstrutor da sociedade em que vive. Sociedade que, também, está sempre em constante transformação, necessitando assim de novas idéias, práticas e inovações que podem ser construídas e reconstruídas por meio da pesquisa.

Refletir sobre a teoria que o educador carrega e a prática que realiza, na construção da própria concepção e aplicação da pesquisa, é ao mesmo tempo, repensar o professor e recriá-lo, para que, ao assumir a atitude de pesquisador e compreender a importância da pesquisa para a educação, deixe de ser um ‘repassador’ de conteúdos para tornar-se um mestre, uma pessoa capacitada e qualificada profissionalmente, em consonância com a responsabilidade que carrega e com a importância de sua profissão.

Demo (2000, p. 84) destaca:

A primeira preocupação é repensar o “professor” e na verdade recriá-lo. De mero “ensinador” – instrutor no sentido mais barato – deve passar a “mestre”. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno.

Para Demo (2000, p. 127), “a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento”.

Assim, deve ser considerada a pesquisa, no meio acadêmico: como formadora de futuros professores pesquisadores, “pois professor é quem, tendo conquistado espaço acadêmico próprio através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino. Não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador” (DEMO, 2000, p. 15).

O pensamento do autor revela a importância de que o aluno no meio acadêmico, ou fora dele, não se constitua apenas como um ouvinte das aulas do professor, pois, se assim for, esse aluno, no máximo, será capaz de instruir-se, mas não chegará à aprendizagem, à elaboração própria, à emancipação política, nem à formação de sua própria cidadania,

Dentro desse contexto, o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. Entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude

política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado (DEMO, 2000, p. 82).

As aulas podem permitir uma visão ampla sobre os mais diversos conhecimentos, além da emancipação política e da construção da cidadania pelo educando, porém este processo precisa se originar de um professor que domine, além dos conteúdos, a elaboração própria e a pesquisa.

Na proposta de desenvolver um momento reflexivo - formativo e informativo, os docentes buscam, num repensar conjunto sobre as teorias relacionadas à pesquisa, entender como as compreendem e as utilizam na prática, para construir e reconstruir assim, coletivamente, o ser professor. Formação significa um projeto de ação e de transformação, no mesmo sentido, pensar e redimensionar a prática pedagógica, de forma consciente, é defini-la politicamente (NÓVOA, 1992).

É fundamental, também, que o docente tenha consciência de seu importante papel político de atuação social, buscando, assim, construir propostas educativas e emancipatórias (sendo um bom exemplo de pesquisador para seus alunos), questionar e dialogar com a realidade, para despertar atores políticos, capazes de criar soluções.

A educação, no seu sentido mais amplo, deve ser compreendida como uma leitura crítica da realidade, pois professor de verdade, motiva o aluno a dominar a escrita, a leitura e outros conhecimentos, como instrumentação formal e política do processo de formação do sujeito social emancipado. Não apenas para ler, escrever, calcular e decorar, mas para dominar as técnicas fundamentais a fim de que possa ocupar espaço próprio na sociedade, onde a pesquisa torna-se fundamental.

O professor atual necessita também se comprometer com a criatividade, construir alternativas para um diálogo produtivo com a realidade, ter elaboração própria e, ao mesmo tempo, motivar a elaboração por parte dos alunos, ou seja, a pesquisa, discutir assuntos que permitam o desafio de encontrar e produzir soluções, para estabelecer contatos com a realidade, com uma didática que motive o espírito questionador das crianças.

É igualmente importante que o professor oportunize situações práticas aos seus alunos, em que eles possam experimentar a teoria, construir e reconstruir hipóteses, praticando experiências com a teoria e analisando, quando e como ela funciona no cotidiano. É o que nos propusemos na URCAMP, para que o aluno, ao experimentar, discutir e analisar a teoria, descortine o horizonte do educar pela pesquisa, ressignificando sua vida.

Para Moraes, Galiuzzi e Ramos (2002, p. 11), a pesquisa, como eixo de desenvolvimento reflexivo e profissional, [...] pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer e conhecer dos participantes, construindo-se, a partir disso, novos argumentos que possibilitam atingir novos patamares desse ser, fazer e conhecer, estágios esses então comunicados a todos os participantes do processo.

Acredito que todos os professores possuem condições de se tornarem investigadores, desde que desenvolvam habilidades, conhecimentos e atitudes que o capacitem e os qualifiquem para aprender e ensinar

Enfim, a tarefa de investigar a própria prática, de examinar a coerência ou não com que atuamos, de avaliar nossas percepções, é uma atividade de prática teórica que a investigação-ação, como uma ação estratégica, permite levar a cabo não apenas na disciplina prática curricular, mas em todos os momentos do nosso processo de formação escolar. Concordamos com Demo (2004, p. 36) quando este afirma que “a universidade, tanto quanto a escola, precisa incorporar o compromisso de ser comunidade profissional de aprendizagem”.

4 DESCORTINANDO O HORIZONTE ...

*Eu perco o chão, eu não acho as palavras,
eu ando tão triste, eu ando pela sala,
eu chego no fim,
eu deixo a porta aberta,
não moro mais em mim!*

(ADRIANA CALCANHOTO)

O educador perde o rumo (*chão*, como menciona Calcanhoto) pelo excesso de atividades, pela imagem depreciativa muitas vezes veiculada pela mídia, pelas condições de trabalho e, principalmente, não sabe para onde vai quando há problemas econômicos em seu ambiente escolar.

Inserido neste contexto, entretanto, o docente dos cursos de Formação de Professores da Universidade da Região da Campanha - URCAMP - Campus Universitário de São Gabriel busca alternativas para dar continuidade ao seu *navegar pedagógico*, neste oceano agitado pelas grandes ondas da incerteza e do desconhecido, em direção a um horizonte promissor de (des) (re) construção do conhecimento.

Entretanto, *as águas conturbadas* desta investigação exigem uma (re) leitura das primeiras milhas percorridas, para avaliar o que pensa e sente e como age o destemido marinheiro frente às *intempéries* e aos *arcos-íris* que vivenciou (vivencia) e percebeu (percebe), desde que iniciou a difícil tarefa de navegar até o momento presente, sempre em perseguição a novas perspectivas, pois, foi, a partir dos resultados desta análise, que (re) planejei os passos a serem dados, em busca de novos caminhos através desta investigação-ação.

4.1 NAS REVELAÇÕES EM MEU DIÁRIO DE BORDO

O re-ver a prática forneceu-me os subsídios necessários à investigação junto aos teóricos da educação que partem do princípio de que é preciso **refletir sobre a prática**, para *a posteriori*, **refletir na prática**, e, finalmente, **refletir sobre a reflexão na prática**.

Para Schön (1992), reflexão envolve imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, permeada por um contexto sócio-cultural, ou seja, refletir dentro das próprias relações sociais, interferindo na prática e as reconstruindo. Se, de um lado, esta reflexão exige a interferência na prática, e sua modificação, de outro lado, refletir a prática e praticar a

reflexão permite a construção de um novo saber. É o que afirma Pimenta (1999) sobre a prática, dizendo que esta não é só objeto da reflexão, é também objeto de uma (re) significação.

Analisando a formação do professor, aproprio-me, então, do conceito de *rotina* apresentado por Dewey (1953), em que este afirma ser a rotina contrária à prática reflexiva, uma vez que não viabiliza questionamentos e está baseada na autoridade de ordens e sua aceitação acrítica - e da definição de *habitus* proposta por Perrenoud (1993) - resultado de saberes acumulados que norteiam sua prática pedagógica e que caracteriza a ação do professor, para, então, compreender o que propõe Schön. Entendo que a *rotina* é estática, imposta, ou aceita acriticamente, não permitindo reflexão, enquanto que o *habitus*, individualizado e fundamentado no contexto de cada professor em particular, se (re) estrutura, pois é o próprio acúmulo de novos saberes aos saberes já existentes, e aqueles que se fizeram na reflexão. Ainda na visão de Perrenoud, não se trata somente de refletir a prática, mas de transformar o *habitus* a partir destes saberes refletidos, acumulados e (res) significados.

Segundo Nóvoa (1992, p. 103), “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotação, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Refletir, portanto, traz o elemento da inflexão consciente sobre a/na prática.

Neste processo reflexivo, na **fase exploratória** - (re) visitei as primeiras páginas do diário de bordo; lá estavam registradas as duas primeiras reuniões realizadas ao longo desta travessia.

No **primeiro encontro**, em novembro de 2005, foram mantidos diálogos informais com os docentes quando ouvi o que pensam os *viajantes* sobre sua prática, partindo de uma reflexão sobre o que é ser *reflexivo*, na tentativa de *identificar* e *analisar* os princípios que norteiam o agir pedagógico e *diagnosticar* a realidade da prática nos cursos de Formação de Professores.

Dentre algumas colocações manifestadas neste encontro da pesquisadora (doutoranda) com os professores que participaram da proposta de investigação-ação, destaco o que eles pensam.

Sobre o que é um **professor reflexivo**, eis algumas manifestações:

[...] é aquele professor que se baseia nos estudos que já aconteceram e que olha para o futuro, buscando novos saberes, refletindo sobre eles e sobre o impacto que esses podem causar.

[...] é o professor que, constantemente, faz a relação entre todo saber teórico com o saber prático.

[...] é aquele professor que faz a sua prática, pensa sobre ela, reflete sobre ela, questiona a sua ação pedagógica: Como é que está o meu agir? Onde foi que eu errei? Onde acertei? O que posso fazer para mudar?

Ao ser questionado sobre **quais saberes envolvem a formação do professor da Educação Básica e como ele se apropria dos mesmos**, as manifestações tomaram rumos diversos. Um dos professores enfatizou :

[...] o conhecimento de Epistemologia Genética, isto é, o professor deve ter conhecimento da estrutura que possibilita a captação do mundo. Captar o mundo é aprender a trabalhar a estrutura interna – mental, psicológica e até biológica do indivíduo, para que, quando nosso aluno, for para a sala de aula, saiba como vai tratar uma criança, um adolescente, dentro de determinado processo de ensino.

Já outro avaliou os múltiplos saberes que, por sua importância, tomam por base as realidades e necessidades do grupo. Ele assim se expressou:

Saberes técnicos, saberes políticos, saberes humanos trabalhados com o aluno de acordo com a sua realidade, as suas necessidades, os seus interesses. É preciso ter em mente, como professor do Ensino Superior, que a Universidade é transitória. Ela fornece as bases, o alicerce, para que o futuro professor tendo por parâmetro que os conhecimentos aqui construídos sejam adaptados à realidade do aluno. E para construir conhecimento é preciso pesquisar sempre.

Um terceiro enfatiza a importância de trabalhar as competências e as habilidades importantes no processo de ensinar e de aprender, quando diz:

O professor quer atuar mais na linha construtiva, fazer com que seu aluno não seja mero receptor, que só fala, fala... Hoje, o professor precisa ter um conjunto maior de habilidades e competências, para que possa estabelecer a relação ensino e aprendizagem de uma forma motivadora, de uma forma que o aluno também se embrenhe nesse processo. Ele necessita ser direcionado para uma formação de busca, de reflexão, de renovação, de criatividade. E é isso que estamos tentando implantar através das Práticas Profissionais, pela teoria chegar à prática.

Ainda outro revelou como importante ponto de referência os aspectos metodológicos e a relação entre teoria e prática, como é possível verificar em sua fala:

Se nós formos pensar em nível de metodologia, eles recebem estes conhecimentos, em termos percentuais: 50% são repassados para eles, como uma mera transmissão de conhecimentos; os outros 50%, nos mostram que os alunos já estão numa linha de pesquisa, da busca, de irem ao encontro as suas necessidades.

Outro professor, ao mencionar esta questão, ressaltou que, em especial no curso de Ciências Biológicas, procura implementar uma metodologia de oportunidades:

Para que nossos alunos façam essa busca, cheguem ao que dela se espera, que é o aprender a aprender, o caminho é árduo; tem certos professores que ainda não conseguiram deslanchar nesse processo, mas vemos que esforços estão sendo feitos. Nós temos que pensar que o professor, também o de Ensino Superior, que é o que está formando esse aluno, também precisa se remodelar, digamos assim, uma vez que ele é fruto de uma metodologia, na maior parte das vezes, pura e exclusiva de transmissão de conhecimentos. Para que ele possa ofertar isso aí ao acadêmico, ele também precisa repensar as suas estratégias e a sua ação docente.

O mesmo professor, ao continuar a reflexão, trouxe à discussão a questão do educador que atua pensando seus saberes, e assim se expressou:

Daí a questão do professor reflexivo, aquele que busca informações e que está atualizado, percebe o que a educação está pedindo, e repensa a sua prática, independente se ele tem 2 anos, 10 anos, 20 anos ou 40 anos de docência. Ele vai promover esse aprender a aprender. Mas, ainda estamos um pouco atrasados nessa caminhada. Há necessidade no mercado de trabalho, hoje em dia, de um profissional capaz de buscar a aprendizagem por si próprio e ter condições de acessar informações, de sozinho coletar dados, de acordo com as suas habilidades. Só informação, nós sabemos que já não garante um espaço para uma pessoa no mercado de trabalho.

