



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Jardilino L., José Rubens

Ação docente e educação não excludente: o discurso de transformação e a prática docente de professores da escola pública municipal da cidade de São Paulo relatório de pesquisa

EccoS Revista Científica, vol. 5, núm. 2, dezembro, 2003, pp. 163-179

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550213>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

AÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO NÃO EXCLUDENTE: O DISCURSO DE TRANSFORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO – RELATÓRIO DE PESQUISA[#]

*José Rubens L. Jardimino**

Objetivos

O projeto de pesquisa em pauta iniciou-se no segundo semestre de 1999, fruto de discussões e debates sobre a formação docente¹ no Núcleo de Pesquisa sobre Formação de Professores do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE.

A pesquisa teve como objetivo analisar a ação docente de professores que vêm, ao longo desta década, passando pelo processo de formação continuada na rede municipal de educação, em São Paulo, implantado desde a gestão de Luiza Erundina, sob a direção dos professores Paulo Freire e Mário Sérgio Cortela. Mais especificamente, busca perceber quais as mudanças, nesta prática docente, em relação ao discurso de transformação que portam os professores oriundos desse movimento de formação. Não é inoportuno dizer que foi a partir da gestão do PT, em 1989, que houve uma onda de otimismo e disposição dos educadores progressistas em construir uma escola pública de qualidade voltada aos interesses populares, embora não soubessem ainda que caminhos percorrer para efetivar essa construção, porém a possibilidade de fazê-la ao lado de Freire enchia-os de alegria.

[#]Texto apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, no GT 08 Formação de Professores, e publicado em seus Anais (Poços de Caldas, MG, out. 2003).

*Professor e pesquisador do Programa de Mestrado em Educação – UNINOVE; atualmente exerce o cargo de Pró-Reitor Acadêmico Adjunto do Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE.

¹Esta pesquisa, com início em agosto de 1999 e conclusão em dezembro de 2002, abrigou uma série de projetos de pesquisa com fins à dissertação dos orientandos ligados ao Núcleo de Formação de Professores, assim como alguns projetos de iniciação científica do curso de Pedagogia, no período 2000/2001. Em 2002, colaboraram de forma especial com a pesquisa as estudantes Elizabeth Antunes G. Rodrigues e Silvana R.M. Mollo (bolsista), ambas mestrandas do Programa de Mestrado em Educação da Uninove. Agradecemos, de forma muito especial, a colaboração das duas mestrandas.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 5

dez.
2003

É possível perceber essa euforia no primeiro documento da Secretaria Municipal de Educação – *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo* –, assinado pelo então Secretário Paulo Freire. Nele, os educadores banharam-se em palavras e expressões que acalentavam os sonhos de uma educação transformadora. Estavam contidos naquele documento os princípios que nortearam a política educacional daquela administração: participação, descentralização e autonomia. Nessa perspectiva, podemos afirmar que, pela primeira vez, uma administração municipal concebia a sociedade como uma instituição dividida em classes sociais, cujas relações são de dominação, e posicionava-se claramente favorável às classes oprimidas. Nesse sentido, administração compreendia a escola “como um espaço de educação popular e não apenas um lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade de formação do sujeito social” (D.O.M. ano 34, n. 021, 1988, Suplemento – p. 5) e convidava todos os educadores a se empenharem na construção dessa escola.

Campo e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na E.M.E.F. General Paulo Carneiro Thomaz Alves, localizada no Parque Vila Maria, região da Vila Maria, ao lado da rodovia Presidente Dutra, na jurisdição do Núcleo de Ação Educativa – NAE/2. A unidade escolar está localizada numa região de periferia e dentro de uma favela. A construção é pré-fabricada em material de alumínio – conhecida como ‘escola de latinha’. O prédio apresenta características bastante agressivas – trata-se de um contêiner com altas grades de ferro em vez de muros, sem área de recreação nem isolamento acústico entre as salas de aula, e o pequeno pátio interno sofre com alagamentos em períodos de chuva, por situar-se em uma região com precário saneamento básico.

Abriga 20 salas distribuídas entre a 1ª e a 7ª série do ensino fundamental, funcionando em dois períodos, atendendo um total de 720 alunos; conta com um corpo docente de 25 professores, todos com formação inicial de licenciatura completa.

A comunidade do entorno, conhecida como Favela da Funerária, apresenta todas as características que definem esse tipo de espaço urbano de precária infraestrutura. No entanto, mantém um bom relacionamento com a unidade escolar, facilitando o trabalho pedagógico com os estudantes e suas famílias.