Este refletir informal fez-me perceber a existência de um descompasso entre os saberes experienciais e o conhecimento oficial proposto pelos cursos universitários, principalmente, os de formação de professores. Entretanto, sei o quanto é difícil e demorada a prática da mudança, mas, quando esta se torna desejo coletivo e as pessoas envolvidas começam a partilhar idéias, dúvidas e saberes a fim de buscarem uma forma de socializar suas idéias e ideais para transformar a realidade, sinto que chegou a hora de romper com o modelo curricular arbóreo - de um lado as disciplinas de base comum e, do outro as disciplinas da área específica, pois a (des) (re) construção do conhecimento requer paradigmas organizados sob a forma de redes de saberes. Esta idéia deve redirecionar toda a formação de professores.

Inclusive, Tardif (2002, p. 152) argumenta que: “Uma parte importante da nossa tradição educativa ocidental é baseada no primado exercido pelas ações humanas sobre a matéria em relação às interações entre os seres humanos”.

De maneira geral, a Universidade e os docentes em especial necessitam recriar espaços de diálogo com as práticas escolares, visando diminuir as distâncias entre aqueles que pensam educação e aqueles que fazem a educação e o currículo, respeitando, sobretudo, os sujeitos plurais e as suas diversidades, para, desta forma, na perspectiva de formação da consciência crítica e da emancipação humana dos sujeitos envolvidos, ampliar as concepções de construção do conhecimento.

Convém ressaltar que este momento reflexivo oriundo de reuniões que buscavam, simplesmente, repensar a prática para disciplinas voltadas à docência acadêmica encontrou campo fértil ao desenvolvimento de estudos teóricos e práticos sobre a aula universitária.

Acredito que a relação dos professores com os saberes que ensinam deve estar fundamentada na articulação entre “saber docente” e “conhecimento escolar”, ou seja, o docente deve levar em consideração a especificidade da ação educativa e contribuir para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática que possibilite a realização da (des) (re) construção de conhecimentos e possa efetivamente viabilizar o enfrentamento dos desafios, que se apresentam no dia-a-dia, com instrumental teórico apropriado e capaz de desenvolver no futuro professor habilidade crítico-reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e, com isso, reconstruir a identidade do professor.

Quanto à **manifestação dos saberes construídos na aula universitária**, eis o que me revelou um participante sobre a necessidade de trazer a teoria para a prática:

[...] Quando ele (acadêmico) vai assumir a sua profissão, quando vai fazer o estágio, posso considerar essa manifestação quase desastrosa. E por que desastrosa? Porque o aluno não consegue fazer a transferência do que estuda aqui no meio acadêmico – as informações são mais amplas, voltadas a uma ementa, a uma proposta de conteúdo programático – para o espaço em que ele irá futuramente atuar com crianças, não lembrando que estas ainda não atingiram um estágio intelectual de re-elaboração do conhecimento que ele, acadêmico, já construiu.

Outro professor acrescenta:

[...] no momento em que os acadêmicos se apropriam das informações e começam a conhecer a realidade das escolas, estabelecendo uma relação da teoria que eles viram na Universidade com a prática que realmente está acontecendo nas escolas é um caos.

Constato, nestes depoimentos, que uma parcela dos professores ainda apresenta um trabalho voltado apenas para o conhecimento específico: não pensa a aula que irá dar, apenas entra na sala e espera intuitivamente ministrar uma aprendizagem de qualidade. É necessário que o docente saiba quais saberes são necessários e consiga melhor mobilizar sua competência para ser um profissional de qualidade. Entretanto, a competência do professor está relacionada à sua formação pedagógica: ele possui uma formação teórica e, na maioria das vezes, fala de uma prática que nunca experimentou, embora suas fundamentações se assentem em paradigmas comprovados nas ciências da educação.

Freire, a partir de *Pedagogia do Oprimido* (1975), *Medo e Ousadia* (1987), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), indica os saberes importantes na profissão do professor, vinculando-os aos saberes mobilizados na prática.

De acordo com Tardif (2002), a obra de Freire possui uma visão que talvez responda a um aspecto necessário para a docência, em detrimento de outros, também importantes. Diz ele que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Gauthier (1998) aprofunda um pouco mais os saberes da docência, indo adiante nos saberes mobilizados pelos professores. Na sua visão, os saberes são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. Gauthier traz a idéia de que o professor, assim como um juiz, possui uma jurisprudência que, com o tempo, vai se criando e ele vai consultando sempre que houver necessidade.

Então, como considerar os saberes mobilizados por Tardif (2002) - saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial, e Gauthier (1998) - saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica, como os mais plurais, sem pensar que os verdadeiros saberes necessários à prática educativa não são talvez os de Freire, que diz que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição à discriminação, entre outros.

Olhando por outro ângulo, Tardif (2002) categoriza os saberes de uma forma que Gauthier aprofunda, abrindo ainda mais o leque de atuação e colocando outros saberes não categorizados por Tardif. Já Freire contempla uma outra gama de saberes sendo que alguns até se encontram nas categorias de Tardif e Gauthier. Quando este autor afirma que todo saber do professor é um saber social, está utilizando um conceito de Freire, que afirma que os

saberes sociais resultam de um comprometimento político e ético, constituídos no ambiente social.

Os saberes, hoje estudados, permitem conceber o ensino como uma atividade de nível complexo, desde que sejam identificados que saberes são estes e a sua importância. Diante desta realidade, é possível buscar entender a educação como um mecanismo importante na melhoria da sociedade.

Acredito que a tarefa do professor deva ser a de ajudar o aluno a encontrar o sentido da educação, e, conseqüentemente, seu lugar no mundo, superando dificuldades e descobrindo valores.

Ao ser questionada sobre **a relação entre os saberes do professor e a aprendizagem do aluno**, uma entrevistada argumentou:

O centro do processo ensino-aprendizagem é um relacionamento de saberes entre aquilo que eu, como professor, sei e aquilo que meu aluno já traz como saber, ou possibilidade de vir a aprender. [...] é essa transição entre o que eu sei, entre o que o aluno quer e que me pede, que me exige, e eu tenho que dar. Como professor, entretanto, devo respeitar o que o aluno sabe e até aprender com ele algumas coisas da minha própria prática pedagógica.

Esta fala do professor remete à teoria de Vygotsky da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que o professor considera o conhecimento real do aluno e suas potencialidades, mediando-os, o que significa este “andaime” que é a ZDP (VYGOTSKY, 1989). Vygotsky diz que aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas. É um processo que se diferencia das posturas inatistas e dos processos de maturação do organismo e das posturas empíricas que enfatizam a supremacia do meio no desenvolvimento. O conceito de zona de desenvolvimento proximal engloba uma íntima relação entre ensino e aprendizagem. A ZDP refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para o desenvolvimento das funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real.

O ponto de partida da teoria da ZDP é o fato de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Concentrando a atenção no fato de que a determinação da efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem, Vygotsky percebe que é preciso determinar

pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, para que seja possível relacionar cada caso específico. O primeiro destes níveis, é o nível real de evolução da criança, que efetivamente resulta de um processo de aprendizagem já realizado. Um simples controle demonstra que este estágio não indica completamente o estado de progresso da criança. No segundo nível, entram em jogo os conceitos fundamentais para avaliar o âmbito de desenvolvimento potencial, levando à reavaliação do problema da imitação na psicologia contemporânea.

O ponto de vista corrente afirma que a única indicação possível do grau de desenvolvimento psico-intelectual da criança é a sua atividade independente e não a imitação, entendida de qualquer maneira. Várias investigações demonstram que a criança pode imitar um grande número de ações, senão um número ilimitado que supera os limites de sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva orientada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão independente. Partindo da noção de imitação ativa, Vygotsky (1991, p. 43) conclui que a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem se desenvolver com uma atividade independente, define a zona de desenvolvimento proximal da criança.

Aquilo que uma criança é capaz de fazer com o auxílio de adultos ou companheiros capazes, determina a sua área de desenvolvimento potencial. Este método, assim chamado pelo autor, permite medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos maturacionais já produzidos, mas também os processos que ainda estão ocorrendo e que só agora estão amadurecendo e se desenvolvendo.

O que uma criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, podê-lo-á fazer amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VYGOTSKY, 1991, p. 44).

Prosseguindo, um dos sujeitos investigados afirma:

Essa relação entre o saber que o professor traz e a aprendizagem dos alunos deveria ser uma relação muito estreita a ponto de ser capaz de motivá-los a desenvolver projetos, processos, atitudes, pesquisas, atividades. Entretanto, vejo que os saberes dos professores estão muito afastados dos saberes que o acadêmico tem que trabalhar com seus alunos. Portanto, o professor precisa encontrar estratégias para habilitar o acadêmico a fazer essa diferenciação, a fim de que saiba que, quando for para a prática, irá precisar trabalhar com informações mais concretas e de acordo com as necessidades e interesses do aluno.

Conforme argumenta Contreras (1997), os cursos de Formação de Professores devem possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo da racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional. Afirma ainda este autor que é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma como realmente são abordadas as situações problemáticas da prática. Desta maneira, o professor terá mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino e de aprendizagem, contexto este onde se mesclam diferentes interesses e valores, bem como maior clareza para examinar criticamente a natureza e o processo da educação instalado no país.

Considero, portanto, necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a das diversas linguagens, da estética, da ética e dos valores universais. Para tanto, o processo formativo docente deve estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho com os acadêmicos e que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas específicas. Exige ainda uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação do povo.

Desejando saber **que procedimentos os docentes do Campus utilizam para tornar prazerosa a ação pedagógica**, visando transformar as atividades desenvolvidas no espaço acadêmico em ações motivadoras e atrativas, obtive de um participante a seguinte resposta:

Eles aprenderão muito, se souberem lidar com a contextualização, principalmente, levando em consideração os assuntos de seu interesse, ao invés de abordar os assuntos que estão fora da atualidade, para aplicação do conteúdo. Procuro trabalhar muito direcionado a textos, porque, na formação de um aluno, é essencial a construção do cidadão crítico. E o que é um cidadão crítico? Cidadão crítico não se forma só a partir de conhecimentos gramaticais; ele tem que desenvolver a oralidade e a escrita, basicamente. Os outros saberes trabalhados servirão de suporte, de apoio.

Para que o aluno possa desenvolver um processo transformador nas escolas, é necessário que ele viva este processo transformador dentro da Universidade, dentro da sala de aula. “As palavras comovem, mas os exemplos arrastam”, acrescenta outro integrante desta investigação, professora do Curso de Letras.

A mesma prossegue:

A metodologia do Ensino Superior precisa ser repensada. E, como consequência, a partir da metodologia, o próprio processo avaliativo do acadêmico precisa ser reavaliado, porque, no momento que algo muda, várias outras coisas vão mudar. Os caminhos têm que ser (re) elaborados e inseridos dentro da metodologia do Ensino Superior, isto quer dizer, desde preparar o acadêmico mostrando-lhe como estudar até como ele vai transformar aquele conhecimento adquirido aqui, na prática, de maneira atual, atrativa, desafiadora e questionadora, com seus alunos quando ele for para a sala de aula. Esta é minha maior dificuldade, porque poucas vezes se consegue isto com o acadêmico. Chega no seu ambiente de trabalho, preparado, com uma proposta nova, e encontra outros professores desmotivados e que não estão nesta linha de trabalho, correndo o risco de, digamos, pegar a febre da desmotivação, e acabar se acomodando também.

Creio que é competência da escola formar seres humanos, cidadãos, pessoas que sintam prazer em ler, estudar, trabalhar com os conhecimentos e interrogar os saberes. Perceber a sensibilidade relativa às diferenças existentes entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes e de metodologias para tornar a aprendizagem mais atraente, motivadora e prazerosa.

Questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. O trabalho diário com os alunos provoca no professor o desenvolvimento de um “conhecimento de si”, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências dessas emoções e valores na sua “maneira de ensinar” (FENSTERMACHER, 1999).

Para que aprendam, é necessário que os alunos, de uma maneira ou de outra, aceitem entrar em um processo de aprendizagem. Ora, esta situação exige que os professores criem estratégias motivadoras para que os alunos se envolvam em uma tarefa. Os saberes não devem ser apresentados aos alunos como dogmas impostos para serem consumidos e assimilados.

O saber precisa ser construído como realidade viva, provocante, apaixonante, expressão de buscas, de tropeços, de equívocos e de achados realmente novos e interessantes, feitos por seres humanos finitos e limitados, em sua época e contexto, os quais duvidam, interrogam e questionam o conhecimento e os métodos até então consagrados como verdadeiros, produzindo outros que os superam. Só dessa maneira, ciência, tecnologia,

filosofia, letras e artes perderão o suposto caráter de realidades enfadonhas e entediantes, alheias ao mundo das crianças e dos jovens, recuperando seu sentido e gênese historicamente determinados.

Parafrazeando Freire, posso afirmar que a formação de professores sozinha não irá mudar a educação, mas esta certamente não mudará sem uma mudança na formação dos professores.

Ao questioná-los sobre **O saber-fazer é competente?**, tive como objetivo avaliar o desenvolvimento das habilidades necessárias ao desempenho do professor universitário, para que ele demonstre sua competência no agir pedagógico. Registro, a seguir, a visão de uma docente do Ensino Superior no que tange à habilidade do saber-fazer na sua prática. Assim se pronuncia:

Parece-me que a competência está muito ligada ao saber de uma forma geral. Acredito que ninguém pode ser competente sem um dado fundamental, que é saber o que faz. É ter conhecimento da disciplina, saber o que quer trabalhar e os objetivos os quais pretende alcançar. É saber passar para o aluno sua proposta, de forma que este se sinta também atraído, porque, quando se faz algo em que se acredita, muito dificilmente aqueles que estão à sua volta, não vão acreditar.