Encontrar os professores com o perfil que pretendíamos foi realmente o calcanhar de Aquiles da pesquisa. A maior parte deles atendia aos requisitos, porém não se dispunha a pôr sua prática docente como ambiente de pesquisa, embora trouxessem, nas entrevistas iniciais, marcas do discurso de transformação da escola. Por fim, o grupo de pesquisadores refez o caminho e ampliamos o leque para atender professores que, apesar de não terem vivido diretamente a efervescência do momento freiriano na rede, foram indiretamente formados nessa ambiência político-educacional. A partir dessa abertura, encontramos quatro professores que se dispuseram a contribuir como sujeitos da pesquisa: Mônica, Cícero, Noemi e Sheila. Com eles, durante um ano, convivemos acadêmica e amorosamente, refletindo sobre nosso trabalho docente. A eles agradecemos. Dessa maneira, antes mesmo de voltar à comunidade para fechar nosso relatório final,² os pesquisadores resolveram pô-lo em debate para o grupo acadêmico que se reúne em torno da ANPED.

Quadro teórico e metodológico da pesquisa

O movimento de formação do professor reflexivo surge num contexto de reformas educacionais. Alguns países – Espanha, Portugal, Estados Unidos, Austrália –, ao repensarem a qualidade de ensino, redescobrem o papel do professor como fundamental para implementação de mudanças importantes. As idéias que estão sendo formuladas nessa área ganham, a cada dia, adesões que extrapolam as fronteiras dos países onde nascem. Alarcão (1996) chega a afirmar que se trata de uma verdadeira coqueluche e adverte que a intensidade desse movimento deve ser tratada com cuidado pelos estudiosos, para que se evite o risco do mero consumismo.

Referência obrigatória no campo da formação do professor é Donald Schön (1987-2000). Embora seus primeiros trabalhos não se tenham dirigido

²A apresentação deste texto, devido à exigência de tempo indicado para apresentação de trabalhos pelo comitê da 26ª Reunião da ANPED, não nos permitiu voltar à escola para o fechamento do relatório final com os professores participantes, como requerem os pressupostos de uma pesquisa-ação.

diretamente à formação de professores, foram eles que desencadearam o movimento. A preocupação de Schön estava em reformular o conceito de ‘profissional eficiente’ de qualquer área, não especificamente da educação. Ao fazer isso, o autor critica a educação profissionalizante fundamentada no racionalismo técnico, que difunde a idéia de que a eficiência profissional consiste na competência em aplicar as leis científicas para resolução dos problemas concretos que surgem na realização de um trabalho.

Schön propõe uma ‘epistemologia da prática’, entendendo que o bom profissional é aquele que inclui, em seu desempenho, um forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. Para ele, a vida real não é tão dogmática quanto quer fazer crer o racionalismo técnico; ela apresenta sempre situações inusitadas que, ao escaparem da explicação racional, desafiam o profissional a assumir cada uma delas como única, problematizando-a para compreendê-la e, então, agir adequadamente. Conforme Alarcão (1996, p. 17):

A análise da actividade profissional, feita por Schön, salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que, através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema. É o conhecimento contextualizado, a alinhar-se ao lado dos conhecimentos declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica. Por detrás da epistemologia da prática que Schön defende está uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objectiva e objectivante como a que subjaz ao racionalismo técnico.

Portanto, para Schön, a atividade profissional requer do realizador uma competência teórica, prática e criativa para agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos. A problematização de que ele fala exige do profissional um processo reflexivo que deve originar-se na situação problemática e apontar caminhos de ação. Nesse sentido, apresenta-nos noções fundamentais de conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Há no fazer de um profissional um conhecimento tácito, advindo de experiências e reflexões passadas, que se manifesta na espontaneidade de sua ação. É isso que Schön denomina conhecimento na ação. Para ele, um profissional competente deve preocupar-se em trazer esse conhecimento para o nível da consciência, evitando o automatismo. Aí está o sentido do processo de reflexão. Schön afirma que há um primeiro tipo de reflexão – reflexão na ação – quando o profissional, no momento da ação, estabelece um diálogo com a situação, buscando, a partir da interação da realidade problemática com o conjunto de seus esquemas teóricos e de suas convicções, uma reformulação de sua ação; se a análise da ação é realizada *a posteriori*, numa reconstrução mental, o profissional faz uso do segundo tipo – a reflexão sobre a ação –, que permite a ele, distanciado dos condicionamentos da situação prática, percebê-la por outros ângulos, reconsiderar algumas nuances e encontrar novas luzes naquilo que lhe pareceria habitual e comum numa ação automatizada. O terceiro tipo de reflexão – reflexão sobre a reflexão na ação – é uma atividade que ultrapassa os dois outros tipos, pois aqui o profissional busca a compreensão dos esquemas de pensamento, das teorias e representações que pautaram sua ação para desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, compreender e agir.