Nesta fala está implícita a necessidade de que sejam trabalhadas habilidades essenciais ao exercício da docência, para que o profissional da educação transforme-se em um profissional competente.

Na visão de Perrenoud (1999), a competência vai além da aquisição de conhecimentos, que, isolados, não são mais suficientes. É necessário relacionar os conhecimentos com os problemas encontrados, ou seja, a competência tem que estar ligada a uma prática social. De acordo com o mesmo autor, todos os indivíduos têm necessidade de compreender, a razão e a forma como as coisas acontecem. Na educação, isto se torna mais evidente. O aprendizado nunca será eficaz para todos os alunos, e, por este motivo, é uma prática complexa.

São as competências que geram as ações, não existindo desempenho sem competências e nem competências sem desempenho. Elas devem fazer parte da formação comum de todos os professores da educação básica e o caminho para atingi-las tem que partir da reflexão do professor, pois, para desenvolver uma competência, não basta acrescentar uma referência de uma ação a um conhecimento qualquer. "O professor pode ser o principal sujeito de sua própria formação, na medida em que for capaz de tomar sua prática como objeto de reflexão crítica" (MAZZEU, 1998, p. 67).

Contudo, o próprio Perrenoud (2000) enfatiza que é fundamental que a política de formação de professores esteja num âmbito cada vez maior de discussões destes profissionais, para que eles se sintam responsáveis pelos caminhos da elaboração e definição do seu agir pedagógico. A importância deste processo de formação se torna mais ampla na medida em que é essencial, não só solidificar a concepção e a necessidade de formação de competência, mas, também, aprofundar esta discussão visando uma reflexão crítica. Reflexão esta acerca da necessidade de uma efetiva reforma nas políticas educacionais, para que a relação entre a educação e o trabalho destes profissionais crie um ambiente propício ao desenvolvimento de competências.

Rios (2001, p. 108-109) dá ênfase a esta idéia ao afirmar:

Vale reafirmar que, para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área. É preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente, é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentimento de uma vida digna e solidária.

Diante da realidade vivenciada na prática educativa dos docentes da URCAMP - Campus de São Gabriel, decidimo-nos (doutoranda e os participantes de investigação-ação) por realizar sessões de estudo e discussão sobre dois temas relevantes: *Universidade do novo milênio* e *O Professor, um profissional reflexivo*. Estas reuniões ocorreram quinzenalmente, até o final do semestre letivo, em espaço cedido pela Instituição. Participou efetivamente o professor comprometido (um total de quinze professores, oriundos dos quatro cursos de Formação de Professores envolvidos nesta atividade) com o repensar o ensino universitário.

No **segundo encontro** (dezembro de 2005), foi levantado o seguinte questionamento: **Por que e para que pesquisar na sala de aula?** Depois de muito diálogo e leituras textuais referentes à questão, chegamos ao consenso que esta é uma situação nova tanto para muitos docentes quanto para os alunos do Campus, uma vez que a pesquisa na sala de aula tem várias implicações desafiadoras, destacando o fato de que muitos irão aprender, fazendo-a.

No momento inicial, identifiquei a preocupação do professor universitário com a pesquisa como instrumento que permite integrar teoria e prática, subscrevendo os acadêmicos na categoria indispensável ao profissional da sociedade contemporânea: aquele que faz e reflete sobre seu contínuo saber-fazer. Para tanto, foi necessário desmistificar a idéia equivocada de que tal procedimento está reservado aos intelectuais acadêmicos, os quais

passaram pelos programas de pós-graduação legitimando, assim, o *status* de pesquisadores, mestres ou doutores.

Os professores, participantes do estudo, compreenderam, enfim, que, se o princípio básico da pesquisa é a reelaboração de ações cotidianas e a redução de incertezas a partir de questionamentos em torno da realidade, a atitude de pesquisador vai ao encontro da sua postura de observador atento aos fenômenos que acontecem no dia-a-dia.

Por tais razões, é lícito afirmar: a aula universitária representa o grande laboratório onde o aluno vai buscar explicações sobre os mais variados fatos e fenômenos que desafiam seu olhar de atores sociais em busca de atribuição de significados. O indivíduo que problematiza uma situação nas fases de desenvolvimento cognitivo está, a rigor, adotando uma postura de pesquisa, guardando as devidas proporções inerentes ao conhecimento de mundo e aos referenciais adquiridos em uma trajetória de desenvolvimento psíquico. Muitas vezes, o docente não se apercebe de que é necessário atender aos questionamentos dos alunos, e os bloqueia por deliberação própria, tolhendo a iniciativa natural de quem quer entender o mundo que se lhes apresenta confuso e cheio de “porquês”, em determinadas situações. É como diz Demo (1995, p. 16): “Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca”.

Destaco, nesta carta náutica, duas falas de participantes deste encontro, e que serviram de roteiro para que pudéssemos (re) direcionar nossa trajetória.

A pesquisa, dentro da Universidade, é o ponto alavancador de todos os saberes. Passa pelo professor do Ensino Superior, passa pelo acadêmico, e chega, por consequência, à sala de aula e à Educação Básica. É a palavra de ordem, porquanto só se adquire conhecimento com significado, se for pesquisado; se for repassado ele não tem significado ou significância. Ela é fora de contexto. A chave do processo de mudança, na educação.

Para fundamentar o tripé, Ensino-Pesquisa-Extensão, todo e qualquer professor universitário deve também estar envolvido com a pesquisa. A pesquisa faz parte da formação do professor, tanto acadêmica quanto pedagógica. O professor precisa saber ler e interpretar sua ação, buscar informações, elaborar projetos, levantar problemas e propor soluções, aplicá-las ao contexto escolar, rompendo com a dicotomia dos pilares da educação acadêmica, fundamento no ensino, na pesquisa e na extensão.

Demo (2000), em sua obra "Educar pela pesquisa" frisa que o contato pedagógico escolar somente acontece, quando mediado pelo questionamento reconstrutivo que é alimentado pela pesquisa como princípio científico e educativo que se funda na competência advinda do conhecimento inovador. Implica a mesma matriz a ética da intervenção histórica.

Para esse autor, a educação exige pesquisa, pois só um ambiente de sujeitos gesta sujeitos. A pesquisa mantém a inovação, e a educação a usa para alicerçar uma história de sujeitos para sujeitos, enquanto o conhecimento oferece a base da consciência crítica constituindo-se em alavanca da intervenção inovadora.

Urge, portanto, que a pesquisa, apoiada nos saberes dos docentes, se integre no cotidiano da aula universitária a fim de, como parte da tríade Ensino/Pesquisa/Extensão, se constitua no componente estrutural básico à (des) (re) construção de conhecimentos para a formação de professores.

Finalmente, para a concretização desta proposta, tornou-se necessário averiguar, junto aos docentes qual o comprometimento da Universidade e dos próprios professores no processo de (des) (re) construção do conhecimento pela Pesquisa como princípio educativo.

“É competência da Universidade, no cumprimento da sua função de formadora de profissionais, contemplar a aquisição, pelos alunos, de habilidades e aptidões para a apreensão, compreensão, análise e transformação, tanto no âmbito do conhecimento tecnológico que se dissemina velozmente, como no âmbito da formação da competência política, social, ética e humanista”, comenta um docente da Pedagogia que continua, com ênfase, dizendo: “Portanto, cabe às Instituições de Ensino Superior, dentro de sua autonomia acadêmica, adotar ações que lhes possibilitem superar os desafios apresentados à elevação do nível de qualidade do ensino no país. É necessário o estabelecimento pelas IES de projetos pedagógicos que dêem conta das especificidades do público-alvo a ser atendido, implementando ações que garantam uma formação de boa qualidade, referenciadas na relação teoria-prática e em conhecimentos adquiridos por meio de estágios e de vivências profissionais, especialmente aos professores da educação básica”.

Repensar e propor a mudança nos currículos dos cursos de graduação é atribuição não só dos docentes; é também, e principalmente, da Universidade (URCAMP - Campus de São Gabriel), que, além disso, precisa revisar sua política de aperfeiçoamento e valorização do corpo professoral, sempre na perspectiva de dotar as Instituições de mecanismos capazes de possibilitar o melhor desempenho da sua função. Para que tal fato ocorra, a estrutura e a ação proposta nos currículos devem permitir a formação do docente crítico e reflexivo, que incorpore **a pesquisa como princípio educativo**, numa perspectiva sócio-histórica, e lhe permita superar o processo de ensino fragmentado, ainda dominante nos espaços acadêmicos. É, ainda, sua competência pensar ações integradas que privilegiem o currículo em sua amplitude de saberes e diversidade de modalidades de execução.

No que diz respeito aos professores, acredito que todos aqueles que atuam no Ensino Superior devem adotar a pesquisa como princípio educativo. Na visão de um docente de curso de Formação de Professores, “a educação pela pesquisa possibilita a superação da aula tradicional copiada, introduzindo o aluno em ambientes de aprendizagem que lhe permitam assumir a construção dos próprios conhecimentos, sob a orientação do professor”. Prossegue, argumentando que “a educação pela pesquisa é a chave da Universidade. Não vejo na Universidade uma educação bancária, embora tenha recebido este tipo de educação; vejo, hoje, um ensino dinâmico, vejo um ensino com Internet, vejo um ensino com Biblioteca, vejo um ensino de sala de aula, em cima de uma prática, onde o professor vê e orienta o seu aluno, para que seja muito mais profissional do que nós fomos”.

Depreendo, como resultado da análise do conteúdo das entrevistas semi-estruturadas acima relatadas, que, embora muitos professores ainda tenham receio, quanto à utilização da pesquisa na aula universitária, esta deve ser um componente do processo de aprendizagem desenvolvido na Instituição de Ensino Superior, e tenho procurado difundir esta cultura tendo em vista a dinâmica de aproximar conhecimentos teórico e prático. Tenho conhecimento que muitos docentes ainda se mantêm atrelados a metodologias consideradas mais tradicionais, como a exposição do assunto pelo professor, por recear a mudança, o que exige um maior aprofundamento bibliográfico, além de domínio na arte de pesquisar. Justifico: muitos dos colegas nunca foram trabalhados para desenvolver projetos de pesquisa.

É preciso que fique claro: embora não se trate aqui de submeter professores e alunos à busca do saber sem critérios, sem objetivos, ou sem informações metodológicas, esta atividade implica questionar a realidade e buscar explicações sobre algo que permanece velado ou subjacente à fenomenologia em cujo contexto está inserido. Quando busca, o sujeito do processo de aprendizagem procura respostas para descobrir a realidade que se apresenta sob múltiplas faces, então organizando o pensamento para dar forma a uma concepção teórica. Ainda recorrendo a Demo (1995, p. 36), devo considerar que a “pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar em universidade, se a compreendermos como descoberta e criação”.

4.2 ATRAVÉS DE UM NOVO OLHAR

Para (re) iniciar esta viagem na tentativa de (re) construir o conhecimento pela pesquisa, no **terceiro encontro** (à tarde), em março de 2006, apresentamos a proposta de mudança na prática pedagógica dos profissionais da educação à Pró-Reitoria do Campus e à Assessoria Técnico-Pedagógica, a qual foi aceita na sua integralidade. Inclusive, a Universidade assumiu compromisso com a implantação de um Programa de Iniciação à Pesquisa em Educação, nos cursos de Formação de Professores.

No mesmo dia, após a primeira reunião administrativa (à noite), com a participação dos Coordenadores do Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes e dos demais colegas professores, foram discutidas a operacionalização das atividades e as reuniões para estudo, análise e discussão dos trabalhos.

Como os cursos da área da educação estavam passando por um processo de reestruturação de matrizes curriculares, procurando adequar-se à Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelecia à organização em **eixos temáticos** articulados em diversas dimensões, conforme o disposto no art. 11:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas,

este encontro foi realizado por área (Pedagogia, Matemática, Letras e Ciências Biológicas).

Por esta razão, os movimentos que geraram o desenvolvimento desta investigação centralizaram-se no trabalho com os eixos temáticos desenvolvidos nas **práticas como componentes curriculares**.

Coube aos docentes da área da Educação a elaboração de projetos de pesquisa (por curso), tendo como foco o **eixo temático** direcionado aos princípios que norteiam o educar pela pesquisa. *Eixo Temático* é um recorte, conquanto ainda um tanto amplo, na área de conhecimento da Educação. Nos eixos temáticos, os cursos de formação aglutinam investigações e estudos em diferentes enfoques, organizam a estrutura, limitam a dispersão

temática e fornecem o cenário em torno do qual circulam tanto os objetos de pesquisa construídos, assim como as abordagens teóricas acionadas e desenvolvidas.

Justificam os coordenadores de cursos de Formação de Professores que o uso dos eixos temáticos serve de *'ponte'* entre a escrita e a leitura feitas pelos sujeitos (professor/aluno), gerando atividades de ensino e de aprendizagem que favorecem a criatividade, possibilitando a descoberta e a construção de novos conhecimentos. Neste sentido, a metodologia proposta visa a trabalhar eixos temáticos referenciais a partir dos princípios de processualidade, vivência e participação.

Para os docentes, trabalhar eixos temáticos não exige do sujeito, ao produzir conhecimentos, que renuncie à sua singularidade em favor da generalização, porque, “[...] qualquer que seja a natureza de sua compreensão da ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1974, p. 124).

Os coordenadores dos cursos envolvidos na investigação-ação destacaram que as propostas curriculares que organizam os conteúdos por eixos temáticos têm conseguido um maior espaço, porquanto permitem o rompimento com conteúdos prescritos e a superação da passividade diante do conhecimento e do próprio mundo social, uma vez que a seleção dos temas não é feita simplesmente de forma, evolutiva, mas realizada de acordo com os **conteúdos significativos** a serem abordados e tem conquistado um maior espaço nos novos currículos.

O eixo temático e os subtemas solicitam, por sua vez, atividades e situações didáticas que favorecem a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, observação, identificação, confrontação, distinção e reflexão; e atitudes de comprometimento, envolvimento, respeito, ética, colaboração e amadurecimento moral e intelectual.

A partir de problemáticas amplas, os docentes iniciaram as atividades, organizando os conteúdos em eixos temáticos e, desdobrando-os em subtemas, orientaram estudos interdisciplinares e a construção das relações entre as diversas disciplinas. Segundo eles, este tipo de atividade não esgota verticalmente os subtemas. E disseram mais: os conteúdos contemplados dos subtemas não esgotam as virtualidades dos eixos temáticos propostos. A apresentação de um amplo leque de conteúdos, nos quais podem ser identificados acontecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes, permite ao professor fazer escolhas de acordo com: (a) o diagnóstico que realiza dos domínios conquistados pelos alunos para estudarem e refletirem sobre questões diversas; (b) aquilo que avalia como sendo importante para ser ensinado e que irá repercutir na formação pessoal, social e intelectual do acadêmico;

(c) as problemáticas pertinentes à realidade da localidade onde leciona, de sua própria região, do seu país e do mundo.

Elaborados os projetos temáticos, no **quarto encontro** (em momentos distintos, na terceira semana de março), os temas foram analisados, ajustados e interligados. O próximo passo, discutido, no **quinto encontro** na última semana do mês de março, pelos quatro professores-articuladores, e com a participação da pesquisadora (doutoranda, nomeada coordenadora da pesquisa-ação), referia-se: (a) aos critérios de avaliação da pesquisa-ação; (b) como dar continuidade à execução apesar das limitações; (c) como controlar o conjunto do processo; (d) como avaliar os resultados da investigação. Foram elaborados normas e instrumentos avaliativos do processo, que foram comunicados a todos os participantes. Na primeira semana de abril de 2006, a pesquisa foi colocada em execução.

4.2.1 Pelo (Re) planejamento das Ações para a Construção do Saber

A seguir, apresento síntese das propostas de pesquisa apresentadas pelos professores-articuladores dos Cursos de Formação de Professores.

Tendo como eixo temático “**LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**”, cada semestre do **curso de Letras** passou a desenvolver sua **Proposta de Pesquisa**.

O primeiro projeto - “**LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: lingüística e lingüística do discurso**”, esteve voltado para a análise dos “**Aspectos culturais, lingüísticos e sociais na música**”. Objetivava promover instâncias de pesquisa sob a perspectiva sociológica nas áreas de lingüística e literatura, buscando desenvolver a criatividade dos acadêmicos em relação ao ensino de línguas e música como gênero textual, o que lhes permitiu uma reflexão sobre os aspectos de variação lingüística e de ordem sócio-cultural presentes na música.

Compõem a base curricular do 2º semestre do curso de Letras as seguintes disciplinas: Textualidade II, Lingüística II, Literatura Portuguesa II, Teoria da Literatura II, Língua e Cultura Latina II, Língua Espanhola II, Literatura e Cultura Espanhola II.

A metodologia envolveu desde a indicação de bibliografia básica, seleção de atividades a serem realizadas em cada disciplina, elaboração de instrumentos de investigação (questionários), análise de dados coletados, construção do relatório até a organização do seminário final.

Segundo a articuladora do projeto, em entrevista gravada dada à pesquisadora, todos os professores estavam “engajados” em apenas um único trabalho, o que caracterizou um modo de agir pedagógico diferente daquele que acontecera nos anos anteriores. Enquanto que, antes, cada disciplina tinha um projeto, agora todos os professores do semestre trabalhavam, segundo o projeto-mãe, em subprojetos, interligando as disciplinas afins; dessa forma, cada disciplina contribuiu para o mesmo objeto de estudo, no que tange ao ensinar e aprender os conteúdos previstos. Exemplificando: Na disciplina **Textualidade II**, decidiram os participantes analisar a música como gênero textual, enquanto que as disciplinas **Língua e Cultura Latina II** e **Língua Espanhola II** abordaram, respectivamente, a origem das palavras e a questão da variação sócio-cultural.

Quanto à avaliação do processo, esta ocorreu em reuniões quinzenais, levando em consideração, além da participação e do interesse, a organização do seminário e a apresentação do relatório final.

O segundo projeto desenvolvido pelo curso de Letras, no 3º semestre, teve como eixo - “**LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: sujeito, história e língua**”, e abordou a temática - “**Adolescente: uma representação do Dom Quixote na sociedade atual?**”. Pretendeu investigar a possibilidade de o sujeito adolescente ser a representação do Dom Quixote na sociedade atual, tendo em vista características intrínsecas de sua personalidade, como linguagem e comportamento.

A professora-coordenadora do projeto, comentando a distribuição das tarefas, afirmou que às disciplinas de **Literatura e Cultura Espanhola II, Língua Espanhola III e Literatura Brasileira I** couberam: - a leitura e compreensão de excertos da obra de Dom Quixote; - análise da estrutura das novelas de cavalaria e das novelas difundidas, na atualidade, pela mídia, com o objetivo de analisar a linguagem e o comportamento do personagem, Dom Quixote, em seu contexto histórico-social.

As disciplinas de **Morfossintaxe I, Lingüística III e Psicologia da Educação** ficaram encarregadas: - da análise do comportamento dos jovens, identificando posturas que expressem os princípios de Dom Quixote; - do embasamento teórico necessário à compreensão do que vem a ser sujeito e como o contexto histórico-social atua sobre eles; - e da investigação das características intrínsecas do comportamento e linguagem na adolescência, com o objetivo de caracterizar o sujeito adolescente e analisar a influência das novelas em sua linguagem e comportamento, para, então, estabelecer um paralelo com o personagem Dom Quixote.

A disciplina **Didática Geral** ficou responsável pela organização do material obtido na pesquisa, além da organização do relatório e do seminário. Nesse processo, seus agentes acabam por construir-se a si próprio como seres pensantes, ligados ao mundo social pela sua expressão, pois “é pela linguagem, na linguagem e com a linguagem que feixes de sentidos se constroem, dialogam, e disputam espaço, instaurando-se como signos ideológicos” (GOULART, 2003, p. 105). A pesquisa é iniciada pelo questionamento e participação ativa destes em relação ao que lêem. Essa posição dialógica diante do contexto lhes dá oportunidade de adquirir idéias advindas dos textos lidos e das fontes pesquisadas, possibilitando-lhes concordar com os textos ou deles discordar, criticá-los, discuti-los e avaliá-los, alcançando, dessa forma, sua formação como leitor crítico e autor autônomo. A descoberta proporciona tanto ao aluno quanto ao professor a reconstrução de conhecimentos, ou seja, possibilita-lhes novas formas de organizar e entender o mundo

Os procedimentos metodológicos constaram de leitura de teóricos, caracterização do personagem, linguagem e comportamento (através de dramatização), análise de capítulos das novelas direcionadas ao público adolescente, entrevista com jovens, análise de conteúdo do material coletado, relatório e seminário.

A avaliação do trabalho ocorreu em reuniões semanais, sendo considerados, fundamentalmente: participação, interesse, organização do seminário e elaboração e apresentação do relatório final.

Na tentativa de mudanças no processo educativo, no **curso da Matemática**, os formadores de professores buscaram novas alternativas, que foram desde a mudança da legislação, a reformulação dos Currículos, e a conseqüente reflexão de todos quantos atuam na área da Educação Matemática.

Como é uma ciência estrutural para tantas outras, o ensino da Matemática não tem atendido as demandas oriundas de uma nova época, em que a tecnologia surpreende a cada momento exigindo da Escola e, principalmente, da Universidade, uma constante adequação à realidade. Tornou-se, portanto, necessária uma mudança de concepção deste profissional, para que possa não só melhor utilizar os recursos tecnológicos hoje disponíveis, bem como tornar a disciplina de Matemática mais atrativa para os alunos, combatendo o mito de que esta é “o terror dos alunos”, e, como afirma o coordenador do curso, é a disciplina que mais reprova e que mais dificulta a aprovação em concursos.

Neste sentido, o estudo da Teoria Psicogenética de Piaget pode contribuir para que o acadêmico e futuro professor de Matemática da URCAMP, partindo da observação e da análise da realidade da Escola, em especial a da sala de aula e seus personagens, reflita melhor sobre as práticas hoje desenvolvidas, buscando novas alternativas metodológicas, a fim de proporcionar a construção do raciocínio lógico-matemático com mais eficiência.

O Projeto, desenvolvido ao longo do semestre, com a participação dos Professores do 3º Semestre, e coordenado pelo professor titular da disciplina de Seminário de Prática e Pesquisa Pedagógica III, o qual orientou todos os grupos participantes, mantendo-se como elo de ligação entre os alunos e demais professores participantes do projeto, versou sobre **Aversão pela Matemática**.

Compõem a base curricular do referido semestre, as seguintes disciplinas: Álgebra II, Cálculo com Geometria Analítica II, Álgebra Linear I, Matemática Aplicada à Física, Metodologia da Matemática I, Estágio Curricular II e Seminário de Prática e Pesquisa Pedagógica III. Cada professor, elegeu, juntamente com os alunos, os temas específicos da sua disciplina, sempre em consonância com o eixo temático, e todas as atividades foram desenvolvidas tendo como finalidade atingir o objetivo estabelecido.

O trabalho foi desenvolvido com noventa e nove alunos de 5ª a 8ª séries, em uma escola municipal, onde foi aplicado questionário formado de questões fechadas. De imediato, os dados foram analisados, segundo a proposta de análise de conteúdo de Moraes (1999). Ao término do semestre todos os projetos desenvolvidos foram apresentados em forma de relato a uma banca de professores, constituída para avaliar os trabalhos.

Os docentes do **curso de Ciências Biológicas** justificaram a escolha do eixo temático do projeto **Amigos do rio Vacacaí - Plantar/2006**, levando em consideração que a restauração da mata ciliar e o reflorestamento de áreas despovoadas é de suma importância para a comunidade local, pois estes, além de se constituírem em fontes de alimento à fauna terrestre e aquática, influenciam diretamente no controle da temperatura e qualidade do ar.

O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, que envolvesse aspectos sócio-ambientais, econômicos e políticos, oportunizou a formação de uma consciência crítica sobre a problemática do rio Vacacaí e suas margens, com ações de restauração da mata ciliar, através do plantio de árvores nativas, é o objetivo geral da proposta.

Como objetivos específicos foram definidos:

- desenvolver o enfoque humanístico-democrático-participativo definido pela Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999, que determina os princípios básicos da Educação Ambiental;
- incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável na preservação do equilíbrio do meio ambiente como valor inseparável do exercício da cidadania;
- implantar um modelo experimental de restauração ativa da mata ciliar do rio Vacacaí através do plantio de árvores com espécies nativas da região;
- implantar um modelo experimental de reflorestamento com espécies nativas da região em áreas degradadas ou despovoadas de espécies arbóreas no município de São Gabriel;
- atuar como agente multiplicador na preservação do meio ambiente, descrevendo as ações concretas realizadas, através de participação em feiras, palestras em escolas, seminários e cursos específicos;
- exercitar um modelo de intervenção que possa ser replicado a todo ecossistema do rio Vacacaí na recuperação de sua mata ripária.

Na implantação dos projetos experimentais de restauração da mata ciliar do rio Vacacaí, os participantes (docentes e acadêmicos da três turmas do 1º semestre de 2006) escolheram a pesquisa experimental, que, na visão de Cervo e Bervian (2002), se caracteriza por manipular diretamente as variáveis relacionadas com o objeto de estudo, procurando entender de que forma, ou por que causas, o fenômeno é produzido.

Na implementação das atividades, estas foram divididas em dois módulos:

- **Módulo 1.** Na implantação do projeto de reflorestamento de matas nativas da região, com ênfase à vegetação local próximo das margens do rio Vacacaí; a área destinada foi um campo de gramíneas sem formação arbórea no Campus II da URCAMP de São Gabriel, totalizando 640 m² de área plantada (**Figura 1**).
- **Módulo 2.** Margem direita do Rio passando pela ponte do Bom Fim, com uma área de cerca de 1643m² (**Figura 2**).

FIGURA 1 – ÁREA DE RESTAURAÇÃO DA URCAMP – SÃO GABRIEL DE 640 M² ANTES DO PLANTIO DE ESPÉCIES NATIVAS.



FIGURA 2 - ÁREA DE RESTAURAÇÃO DA MATA CILIAR DO RIO VACACAÍ DE 1643 M², INDICANDO TAMBÉM A VEGETAÇÃO NATIVA EXISTENTE NO LOCAL.