Os estudos de Schön repercutiram, sobremaneira, nos programas de formação profissionalizante dos cursos de nível superior, atribuindo destaque especial ao papel do orientador profissional. Se a sua grande contribuição estava em revalorizar a experiência e a prática como fontes de conhecimento, caberia, então, ao orientador instaurar situações de prática orientada, em que se apresentassem ao estudante situações pertinentes à prática da profissão e se verificassem, pela prática reflexiva, opções de ação. Contrapondo-se à mentalidade tecnicista, que restringiria sua tarefa ao ensino de aplicação de técnicas para a resolução de problemas, o orientador deveria, numa postura questionadora, contribuir para a formação de um profissional que apresentasse permanentemente um comportamento autoformativo, capacitado a interpretar sua ação e recriá-la conforme as contingências contextuais.

Obviamente, o campo de formação de professores não se manteve incólume a todo esse movimento de formação do profissional reflexivo advindo das análises de Schön. Inicialmente, a idéia da formação do professor reflexivo

apresentou um impacto maior nos cursos de graduação, salientando o papel do supervisor e do coordenador de ensino. Hoje, verificamos um alargamento da abordagem com a idéia da formação contínua do professor, que ganha adeptos nas unidades escolares e nas instâncias de planejamento e organização do sistema escolar. Nóvoa (1995, p. 29), com base em McBride, afirma que a formação do professor reflexivo só adquire sentido se integrada ao cotidiano da escola:

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais.

Contribuem também para a ampliação da abordagem as novas perspectivas de pesquisa no campo da educação, formuladas a partir da noção de reflexão, que, ao questionarem o papel do pesquisador, atribuem-lhe uma tarefa que ultrapassa a investigação passiva e o compromete com a transformação do espaço e dos sujeitos pesquisados.³

Essa ênfase na prática não deve levar à distorção de que a teoria seja inócua. O que se questiona aqui é a existência de uma teoria científica única e objetiva que dê conta de todas as premências da prática. A noção de formação do professor reflexivo propõe uma nova relação entre teoria e prática, que supera a relação linear e mecânica do racionalismo técnico e alcança uma perspectiva dialética em que, num movimento dinâmico, prática e teoria se fazem e se refazem.

O modelo de ensino reflexivo permite a interacção harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria. (AMARAL et al., 1996, p. 99).

Já em 1969, Paulo Freire alertava-nos para a relação dialética entre teoria e prática e a importância da reflexão sobre a ação diante dessa dialeticidade. Dizia o educador que qualquer ação do homem sobre o mundo carrega implicitamente uma teoria, mesmo que seu agente não tenha consciência dessa

³Trata-se da pesquisa-ação crítica ou pesquisa-ação emancipatória. Adeptos da reflexão crítica, como John Smyth (1992), Kincheloe (1997), Kemmis (1987) e Giroux (1988), defendem a idéia de que os pesquisadores devem assumir uma postura mais ativa e militante em suas pesquisas, de maneira a contribuir para a formação do professor reflexivo.

existência. Para uma ação consciente voltada à transformação, é necessário desencadear um processo permanente de reflexão, em que o agente incide sobre sua ação para desvelá-la em seus objetivos, em seus meios e em sua eficiência – apenas esse processo reflexivo poderá revelar os vínculos entre a ação e a teoria: “E se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente” (FREIRE, 1992, p. 40). Nesse sentido, os conceitos elaborados por Schön são extremamente valiosos.

A relação entre teoria e prática, na perspectiva acima assinalada, é pressuposto básico para o campo da formação do professor reflexivo: assume-se o fato de que o professor é também produtor de conhecimentos, na medida em que elabora um saber a partir de sua experiência no enfrentamento dos problemas de prática cotidiana. Com esse saber de conhecimento-na-ação, diríamos que o professor, na sua ação pedagógica, ativa seus recursos intelectuais para, diante de uma situação problemática, diagnosticá-la, escolher estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. A questão que se propõe é o fato de que o professor constrói e reconstrói esse saber num processo empírico, para atender às necessidades práticas imediatas, sem uma investigação mais metódica e uma conseqüente sistematização. A proposta de reflexão é elaborada para preencher essa lacuna. O processo reflexivo consiste na análise da prática do professor, a fim de buscar a compreensão das formas pelas quais ele enfrenta a complexidade da sala de aula, utiliza as ferramentas teóricas e reconstrói estratégias, procedimentos e recursos.