Acompanhar o desenvolvimento das atividades exigiu dos participantes um constante monitoramento das mudas e contínuas visitas aos locais escolhidos - margens do rio Vacacaí (**Figura 3**) e campo de gramíneas do Campus II - para garantir o sucesso do projeto de restauração, o qual foi realizado visando quantificar o número de espécies plantadas nos módulos 1 e 2 e o número de espécies que se estabeleceram, a fim de verificar o crescimento (altura, número de folhas e galhos) e identificar os fatores limitantes (clima, predadores, competição).

FIGURA 3 - PERCORRENDO O RIO VACACAÍ



No que tange ao monitoramento das sementes, este teve como prioridade quantificar a taxa de abundância, riqueza e diversidade, determinar as características fisiológicas das sementes (tempo de germinação, quebra da dormência, período de amadurecimento e época de coleta) e monitorar as espécies estabelecidas e de germinação espontânea.

O **curso de Pedagogia** desenvolveu um projeto de pesquisa centralizando suas ações no eixo temático **Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia na contextualização da prática educacional**. As atividades inerentes a esta Prática Pedagógica envolveram o 1º semestre letivo de 2006, e foram desenvolvidas em um total de 70 h/a.

Dentre as ações propostas a partir do estudo das diretrizes, destaco:

➤ elaboração de questões pertinentes à investigação sobre a relação das disciplinas de: Fundamentos da Educação V (Sociologia), Fundamentos da Educação VI (Psicologia Educacional I), Fundamentos da Educação VII (Psicologia Educacional II), Teorias do Currículo, Tecnologia Educacional, Epistemologia, Prática e Pesquisa Pedagógica III e a Educação;

➤ investigação de profissionais da área da Pedagogia, no sentido de confrontar atuações com os princípios e objetivos instituídos pela Resolução que define as Diretrizes Curriculares;

➤ posicionamento frente aos dados, demonstrando atitude de pesquisador consciente frente à diversidade de informações e consciência da complexidade no processo relacional.

O processo metodológico de desenvolvimento do trabalho efetuado processou-se através do contato direto com profissionais da área da Pedagogia, em atividade, de forma a investigar o processo de atuação e a correlação dos conceitos elaborados com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Os registros avaliativos foram realizados sob a forma de relatórios que expressaram os resultados da pesquisa.

4.2.2 ... E pelos Registros da Travessia

Os professores-articuladores de cada curso de Formação de Professores, a pesquisadora (doutoranda) e o grupo participante do processo de pesquisa-ação definiram as tarefas a serem realizadas, bem como as atribuições de cada um.

Outra medida adotada (no quarto encontro) foi à indicação, pelos professores, de um colega, por semestre de cada curso, para ser o responsável pela distribuição e acompanhamento das tarefas, bem como pela formação da equipe de pesquisa, e posterior elaboração do relatório, o qual foi designado **professor-articulador** do processo.

Cada equipe de pesquisa (por curso) foi dividida em três subgrupos. O primeiro subgrupo - **redatores** - constituído de alunos que não residiam no município e/ou trabalhavam (não podendo, portanto, estar sempre presentes às reuniões), ficou responsável pela elaboração do referencial teórico pertinente ao tema em estudo. Um segundo subgrupo - **coletores** - formado pelos acadêmicos residentes no município onde se insere esta instituição

de Ensino Superior, encarregou-se da coleta e análise de informações e dados. E, ao terceiro subgrupo coube a divulgação dos resultados - **relatores**.

Iniciadas as atividades de pesquisa, semanalmente os professores-articuladores encontravam-se com os docentes titulares das disciplinas do semestre para, juntos, estabelecerem as próximas metas; a cada quinze dias, os professores-articuladores reuniam-se com os coordenadores dos cursos de Formação de Professores e a pesquisadora-doutoranda, para informar como estava se desenvolvendo o processo, tanto no que se refere à fundamentação teórica, quanto aos dados coletados (através de entrevistas) que, transcritos e interligados, eram redigidos e expostos a todos os participantes do grupo para que pudessem analisar as respostas e classificá-las em categorias a serem trabalhadas a fim de, entrecruzadas as informações com a teoria, obter o resultado buscado.

Participei intensa e ativamente dos encontros quinzenais, deixando as informações registradas em meu diário de bordo. Estas informações foram obtidas em conversações informais realizadas com os participantes como, também, através de discussões e algumas entrevistas, visando saber do processo e ouvir seus posicionamentos quanto à aplicabilidade (vantagens e limitações) do instrumental metodológico proposto nesta investigação-ação.

Inicialmente, em conversa informal com um docente da Matemática, este considera que “a *práxis* enquanto reprodução do conhecimento cientificamente acumulado implica repetição de esquemas práticos desenvolvidos por gerações anteriores e adquiridos por cada sujeito em particular”.

Demo (2000, p. 55) afirma, no entanto, que “[...] O professor que apenas ensina será substituído pelas instrumentações eletrônicas, muito mais eficientes na reprodução. O professor continuará insubstituível como formulador, organizador, revisor, atualizador dos conteúdos a serem socializados, e dele exige atitude de sujeito crítico e criativo”.

Diante deste posicionamento, percebo que a formação de um sujeito capaz de atualização permanente contrapõe-se às formas autoritárias; naquelas, “o ‘saber’ é visto como uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, pois “[...] em vez de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os estudantes, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1979, p. 66). Nesta, hoje, é preciso um

[...] educador-problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos [...] e estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1979, p. 80).

A leitura desta *travessia* está fundamentada na análise de conteúdo proposta por Engers (1987). Procedi, de início, “a uma leitura flutuante, depois a uma análise vertical de cada entrevista” (p. 70). A seguir, “realizei uma análise horizontal contemplando todos os entrevistados por itens específicos” (*id.*). Daí, emergiram as categorias presentes no estudo e que permitem visualizar a forma como professores e alunos construíram e se apropriaram do conhecimento em sala de aula em suas múltiplas determinações e relações. Estas são: **interdisciplinaridade, flexibilização no manejo dos conteúdos, autonomia na (re) construção do conhecimento, interesse dos participantes no processo educativo e eixo temático como ponto aglutinador do conhecimento.**

Em meu questionamento reconstrutivo, na busca de resposta relacionada à concepção didática dos docentes dos cursos de Formação de Professores da URCAMP, registro a fala de uma professora do Curso de Pedagogia: “A articulação de diversos campos de conhecimento, a partir de eixos conceituais dá organicidade ao planejamento curricular”, já que “o *planejamento interdisciplinar* permite a escolha de um eixo integrador o qual oportuniza o desenvolvimento de uma compreensão da realidade sob a ótica da globalidade e da complexidade, isto é, uma perspectiva holística da realidade”.

Um docente do curso de Letras reforça a afirmação acima, dizendo que “é através do diálogo que se estabelece a *interdisciplinaridade* entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, evidenciando uma mudança de postura na prática pedagógica”.

Ratifico a manifestação do colega, considerando que uma atitude fundamentada no questionamento constante das próprias posições assumidas e dos procedimentos adotados, no que diz respeito à individualidade e na abertura à investigação em busca da totalidade do conhecimento, propicia o estabelecimento de relações entre as mesmas tendo como ponto de convergência a ação desenvolvida num trabalho interdisciplinar, cooperativo e reflexivo. Neste modo de agir, em que os sujeitos de sua própria ação se engajam num processo de investigação, de re-descoberta e de construção coletiva de conhecimento, num compartilhar de idéias, ações e reflexões, cada participante transforma-se, ao mesmo tempo, em ‘ator’ e ‘autor’ do processo.

De acordo com Fazenda (2001b, p. 88), uma atitude interdisciplinar se identifica pela “ousadia da busca, da pesquisa, da transformação” e nos projetos interdisciplinares encontram-se possibilidades do pensar, questionar e construir.

A interdisciplinaridade permite que as ações se traduzam na intenção educativa de ampliar a habilidade de o aluno: (1) expressar-se através de múltiplas linguagens e novas tecnologias; (2) posicionar-se diante da informação; (3) interagir, de forma crítica e ativa,

com o meio físico e social, uma vez que a abordagem global da realidade está centrada não no que é transmitido, e sim no que é construído. Assim, a prática interdisciplinar envolve tantos quantos dela participam no processo de aprender a aprender.

Neste ir e vir, acompanhando os trabalhos de investigação, busco, ainda, saber dos colegas dos cursos de Formação de Professores, como são trabalhados os conteúdos diante dessa nova concepção (**libertadora**, denominada por Freire, **ensino como produção de conhecimento**, segundo Cunha, **re (elaborada)** na visão de Demo).

Em momentos distintos, os professores dos diferentes cursos disseram que “ao transformar os conteúdos programáticos em problemas, estes passaram a orientar aulas, discussões e processos metodológicos de investigação. A localização e coleta de material capaz de fundamentar as discussões de caráter empírico e teórico sobre o problema e o tratamento do material coletado estimularam estudantes e professores a efetuarem experimentações que lhes permitiram reunir argumentos que pudessem justificar a confirmação ou rejeição de hipóteses formuladas”. Há, segundo a grande maioria dos professores, uma maior **flexibilização no manejo dos conteúdos**, categoria esta emergente da prática do educar pela pesquisa.

Esta flexibilização no trato com os conteúdos programáticos exige do professor, visto neste agir pedagógico como orientador, acompanhar os processos de elaboração realizados pelos estudantes e isto implica grande investimento em tempo de dedicação, em leituras, em sessões de orientação e constante fazer e refazer. Em sua fala, Demo (2003b) diz: “É preciso aprender a orientar objetivamente, o que significa agir como instância crítica e investigadora, abandonando tendências tutelares e paternalistas, ou a tentação de desfazer dúvidas, patrulhar leituras, abreviar esforços”.

“A prática desta alternativa didático-pedagógica”, diz uma professora de Ciências Biológicas, “contribui para o processo de ensino e aprendizagem na medida que desenvolve no acadêmico a atitude da pesquisa”.

Superada a aula tradicional, este procedimento metodológico estimula processos de criação, de questionamento, de formulação de dúvida e desenvolve a capacidade do aprender a aprender e do autodesenvolvimento, estimulando os processos de comunicação oral, escrita e visual, o que o estimula e dá condições para fazer elaborações próprias e fundamentadas, e não atreladas, ao conteúdo previsto.

O educar pela pesquisa, baseado nos princípios do questionar e do (re) elaborar o conhecimento pela argumentação, para uma professora do curso de Pedagogia, além de exigir um novo refletir quer da Instituição quer dos docentes no que se refere ao aprender a

aprender, viabiliza a **autonomia na (re) construção do conhecimento** para os sujeitos envolvidos neste processo, como percebi no dizer de Demo (2003b):

O aluno descobriu que pode criar em cima do que sabe, ampliando esse conhecimento dentro da *práxis*. Ele descobriu ainda que aprende muito mais fazendo do que só ouvindo. E vê a universidade como um local de produção de saberes, uma realidade (distante daquela da educação bancária recebida pelos seus pais), onde tem liberdade, autonomia, para questionar, argumentar e avaliar os conteúdos apresentados.

Ratificando essa argumentação, outro docente afirma que o futuro professor deve ter autonomia para manifestar e (re) elaborar seus conhecimentos, uma vez que o espaço universitário não é só a sala de aula, mas o entorno que a circunda, a influencia e por ela é influenciado, ou seja, o conhecimento emerge fundamentado nas necessidades e nos interesses daqueles que o elaboram.

Retomo, então, a trajetória partilhada com os professores dos diversos cursos de Formação de Professores, em sua intencionalidade de romper com o ensino reprodutivo. Em outro encontro quinzenal, um dos professores-articuladores do processo investigativo, colocou o seguinte: “A base para o funcionamento da pesquisa é o **interesse dos participantes do processo educativo**, e isso começa fazendo toda a diferença. Este é o pensamento do grupo”. Na experiência da pesquisa, parto do princípio de que cada um pode expressar quais são seus interesses, e esses interesses não serão desprezados. “Teu interesse vale, já o dela não vale. Se tu tens interesse por doenças, o teu interesse é legítimo, mas o dela por pagode não é legítimo”.

Excluir da escola interesses significa excluir as próprias pessoas de quem esses interesses são expressão. “Só temos como mobilizar a participação das pessoas que compartilham este evento social de importância da escola e da educação formal quando acreditamos que os seus interesses são legítimos”, diz uma docente das Letras, que prossegue, salientando que “se o interesse do aluno pela questão *a* ou *b* não está à altura da escola, então este aluno não tem como participar plenamente do processo de criação de conhecimento”.

A pesquisa tem início, portanto, através de um levantamento - dialógico - sobre o quê os alunos gostariam de saber, de estudar, sobre que problemáticas gostariam de atacar, que mistérios gostariam de desvendar. Começa recortando as problemáticas que vão conduzir os trabalhos por um determinado período de tempo, criando, nas discussões em pequenos grupos e em grande grupo, o objeto da pesquisa.

As práticas escolares, na escola tradicional, caracterizam-se por serem fragmentárias, por não terem centro. O professor de Matemática está fazendo uma coisa, o professor de Português outra, as seqüências de História se sucedem sem que se veja um elo que ligue essas partes, elas não conduzem para um foco, não há um centro que aglutine o conhecimento transmitido ou apropriado na escola. Para uma professora das Ciências Biológicas, “a pesquisa fornece um centro ao redor do qual se organiza o conhecimento: **o eixo temático como ponto aglutinador do conhecimento**. Sem um foco deste tipo, o que temos é uma imensa dispersão do conhecimento, sem que seja possível nem ao aluno e nem ao docente compreender porque aqueles conteúdos aparecem naquela ordem, para que servem, como relacioná-los”.

Falar em eixo temático implica possibilidade de estabelecer relações. Não há processo de crescimento intelectual sem o estabelecimento de relações que tornem a pesquisa fundamental: uma vez estabelecido o percurso, as necessidades internas dão sentido e lugar às novas informações ou conhecimentos adquiridos. Ou seja, a pesquisa produz um centro provisório. Cada pesquisa em realização ou realizada estabelece um foco, diferente do de outra pesquisa, porém um foco. No momento em que a pesquisa está se processando existe um ponto focal para o qual o conhecimento faz sentido. Uma docente da Pedagogia afirma: “Quando passamos de uma pesquisa a outra, mudamos o eixo; ao contrário de uma forma curricular baseada na grade disciplinar, que mapeia regiões de conhecimento sem centro, a pesquisa fornece sempre centros de organização do conhecimento”.

No âmbito acadêmico ou escolar, a atividade principal está orientada para a socialização ou difusão do conhecimento; entretanto, isto não esgota e nem retira da escola - ou dos profissionais que nela atuam - a responsabilidade sobre a produção do conhecimento.

Como diz Demo (2003b), o professor deve fazer da pesquisa um princípio educativo, aliando a este a criatividade e a criticidade, visando atingir no educando a autonomia intelectual. Ao colocar a pesquisa como condição *sine qua non* da prática docente, a consequência decorrente é que esta, tanto para o docente quanto para o aluno, torna-se um princípio educativo referencial, uma vez que o professor não educa apenas através de palavras, mas também pela postura revelada em suas atitudes ou no conjunto de suas ações. Esta coerência irá repercutir no aluno que, por sua vez, se interrogará a respeito de querer ou não se tornar um sujeito crítico, criativo, e conquistar sua autonomia intelectual.

À medida que o professor insere esta marca no seu trabalho, ele abre possibilidades significativas para a superação de práticas alienadas e alienantes como a pura cópia, a imitação cega e submissa, enfim, a simples reprodução. Isto significa que o trabalho docente

em sala de aula deve ser realizado de tal modo que o questionamento, a dúvida e a incerteza devam ser não só aceitos, como também fomentados. Atrevo-me a afirmar que se, de um lado, nunca tive tanto conhecimento, tantas respostas prontas, fáceis e acessíveis sobre as questões que me afligiam, de outro, nunca tive tanta alienação, ingenuidade e apatia.

No **sexto encontro**, finalmente, reunimo-nos, para avaliar o processo de pesquisa-ação desenvolvido durante todo um semestre, a fim de considerar os efeitos positivos e negativos desta prática educativa.

Manifesta-se um professor da Matemática: “O professor, na condição de intérprete privilegiado, de certo modo, difusor e produtor do conhecimento, é chamado a tomar posição diante dos fatos. Isto quer dizer que sua ação jamais será neutra no aspecto político”.

É consenso entre os docentes que o processo de reconstrução do conhecimento alimenta-se da transgressão sistemática, porque somente inova o processo quem sabe manejar o confronto com metodologia básica. Salienta uma professora das Letras que “educação emancipatória não combina com rotina, pois esta é a tática de deixar tudo como está, girando indefinidamente em torno de si mesma, para jamais sair daí”.

Ambiente criativo, segundo Demo (2003b), convive, sabiamente, com o caos, encontra em certa desordem sua ordem produtiva, aprecia a ousadia daqueles que aceitam errar para enfrentar a superação. Não se basta com a rebeldia, porque a meta não é apenas destruir. A meta é rebeldia produtiva. Para o autor, estudar, pesquisar, manusear dados, elaborar, segundo ele, são elementos indispensáveis para o indivíduo aprender a pensar certo, tendo como consequência uma aprendizagem significativa que é tão importante para quem é excluído, para sair da exclusão e ter consciência crítica dela.

Consideraram, ainda, os partícipes desta investigação-ação que a qualidade da formação pedagógica depende em larga escala da qualidade da prática educativa. A renovação das práxis escolar é um processo permanente ao qual os professores devem estar associados tanto na fase de concepção como na de concretização.

“A introdução de meios tecnológicos permite uma difusão mais ampla de documentos audiovisuais, por apresentar novos conhecimentos, ensinar competências ou avaliar aprendizagens, oferece grandes possibilidades”, acrescenta uma pedagoga. Realmente, bem utilizadas, as tecnologias da comunicação podem tornar mais eficaz a autoformação e oferecer ao professor uma via sedutora de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências por vezes difíceis de encontrar no meio local. Assim, meios de formação de qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar tanto a sua competência pedagógica como o nível dos próprios conhecimentos.

Destaco que os resultados da pesquisas realizadas sob minha coordenação nesta investigação-ação foram apresentados na modalidade de pôster (em **Anexos**), ao final do semestre (julho de 2006), em Seminários organizados por curso, e também em eventos promovidos: - pela URCAMP - denominado **CONGREGA**, sendo dois deles premiados pela originalidade e relevância dos temas abordados; - pela **Secretaria Municipal de Educação** do município, como foco gerador sobre a temática; - pela **Associação Cultural Alcides Maia – ACAM**, por ocasião de Sarau Literário, realizado em novembro de 2006, com a participação do curso de Letras.

Finalizando, uma docente das Ciências Biológicas comenta: “Acredito que os questionamentos, as dúvidas e as necessidades teóricas e pessoais de descobrir, de encontrar respostas ainda que provisórias, de contribuir para o pensamento pedagógico em torno de questões que, no cotidiano interferem, preocupam e perturbam o desempenho do professor, encontraram eco nas ações educativas realizadas ao longo deste processo investigatório”, o que fundamenta a proposta de Demo (2000) de que o conhecimento produzido e difundido pelo professor deve ter um compromisso com a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Diante do exposto, sugiro que os cursos de Formação de Professores tenham a pesquisa como princípio educativo, para que, desta maneira, teoria e prática conectadas contribuam na construção do educador/autor da própria experiência, e que este se perceba a si mesmo como conhecedor da teoria porque refletida, avaliada e recriada na prática.

PARA ALÉM DO CAMINHO

Não cabem aqui considerações de conclusão, porquanto não compete a qualquer estudo que ele seja conclusivo. O relevante é que nele se abram perspectivas de continuidade das indagações e se descortinem novas rotas, pois, não é com receitas acabadas que são enfrentadas as questões do dia-a-dia da educação, mas, com propostas alicerçadas na concretude das práticas docentes, numa *práxis* intencionalmente político-pedagógica, pela auto-reflexão de um coletivo de educadores e educandos que se propõe a organizar e conduzir os processos da aprendizagem, para que os cursos de Formação de Professores e as instituições escolares (desde a educação básica à Universidade) atinjam um nível satisfatório de qualidade. Não basta compreender a aprendizagem somente a partir de quem aprende; é preciso entendê-la, ainda, na atuação daquele com quem se aprende. Ambos, professor e aluno, não relacionados em abstrato e no vazio, mas situados em lugares sociais específicos, como é a escola (universidade), já que a aprendizagem social precede à individual em que se concretiza.

Este é o desafio a que me lancei, ao discutir junto com meus pares a educação formal. A proposta centrada na resolução de situações-problema pretendeu fornecer aos futuros professores oportunidades para que pudessem identificar a própria aprendizagem como um problema que está colocado e que precisa ser enfrentado.

Acredito que a reconstrução do conhecimento alimenta-se da transgressão sistemática, e que somente inova este procedimento aquele que sabe manejar o confronto com metodologia básica. Convém ressaltar que uma educação que se pretenda emancipatória não combina com rotina, pois esta tem como tática deixar tudo como está, girando indefinidamente em torno de si mesma, para jamais avançar. Ambiente crítico e criativo, segundo Demo (2003b), convive, sabiamente, com o caos, encontra em certa desordem sua ordem produtiva e aprecia a ousadia daqueles que aceitam errar para enfrentar a superação.

Não se basta com a rebeldia, porque a meta não é apenas destruir. A meta é rebeldia produtiva.

Neste contexto, instrumentos de qualidade, como o educar pela pesquisa na aula universitária, podem ajudar docentes e futuros professores a melhorarem tanto a competência pedagógica quanto o nível de seus próprios conhecimentos.

Até então, acreditava que o fenômeno da incompatibilidade entre o discurso e prática docente generalizava-se entre os professores comprometidos com a formação de professores e impedia ações pedagógicas mais efetivas, no que se refere à construção de uma universidade e de um aprender que formasse para os valores da cidadania.

Em virtude dessa complexidade, torna-se inócua a tentativa de homogeneizar a prática do professor - entendida como a conjunção entre discurso e prática, pois, é na relação com o contexto que a ação do professor ganha significado e a idéia da incoerência entre discurso e prática pode ser destruída.

Inicialmente, percebi na fala de alguns educadores muita insegurança, talvez determinada ou pelo medo de errar ou pelo “deixa como está pra ver como é que fica” (pela comodidade). Em outros, constatei que acreditam realmente serem os detentores do conhecimento, e que o aluno ali está para aprender. Ainda outros alegam que, por serem horistas, não é sua atribuição atender o aluno fora do espaço acadêmico, ou que devam acompanhá-los quando em atividades extracurriculares.

A análise das primeiras falas confirma o que acima foi colocado (por poucos docentes) uma vez que, ainda hoje, na prática docente universitária,

[...] o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1983, p. 68).

Entretanto, ao longo do processo de investigação-ação, detectei, nas palavras e ações de vários docentes realmente já comprometidos com a *arte de educar*, um desejo de mudança. Eles a buscaram, através das pesquisas desenvolvidas nas práticas, ao realizar um esforço de flexibilidade nas áreas curriculares na procura da integração dos conteúdos em eixos temáticos (segundo eles, só terão significado se os docentes forem capazes de descortinar as

diferenças e, principalmente, a importância das diferenças entre os currículos que projetam perspectivas de uma educação reconstrutiva).

Durante muito tempo, a organização curricular foi concebida como uma atitude voltada para modelar as consciências dos alunos; por consequência, a educação, através da ação curricular, teve como parâmetro o modo de reprodução das estruturas, das normas e dos valores da sociedade, servindo, dessa maneira, para reproduzir na escola a distribuição injusta de bens e serviços na sociedade.

Uma alternativa bem mais coerente com a realidade atual é a educação reconstrutiva, que se processa através da discussão de assuntos significantes para a vida em sociedade, e permite que os alunos conheçam, critiquem e transformem a realidade em que vivem, através da (des) (re) construção dos seus saberes, colocou um dos professores participantes desta investigação.

Os conteúdos podem ser contextualizados (antes eram ensinados de forma isolada), permitindo a formação de cidadãos solidários, críticos, intervenientes e autônomos, habilitados a desenvolver uma educação voltada para a transformação da diversidade sócio-cultural, onde se incluem as experiências de professores e alunos que lhe dê vida, sem esquecer o fato de que cada componente curricular tem sua própria lógica e que o grande desafio está em relacionar as suas vivências, vinculando o conhecimento do senso comum com que chegam à escola ao conhecimento sistematizado, de forma a que possam aperceber-se e perceber o mundo de forma holística. Inclusive, ressalta outro docente: é preciso ultrapassar os limites reducionistas e vencer barreiras, porque a separação das disciplinas em conteúdos estanques faz com que os alunos tenham dificuldade em os integrar e relacionar à vida, à educação e à cidadania. Para todos, provavelmente a questão fundamental é saber se tal flexibilidade pode originar a fragmentação do saber na organização curricular.

O desnudar o saber e o saber-fazer dos docentes que atuam na Formação de Professores da URCAMP permitiu-me visualizar o poder do educador sobre o educando e, como consequência, a possibilidade de formar sujeitos ativos, críticos e não domesticados.

Freire (1983) e Demo (2003b) preconizam uma educação libertadora e reconstrutiva. Em suas concepções, o conhecimento parte da realidade concreta do homem que reconhece seu caráter histórico e transformador.

O ponto de partida do pensamento freireano dá-se a partir da visão de uma realidade onde o homem não é sujeito de si próprio, ou como ele mesmo se refere, se "coisifica", anulando o sentido de sua vocação ontológica, ou seja, deixa de ser sujeito de seu agir e de sua própria história.

Reiterando esta afirmação, Freire (1983, p. 80) diz que:

[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade

[...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.

O legado de Freire e Demo incitou-nos (a todos os partícipes) a realizar sessões de estudos quinzenais, para conhecer seus pensamentos, bem como de outros teóricos preocupados com a Formação de Professores, na perspectiva de encontrar aportes à reflexão e à reconstrução do cidadão ético. Questões como estudar, pesquisar, manusear dados, elaborar, são elementos indispensáveis para se aprender a pensar, refletir, tendo como consequência uma aprendizagem significativa que é tão importante para quem se diz excluído sair da exclusão e ter consciência crítica dela.