Para a análise reflexiva, considerar a complexidade da sala de aula significa considerar também a complexidade da formação do professor como profissional e pessoa humana, isto é, a atividade docente deve ser analisada a partir da perspectiva da compreensão do saber prático como produto de uma atividade determinada pelo contexto social, cultural e histórico no qual o professor se encontra. Isso significa atribuir a devida importância ao fato de que sua prática é informada pela leitura que ele faz da realidade, em termos de sua história particular e social. Kincheloe (1997, p. 36) reforça essa idéia, associando o pensamento do professor a uma atividade social.

Amaral et al. (1996), referindo-se a Van Manen, afirmam que há três níveis de reflexão: 1) *técnico* – o processo reflexivo é desencadeado com o objetivo de buscar estratégias adequadas para atingir determinados fins; 2) *prático* – a reflexão se presta a uma avaliação dos pressupostos, valores e conseqüências aos quais as ações estão ligadas e 3) *crítico ou emancipatório* – a reflexão objetiva a análise dos aspectos éticos, sociais e políticos que podem limitar a ação do indivíduo.

O terceiro nível é priorizado pelos defensores da reflexão crítica. Estes preconizam que a reflexão não pode limitar-se apenas aos microaspectos do processo ensino-aprendizagem, mas deve, numa análise macro, objetivar a compreensão sobre os princípios éticos e políticos que embasam a ação pedagógica. O processo reflexivo precisa, numa dimensão emancipatória, prestar-se ao desvelamento das forças sociais, culturais e políticas que definem o ensino e constituem obstáculos para a transformação das práticas do professor.

Kemmis (1987, p. 73) defende a criação de uma comunidade crítica de investigadores que, ao atuar na escola, adota uma postura crítica e reflexiva, examinando não somente a prática, mas também sua relação com a estrutura institucional vigente, com vistas a desafiar-la no seu conteúdo antidemocrático.

A critical perspective on staff development and school improvement requires that the educational values which underpin these activities be recovered and critically examined in their contemporary, social, and historical contexts. To do this is not only to locate schooling socially and historically; it is also to locate ourselves as agents in the processes by which schooling has come to be what it is (cf. Watkins, 1985) This perspective of critical reflection locates us squarely as participants in social and historical processes of which we are objects, on the one hand, but, on the other, it simultaneously aims to help us become more knowing subjects and more active agents of educational history.

Contrariamente à previsibilidade da lógica moderna, o processo reflexivo, ao desenvolver novos raciocínios, novas maneiras de pensar, compreender e agir, abre infinitas possibilidades para o professor (GIROUX, 1997). No entanto, para se evitar o caos imobilizante, faz-se necessário o aprendizado de estratégias de formação reflexiva. O pensamento reflexivo não ocorre automaticamente e carece de orientações, de maneira a evitar interpretações equivocadas e,

conseqüentemente, rumos inadequados. Por isso, há necessidade de se falar sobre estratégias de formação reflexiva.

O primeiro destaque com relação às estratégias de formação reflexiva é o aspecto problematizador que deve estar na base de cada uma delas. A investigação está sempre a nos exigir uma atitude questionadora que parte da observação para atingir um nível mais elevado de compreensão da realidade vivenciada (FREIRE, 1992, p. 83). A problematização, mais do que simplesmente mostrar a realidade, revela que esta é fruto de um ato interpretativo, de uma forma específica de perceber os fatos e relacioná-los com outros, uma percepção condicionada à realidade cultural concreta em que se encontram os homens. Esse condicionamento não se apresenta com uma estrutura clara e bem definida. Na verdade, cada situação é, por princípio, única e problemática, não se enquadrando nas categorias genéricas da ciência. A problematização se apresenta como a possibilidade de conhecer e compreender a natureza do problema; por isso, pressupõe um incessante diálogo entre a situação problematizada e o sujeito que a interpreta. O ato de pensar resulta dessa dialogicidade.

Para o campo da formação do professor reflexivo, John Smyth (1992), na esteira da reflexão-crítica, aponta-nos quatro ações básicas, como diretrizes para a organização de um processo reflexivo-problematizador: *descrição, informação, confrontação e reconstrução*. Inicialmente, os tipos de reflexão priorizados são os de reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, para que uma ação mais consciente que se evidencia na reflexão na ação seja facilitada.