Demo (2003b), em entrevista realizada na Biblioteca Central da PUCRS, destaca que o melhor modo de o professor alcançar qualidade intelectual para desenvolver suas atividades é a pesquisa. Ele afirma que a pesquisa não é ato isolado, descontínuo e especial, mas uma atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e sociedade impõem. Considera que a pesquisa deve ser entendida como ‘capacidade de elaboração própria’, que deve estar presente na atitude diária do professor, como se este mantivesse um ‘diálogo inteligente com a realidade’.

Nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, principalmente, dos docentes. É no período inicial da educação que se formam, na essência, a atitude da criança e do adolescente em relação ao estudo assim como a imagem que fazem de si mesmos. O professor, nesta etapa, desempenha um papel decisivo. Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar (pobreza, meio social difícil, doenças físicas) mais será exigido do professor. Para ser eficaz, ele terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas com autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor que a criança encontra na vida tiver uma formação deficiente, ou se revelar pouco motivado, esta é a própria estrutura sobre a qual se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas.

Para oferecer um ensino de qualidade, a Universidade pode empenhar-se em reafirmar, primeiramente, a importância dos docentes que atuam nos cursos de Formação de Professores, oferecendo-lhes as condições para que melhorem suas qualificações. Escola da educação do educador, à Universidade não é atribuído apenas o processo formativo formal. Compete a ela

dar continuidade e propiciar as rupturas necessárias ao exercício da profissão na concretude das exigências renovadas. Importa, também, assumir como sua atribuição tanto os estágios da formação inicial, como os da formação continuada dos educadores, mesmo porque não poderia cumprir com uma das tarefas sem a outra. O educador egresso da Universidade pode a ela voltar, sempre e de novo, para que possa, com ela, redescobrir-se, interrogar-se a si mesmo e para que a universidade possa reaprender com ele o que lhe ensinou.

Entretanto, também existem aqueles professores que se envolvem, que se comprometem com o aluno, com a educação, que são apaixonados por sua área de conhecimento, que a dominam, a tem como parte importante de sua estrutura cognitiva e traduzem-na (por vezes) ou reconstruem-na (algumas vezes) com seus alunos, de modo significativo o que é extremamente gratificante, como ficou configurado neste processo de pesquisa-ação. Foi mais recompensador ainda, quando identifiquei, nas ações que empreenderam (mesmo que não se apercebessem), movimentos na direção de uma orientação aos alunos que os tornassem senhores de seu processo de aprendizagem, responsáveis críticos por descobertas e redescobertos no campo do conhecimento.

Quanto ao aluno, mesmo estudando a noite, pode aprender infinitamente mais se, em vez de ficar escutando aulas pouco ou nada significativas, pesquisar e elaborar, tomando como exemplo seu professor. Destacou um acadêmico das Letras: não é o caso de exprobrar a aula pura e simplesmente, porque pode ser expediente didático, ainda que totalmente secundário. Mas, entre as homéricas inutilidades que são praticadas na universidade, estão as aulas, das quais não se aproveita quase nada. Quem não sabe, só pode dar aula. Mas quem sabe, cuida que os alunos saibam. Alguma resistência pode vir dos alunos que também já se acomodaram a este tipo de aulas (pacto da mediocridade), mas a maior reação costuma provir dos professores que ‘adoram’ suas aulas. Ao fundo, as aulas fixam o modelo completamente ultrapassado de repasse de informação, com base em didáticas reprodutivas. Ocorre que o acesso à informação mudou radicalmente, tornando a aula reprodutiva uma aberração.

A partir do instante que os docentes da URCAMP - Campus de São Gabriel conscientizaram-se da necessidade urgente de mudança, subsidiei a comunidade acadêmica com informações e referenciais teóricos que enfocassem, especialmente, questões sobre articulação teoria-prática no processo de ensino-aprendizagem, e relacionadas ao educar pela pesquisa. A renovação da *práxis* escolar é um processo permanente ao qual os professores devem estar associados quer na fase de concepção quer na de concretização, através de reflexões na e sobre sua ação pedagógica.

Para inovar o agir dos docentes, estimei-os a adotar o educar pela pesquisa nas práticas curriculares, o que foi aceito pelos meus pares. Para tanto, tornou-se necessário aprofundar os conhecimentos sobre os princípios centrais desta teoria. O questionamento reconstrutivo é, parte de um *navegar por águas conturbadas*, perceber os problemas que, mesmo necessitando continuar sua rota, exigem conserto enquanto singra os mares. Representa o cuidado dos navegantes em se assumirem como parte do navio, garantindo com isto um navegar mais seguro. Entretanto, perceber o problema não é o suficiente; torna-se necessário, detectada a dificuldade, procurar solucioná-la. Os próximos passos na resolução desta dificuldade estão atrelados aos outros elementos do educar pela pesquisa, o argumentar e o comunicar, que assentados na reflexão pessoal e de grupo, nas observações e nas constatações ao longo da experiência, o que me permite afirmar que o espaço da sala de aula constitui-se em uma possibilidade, ao mesmo tempo em que representa um desafio, pois é também um espaço de incoerência, devido ao fato de o professor, como ser humano, apresentar-se como uma mistura complexa de capacidades e de contradições.

Hoje, apesar dos questionamentos, das dúvidas que ainda o acompanham, posso dizer, após esta vivência com a proposta de educar pela pesquisa, que o docente da URCAMP passa a ter outro olhar sobre as dificuldades dos futuros professores e a compreender melhor os movimentos de aprendizagem destes e seus em sala de aula. Acredita na educação pela pesquisa como o instrumento fundamental que lhe permitirá buscar novas alternativas, libertando-o de antigos padrões e o encaminhando no sentido de adotar uma postura reflexiva sobre o seu fazer docente diário.

Posso afirmar, entretanto, que a simples alteração da proposta de trabalho não é suficiente para a transformação da sala de aula; o mais importante é o docente ser capaz de perceber os movimentos que nela se instalam, tanto nos professores quanto nos alunos. Estes são aportes que permitem ver a proposição de educar pela pesquisa não como a única, mas como uma das possibilidades de alterar o fazer docente em sala de aula, bem como as ações dos professores.

Defendo, outrossim, a idéia de que o êxito da pesquisa em sala de aula gira em torno da competência e do compromisso do professor consigo mesmo, ao longo de sua profissão e de sua existência, o que justifica a constante evolução do trabalho e, por conseqüência, a educação continuada dos professores. Para superar o instrucionismo, a questão chave é a qualidade do professor. Para alcançar esta meta algumas providências são necessárias.

A primeira a ser adotada é estabelecer que somente pode dar aula aquele docente que produz. Professor que não estuda, não pesquisa, não elabora, não tem texto próprio, nunca foi

professor, na verdade, é ocioso na instituição. Infelizmente, também por razões históricas, ainda é comum no meio universitário o professor que apenas dá aula, conforme Demo (2003a). Dar aula abastecendo-se de um ou outro autor, seguindo manuais, ou coisas do gênero, por vezes apenas “falando” aos alunos, está completamente fora do que se tem chamado “comunidade de aprendizagem”.

A segunda medida, é conseguir que o “horista” tenha tempo para construir suas aulas, para não permanecer no absurdo de que é alguém que ganha só para dar aula. Se for apenas isso, fica melhor resolver com a nova mídia, porque, além de mais barato, é geralmente mais interessante.

Uma terceira alternativa é cercar o docente de oportunidades de pesquisa, elaboração, incluindo publicação, para que se mantenha permanentemente estudando. Certamente, quem não estuda, não tem aula para dar. Mais importante, os professores precisam inserir-se, definitivamente, no ambiente acadêmico fundamentado na reconstrução sistemática de conhecimento, para corresponder a uma das essências da universidade e que mais a faz contemporânea.

A quarta providência é avaliar o docente pela ocupação autônoma de espaço acadêmico e científico, através da qual constrói personalidade própria no mundo da universidade.

Estabelecer a pesquisa como princípio educativo significa privilegiar a re-construção do conhecimento como processo central do ato educativo. Isso implica responsabilidades como: (a) aguçar a capacidade de questionamento do aluno; (b) fazer com que o aluno saiba identificar as fontes de informação e o conhecimento que podem ser utilizadas para levar o processo de pesquisa a bom termo (bibliotecas, acervos culturais, museus, Internet etc); (c) estimular a capacidade de seleção e manuseio das informações coletadas; (d) incentivar o trabalho com o uso da tecnologia disponível; (e) possibilitar o estabelecimento de uma postura de trabalho (*habitus*) no tratamento metodológico das questões. Estes pontos todos parecem estar implícitos desde sempre naquilo que se faz no cotidiano escolar. Infelizmente, apenas “parecem” estar presente mas, de fato, não estão. Convém, pois, uma reflexão sobre estes pontos para o estabelecimento de uma nova práxis docente e discente.

Enfim, a pesquisa, quando produzida de forma continuada, torna-se conhecimento dinâmico, permanente e crítico da realidade, da comunidade local e do ambiente escolar. E pode ser a matriz de toda a vivência pedagógica na vida universitária, através do diálogo com os conhecimentos pensados e vividos pelas pessoas envolvidas nesta atitude.

Ressalto que a pesquisa pode servir como ponto de partida para definição da proposta curricular, como alimentadora de saberes para as atividades de sala-de-aula, pois desafia os agentes da (des) (re) construção do conhecimento a enfrentar medos e dificuldades encontradas na prática cotidiana, encorajando-os a vislumbrar sonhos de mudança, não de forma mágica, mas, **questionada, argumentada e comunicada**.

Para concluir. Reafirmo minha tese de que a adoção da pesquisa como princípio educativo é um valioso instrumento para eliminar os preconceitos existentes entre os professores quanto à utilização deste procedimento metodológico nas práticas curriculares. Ficou demonstrado que a vivência da atividade investigativa por parte dos licenciandos dos cursos de Formação de Professores da URCAMP - Campus de São Gabriel contribuiu, através de uma aprendizagem diferenciada, para o atendimento dos princípios apontados por Demo (2000) - questionamento reconstrutivo, da argumentação e da comunicação do saber reconstruído. A pesquisa-ação realizada oportunizou aos docentes a participação no processo de ensino como sujeitos críticos e co-autores do seu agir pedagógico, e aos alunos uma aprendizagem baseada na (des) (re) construção do conhecimento pela pesquisa, elemento indispensável à prática de ensino. A reflexão crítica e o debate interdisciplinar em torno do pensar e do fazer acadêmicos no cotidiano em sala de aula são essenciais, pois não se pode conceber um professor que somente exerça o ensino, assim, como é muito difícil acreditar que alguém somente pesquise sem socializar os resultados de sua busca. Acredito na articulação teoria-prática (ou seja, ensino e pesquisa), uma vez que o professor não educa apenas através de palavras, mas também pela postura revelada em suas atitudes.

O ato de pesquisar, como princípio educativo, significou incentivo à capacidade de questionamento crítico do aluno; a atitude de pesquisar fez com que ele conseguisse identificar as fontes de informação e o conhecimento que podem ser utilizados, selecionar e manusear informações; o agir investigativo estimulou o uso da tecnologia disponível, possibilitando, aos sujeitos envolvimento no processo, uma postura científica no tratamento metodológico das questões.

Este instrumento metodológico representou atualização e exigiu do professor inspiração e transpiração, atitudes imprescindíveis para que ele não se torne um sujeito dogmático, ou extremamente apegado às concepções já ultrapassadas, avesso às novas descobertas., pois ser professor é ter a convicção de que sua paixão, seu entusiasmo e seus saberes podem tornar o mundo melhor, mais justo, mais solidário e mais humano.

Pesquisar em educação é navegar com o leme firme seguindo a rota traçada, porém usando da liberdade de ousar, de descobrir novos horizontes, de aprender e ensinar, de

socializar conhecimentos, com o objetivo maior de transformar o mundo... Sonhar, com a certeza de que sonho e realidade podem convergir para uma mesma direção, em busca da qualidade na educação.

Mas não é suficiente que os docentes, isoladamente, repensem as suas concepções e cuidem de sua profissionalização. É necessário que haja um comprometimento maior das próprias IES, efetivando ações institucionais que demarquem o contexto e a profissão docente.

Esta reflexão apenas se iniciou e, por isso, não se deve considerá-la pronta ou definitiva. Permanece como desafio, necessitando de complementação, aprofundamento e continuidade do diálogo sobre o tema. Deixo, portanto, o seguinte questionamento que emergiu no grupo de pesquisa e poderá servir de bússola a futuras investigações: A prática como componente curricular, vivenciada pelos professores em formação, ao longo do curso, contribui para a construção das competências profissionais definidas pela legislação vigente e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica ?

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.) **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Formação Reflexiva de Professores**. Porto: Porto, 2005.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer, 1988.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHASTEAU, L. **Lições de Pedagogia**. Porto: A figueirinha, 1927.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção I, p. 31. Republicada por ser saído com incorreção do original no D.O.U de 4 de março de 2002. Seção I, p. 8. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CONTRERAS, J. *La autonomia del profesorado*. Madri: Morata, 1997.

DAY, C. *Developing teachers the challenges of lifelong learning*. London: TheFalmer Press, 1999.

DEMO, P. **Pesquisa, princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **ABC: iniciação a competência reconstrutiva do professor básico**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educar pela Pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Educar pela Pesquisa**. Bento Gonçalves: Entrevista concedida durante Projeto “Reflexões” promovido pela PUCRS, 25 abr., 2003a.