Dando início à problematização, no ato da descrição, o professor preocupa-se em descrever sua própria ação, procurando responder à questão: “o que eu faço?” A descrição não pode ser um fim em si mesma. A questão é respondida com o propósito de descobrir formas para acessar reflexivamente a ação. Nesse sentido, a etapa da informação é fundamental. Ao responder à questão “o que isso significa?”, o professor busca a compreensão dos conhecimentos, princípios e valores que empregou na sua prática e os motivos que definiram suas escolhas. Considera-se aqui a idéia preconizada por Schön: por detrás de uma ação, há um conhecimento tácito acumulado que, no caso do professor, é ativado para resolver situações complexas e particulares da sala de aula.

As duas primeiras etapas esclarecem o professor sobre o que ele faz e como o faz. É necessário ainda saber por que o faz. Daí, inicia-se o estágio da confrontação, em que o professor, ao responder à questão: “como me tornei assim?”, questiona sua ação a partir do entendimento de que ela não é produto de uma preferência idiossincrática, mas de normas culturais profundamente arraigadas. Trata-se de uma tentativa de situar a ação do professor num contexto cultural, social e político, levando-o a abandonar a idéia de que o fazer pedagógico é um fazer puramente técnico. Smyth (1992) afirma que é possível fazer o confronto entre a teoria e a prática do professor por meio de uma série de questões gerais, tais como: o que minha prática diz sobre minhas convicções, valores e crenças sobre o ensino?; de onde vieram essas idéias?; que práticas sociais estão expressas nessas idéias?; o que me obriga a manter minhas teorias?; quais visões de poder elas incorporam?; a quais interesses a minha prática serve? É possível que, nesse processo reflexivo, se desconstruam mitos que impedem uma ação transformadora, dificilmente expulsos da consciência do professor se ele insistir numa ação rotinizada.

Capacitado a localizar-se pessoal e profissionalmente na história e a entender as forças que determinam sua ação, o professor, ao enfrentar o estágio da reconstrução, respondendo à questão “como posso fazer diferentemente?”, organiza-se para reconstruir sua ação e agir no mundo de maneira a contribuir para a transformação. Não considerando mais a realidade educacional como imutável e repensando sua prática a partir de particularidades locais, ele ganha dimensão do controle de sua ação. Smyth denomina essa dimensão de autogoverno, aquilo que permite o desmonte da metáfora dominante. Para ele, o processo reflexivo permite que o professor experiencie sua vida com autenticidade, para expulsar as imagens internalizadas que pesquisadores tradicionais, administradores e políticos perpetuaram.

Há algumas outras estratégias que podem contribuir para o encaminhamento do processo reflexivo nos moldes desenhados por Smyth. Podem ser encontradas em Amaral et al. (1996), que nos indicam as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projeto e a investigação-ação.

A narrativa consiste num relato que o professor faz, por escrito, sobre os acontecimentos de sua prática pedagógica, considerando aspectos de ordem

objetiva e subjetiva. O ato da escrita permite que se distancie do movimento alucinante que caracteriza o cotidiano da prática educativa e exige dele um processo reflexivo. Além disso, possibilita um diálogo do agente consigo mesmo e com suas ações, o que, por via da escrita, permanece no tempo e pode sempre ser retomado para que o professor construa e reconstrua sua história pessoal e profissional. As questões sugeridas por Smyth podem orientar a construção dessas narrativas.

A análise de caso também prevê o registro de relatos, mas, diferentemente das narrativas, que devem ser adotadas como uma prática habitual do professor, presta-se a uma utilidade mais imediata. Nessa estratégia, o professor descreve um determinado acontecimento para, posteriormente, explicá-lo, desconstruí-lo e reconstruí-lo com base nos pressupostos teóricos que desencadearam a ação. Ao mesmo tempo que pratica a reflexão sobre a ação, desenvolve seu conhecimento teórico numa interação com seu conhecimento pessoal.

A observação de aulas pode transformar-se em excelente recurso para introduzir o professor no processo reflexivo. Ao deparar com a gravação de suas próprias aulas e/ou as de seus colegas, o professor começa a se aperceber, mais conscientemente, da complexidade que as relações entre professor, aluno e conteúdos trazem para a prática pedagógica. A observação pode ser seguida da elaboração de um plano de trabalho que vise à resolução dos problemas evidenciados.