_____. **Educar pela Pesquisa**. Porto Alegre: Entrevista realizada em espaço viabilizado pela Biblioteca Central da PUCRS, 17 ago., 2003b.

DEWEY, J. *How we think*. London: Heath, 1933.

_____. **Democracia e Educação**. Breve tratado de philosophia de educação (trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira). São Paulo: Nacional, 1936.

_____. *Logic: The theory of inquiry*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston, 1938

_____. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1953.

_____. **Democracia e Educação**. Introdução à filosofia da educação. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação** (trad. Anísio Teixeira). 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Nacional, 1970.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Cia. Nacional, 1971.

_____. **Experiência e natureza**: Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e Educação; Teoria da vida moral. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Coleção Os Pensadores).

DOBB, M. H. **A evolução do capitalismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ENGERS, M. E. A. (coord.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação**: Notas para Reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1987.

ERAUT, M. Accountability at school level: Some opinions and their implications. In: BECHER, T.; MACLURE, S. (Org.), *Accountability in education* (p. 152-159). London: NFER, 1978.

ESTEVE, J.M. *El malestar docente*. Barcelon: Laia, 1987.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001b.

FENSTERMACHER, G. Method, Style and Manner in classroom teaching. In: *Annual meeting, American Educational Research Association*. Montreal/Canadá: April, 1999.

FOULQUIÉ, P. **As escolas novas**. São Paulo: Nacional, 1952.

FREIRE, P. **Uma educação para liberdade**. 4ed. Porto: Dinalivros, 1974.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

_____. **Consciência e história**: a práxis educativa de Paulo Freire (antologia). São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Sobre educação - Diálogos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Fazer escola conhecendo a vida**. São Paulo: Papyrus, 1986.

_____. **Medo e ousadia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Uma Educação para Liberdade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da indignação - cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985 (Coleção Educação e Comunicação).
- GALIANI, C. **Reflexões sobre educação e democracia em John Dewey: A escola como formadora do sentimento democrático**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2003.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais - rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KATZ, L. G.; RATHS J. D. Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *Journal of teacher education*, (4), 301-307, 1985.
- KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In BOUD, D.; R. KEOGH, R; WALKER, D. (Orgs.), *Reflection: Turning experience into learning* (p. 139-163). London: Kogan Page, 1985.
- KROGH, S.; CREWS, R. Determinants of Reflectivity in Student Teachers' Reflectivity Reports. Texto apresentado à **Conferência Anual da American Educational Research Association**, 1989.

LEAL, A. E. M. **(Des) gostar de História: (des) (re) velado pela metaforização.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

LEITE, L. H. A. (Org.). **Projetos de trabalho: repensando as relações entre escola e cultura.** Cadernos Ação Pedagógica. Belo Horizonte: Balão Vermelho, 1998.

LÜDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992, p.35-50.

_____. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995.

LUZURIAGA, L. **Antologia de Herbert.** Buenos Aires: Lazada, 1946.

_____. **Dicionário de Pedagogia.** Buenos Aires: Losada, 1960.

MAZZEU, F.J.C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno CEDES**, 1998, ano XIX, 44: 59-72.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo. Educação.** Porto Alegre, RS, v. XXII, n. 37, 1999. p. 7-32.

_____. Navegando com Theseus: renovação permanente pelo questionamento reconstrutivo. **Revista da ADPPURS** (Associação dos Docentes e Pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, n. 4, dez. 2003.

MORAES, R.; RAMOS, M.G.; GALIAZZI, M. C.. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES R.; LIMA, V. M. R. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NIAS, J. **Primary teachers talking.** London: Routledge, 1989.

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

PECAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil.** São Paulo, Ática, 1990.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PEREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre Rio Grande do Sul. Artes Médicas 2000.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica** (trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POLLARD, A.; TANN. S. **Reflective Teaching in the Primary School**. A Handbook for the Classroom. London: Cassell, 1987.

RIOS, T. A. Dimensões da Competência. In: **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 93-109.

ROWAN, J. A dialectical paradigm for research. In: REASON, P. ROWAN, J. **Human Inquiry: a sourcebook of new paradigm research**. New York: John Wiley & Sons, 1981.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. How professional think in action. Aldershot Hants: Avebury, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**. New York: Josse-Bass, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHOOK, J. R. **Os pioneiros do pragmatismo americano.** Disponível em www.private/archivehead/JohnDewey//educaçãoinformalarquiva Acesso em: 15.out.2002.

SERRAZINA, L. **Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo.** Quadrante, 9, 1999, 139-167.

SFORNI, M. S. de F. **A feminilização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 1996.

STENHOUSE, L. A. *An introduction to curriculum research and development.* London: Heineman Educational, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

THOMPSON, A. Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. In GROUWS, D.A. (Org.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p. 127-146). New York, NY: Macmillan, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEINS, J.; LOUDEN, W. **Images of Reflection.** Texto apresentado à Conferência Anual da "American Educational Research Association", 1989.

YINGER, R. Examining thoughts in action. *Teaching and Teacher Education*, 2 (3), 1987, p. 263-282.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas.** Lisboa: Ed

ANEXOS

ANEXO I - PÔSTER APRESENTADO NO CONGREGA E NO SARAU LITERÁRIO POR ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS



ADOLESCENTES: UMA REPRESENTAÇÃO DE DOM QUIXOTE NA SOCIEDADE ATUAL

Gisele de Quadros Orth ¹
Anelise do Nascimento Brum ²
Raquel Duarte de Duarte ³

Introdução

No séc.XVII Miguel de Cervantes escreveu um dos maiores livros de todos os tempos: Dom Quixote, este personagem foi facilmente influenciado pelas novelas de cavalaria que em sua época era a única fonte de cultura popular. Nosso desafio foi encontrar semelhanças nas novelas de hoje destinadas aos jovens e se, por algum motivo ou ideologia nossos adolescentes sofrem algum tipo de influência através deste meio de cultura popular.

Objetivos

Investigar a possibilidade do sujeito adolescente ser a representação do Dom Quixote na sociedade atual, tendo em vista características intrínsecas de sua personalidade como linguagem e comportamento.

Material e Método

Para este trabalho foi desenvolvido pesquisa bibliográfica e de campo: leitura do embasamento teórico, visando observar a linguagem e comportamento do personagem perante a sociedade; análise das novelas direcionadas aos adolescente; investigação de sua influência entre os adolescentes através de entrevistas; análise comparada dos resultados obtidos.

Resultados

Nesta pesquisa foram analisadas as novelas Malhação da Rede Globo e Rebeldes do SBT. Esta análise nos levou a duas interpretações:

1º Os adolescentes entre 11 e 14 anos não se enquadram como Dons Quixotes, pois querem ser simplesmente diferentes das gerações anteriores e iguais a seu grupo.

2º Os adolescentes acima de 15 anos já possuem uma identidade assumida e sua ideologia está alicerçada naquilo em que eles acreditam ser injusto.



Conclusão

Os adolescentes acima de 15 anos podem ser considerados os Dons Quixotes atuais. Eles protestam, vão à luta como o personagem de nossa pesquisa, eles querem ser ouvidos e mostrar que nem todo mundo fica esperando as coisas acontecerem, lutam por uma sociedade mais justa. Ao contrário de Dom Quixote que se refugia em uma fantasia de cavaleiro para encarar a promiscuidade da sociedade da época, nossos adolescentes enfrentam a nossa sociedade de modo diferente, mas como a mesma garra e coragem de Dom Quixote.

Referências Bibliográficas

CANAVAGGIO, Jean. História de la literatura española: el siglo XVII. Barcelona: editorial Ariel, 1995. Tomo III.
D'ÔNÓFRIO, Salvatore. Teoria do texto. São Paulo: Ática 2002.
KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os Segredos do Texto. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
MYERS, David G. Explorando a Psicologia. 5.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.
DAVIDOFF, Linda L. Introdução a Psicologia. 3.ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

1 – estudante de graduação / 2 – estudante de graduação / 3 – estudante de graduação / orientadora -Bruna de Cássia Pereira dos Santos



Curso de Letras
Campus de São Gabriel
www.urcamp.tche.br/congrega2006

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DA CAMPANHA
COODEPP – Coordenadoria de Extensão,
Pesquisa e Pós-Graduação

ANEXO 2 - PÔSTER APRESENTADO NO CONGREGA POR ACADÊMICOS DO CURSO DE MATEMÁTICA



AVERSÃO PELA MATEMÁTICA

Jaqueline Alves Rosa (1)
Adair Macedo Rodrigues (2)

Introdução

Na expectativa de melhor compreendermos o porquê da aversão pela Matemática é que realizamos este trabalho de pesquisa junto a alunos de 5ª a 8ª séries.

Objetivos

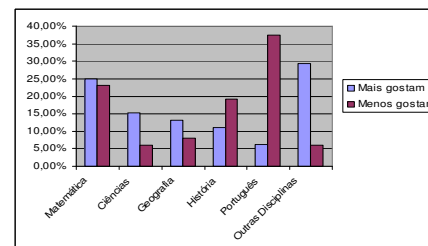
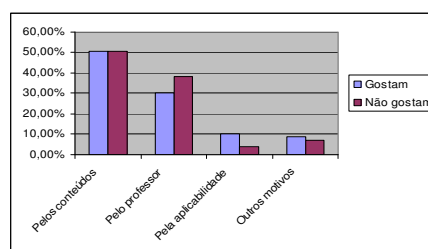
Investigar o porquê da aversão pela Matemática.

Material e Método

O trabalho foi desenvolvido com 99 alunos de 5ª a 8ª séries de Escola Pública do Município de São Gabriel. Aplicamos um questionário com questões fechadas, onde basicamente questionamos qual a disciplina de preferência dos alunos e qual a que menos eles gostavam. Posteriormente perguntamos quais os motivos de suas escolhas.

Resultados

Após análise dos dados, chegamos aos seguintes resultados. Em relação à primeira pergunta para nossa surpresa, 25,25% dos entrevistados citaram a disciplina de matemática como a preferida; quanto aos motivos, 50,50% atribuíram ao conteúdo em si, e 30,30% atribuíram ao professor e 10,10% pela sua aplicabilidade e outros 9,09%. Na seqüência, aparece a disciplina de Ciências com 15,15%, Geografia com 13,13%, História com 11,11%, Português com 6,06, e outras disciplinas 29,29%. Em relação à disciplina que os alunos menos apreciam a liderança fica com a disciplina de Português com 37,37%, seguida de Matemática com 23,23%, História 19,19%, Geografia 8,08%, Ciências 6,06% e outras 6,06%. Em relação aos motivos, 50,50% o próprio conteúdo, 38,38% o professor, 4,04% pela aplicabilidade e 7,07% outros motivos.



Conclusão

Conclui-se que o índice de 23,23% alcançado pela Matemática como disciplina que os alunos menos gostam, está relacionado ao conteúdo em si, e, em grande parte ao professor e sua metodologia

Referências Bibliográficas

MORON, Claudia. As atitudes e as concepções dos professores de educação infantil com relação à matemática. Zetetiké, Campinas, v.7, n.11, p.87-102, jan./jun.1999.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática

1 – Acadêmica do Curso de Matemática da URCAMP – São Gabriel;

2 – Graduado em Ciências – Plena Matemática (FISG), Mestre em Educação Matemática (PUC-RS)



ANEXO 3 -PÔSTER APRESENTADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO POR ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA



Manifesto dos Pioneiros da Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação: contribuições para o debate

Fernanda Miquelotti Sanchez, Juliana Santos Severo, Caroline Pereira Morais, Thaís de Oliveira Becker, Fernanda Figueira Marquezan

Introdução

Em 1932, foi publicado o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Um documento, dirigido ao povo e ao governo. O documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Defendia uma "educação nova" que, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. Esse documento teve uma continuada repercussão na educação brasileira em geral, durante pelo menos 30 anos. Se percorrermos suas dezenas de páginas ainda será possível encontrar algumas análises que não perderam valor e, até mesmo, a indicação de algumas soluções de problemas educacionais permanecem até hoje.

Objetivo

O presente trabalho, tem como objetivo analisar as contribuições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova na elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); lei n.º 4.024/61, lei n.º 7.692/71 e lei n.º 9394/96.

Material e Método

A investigação caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica. Para coleta e análise dos dados utilizou-se as seguintes categorias: a) Fins e Princípios da Educação; b) Dever e Diretos da Educação; c) Gratuidade e Obrigatoriedade da Educação; d) Autonomia; e) Níveis de Ensino e f) Função da Escola.

Conclusão

Os dados analisados demonstram a grande contribuição do Manifesto dos Pioneiros da Educação para a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao considerar a educação como função social e dever do Estado, se constituiu em um meio de se tentar acabar com a exclusão de direito à educação, não permitindo que este se constituísse privilégio de uns em detrimento de outros. Buscava-se uma escola pública de qualidade, para todos para que se não se eliminasse, que pelo menos não aumentassem as disparidades sociais dentro das oportunidades educacionais.

Referências Bibliográficas

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
 FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1998.
 SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1999.
 SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Arantes (Orgs.). *Políticas educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas: Papyrus, 2003.
 SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

1 – Acadêmica do Curso de Pedagogia / 2 – Acadêmica do Curso de Pedagogia / 3 – Acadêmica do Curso de Pedagogia / 4 – Acadêmica do Curso de Pedagogia / 5 – Professora Orientadora. Mestre em Educação.