Na investigação-ação, o trabalho volta-se mais para a autoformação: o próprio professor levanta os dados e investiga as conseqüências de sua ação. Ele se submete a uma constante revisão de sua prática, a partir de uma metodologia circular que prevê quatro fases: planejamento, ação, observação e reflexão. Inicialmente, mediante uma situação problemática, planeja sua ação por meio da formulação de algumas hipóteses explicativas. Pressupõe-se que a implementação da ação modifique a situação inicial. A observação implica coleta de dados e análise de informação para verificar em que medida as alterações foram significativas. No processo final de reflexão, analisa-se a eficácia da estratégia de ação e, conforme os resultados, elabora-se um novo plano de ação, iniciando-se, assim, um novo ciclo de investigação.

Todavia, a questão transformadora da Escola está intimamente ligada a um processo de transformação do sistema educacional. Portanto, qualquer

transformação da escola só pode ser pensada num nível macroestrutural que leve em conta as análises da história, da cultura e das questões socioeconômicas embutidas nos projetos políticos que regem nossa Escola atual. Nesse particular, são muitas as vozes das ciências da educação brasileira que têm pesquisado com esses pressupostos (ROMÃO, 2000; MILITÃO, 1998; PARO, 1997; DEMO, 1996; SPÓSITO, 1993), reputando a formação dos professores – inicial e contínua – como fundamental, em virtude dessa análise macrosocial (PIMENTA, 1999). Acompanhamos o pensamento de Nóvoa (1995, p. 24): “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.”

Não se trata de uma formação de professores que centra sua preocupação na transmissão de metodologias de ensino redentoras, e sim de um processo formativo em perspectiva crítico-reflexiva que objetiva, prioritariamente, a construção de um pensamento autônomo, em que o sujeito, ao refletir sobre sua prática, percebe-se como produtor de saberes e imbuído da capacidade de decidir, criar e recriar a realidade, articulando novos saberes em novas práticas.

O projeto de pesquisa objeto deste relatório buscou compreender, em conjunto com os sujeitos, que a formação do professor reflexivo se dá em virtude da nossa convicção de que apenas um professor que reconhece o valor do pensamento autônomo pode possibilitar ao aluno experiências de aprendizagem que visem à construção da autonomia. Somente um professor reflexivo é capaz de estimular a reflexividade em seus alunos, trazendo para a sala de aula situações de aprendizagem que problematizem a realidade e estimulem a curiosidade dos alunos por compreendê-la e buscar soluções para os dilemas vivenciados. É isso que entendemos por transformação. Assim, o professor reflexivo se nega ao papel de transmissor de conteúdos e atribui ao conhecimento e à aprendizagem um aspecto de construção (FREIRE, 1992, p. 28).

Ao definir dessa maneira o conhecimento e o processo ensino-aprendizagem, o professor reflexivo abandona seu status de único detentor de saber, assumindo também o papel de aprendiz, questionando a aparência das coisas e buscando, com seus alunos, sua verdadeira razão de ser. Schön (1995, p. 85), afirma que

um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem [...], então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação.

Confuso, o professor reflexivo não admite uma única resposta como verdade absoluta; ao contrário, questiona os porquês dos fatos, relacionando-os ao contexto global em que eles se situam, reconhecendo sua parcialidade e discutindo com os alunos os seus significados.

Assim como se forma na dialogicidade, o professor reflexivo, para resolver as ‘confusões’, leva essa estratégia para a sala de aula, promovendo um verdadeiro espaço comunicativo, em que todos os agentes do processo ensino-aprendizagem buscam a compreensão da realidade, pela negociação dos sentidos que atribuem a ela. Essa dialogicidade estimula a aprendizagem do pensar, pois obriga a que cada um encontre as fundamentações que deram origem à sua maneira própria de conceber a realidade. Cardoso et al. (1996, p. 75-76) expõem algumas estratégias que podem ser utilizadas pelo professor a fim de desenvolver esse aprendizado. Citando Nisbet, os autores falam em processos de modelação, questionação, discussão e aprendizagem cooperativa. Pela modelação, o professor expõe aos alunos seu processo de reflexão na ação: à medida que executa uma tarefa, vai dizendo, em voz alta, as reflexões que determinaram suas escolhas. Por meio do questionamento, o professor leva os alunos a experienciarem o mesmo processo, ou seja, propondo-lhes situações problemáticas, levanta questões que os levem a explicitar seu pensamento.

Para tentarmos responder à questão norteadora da pesquisa “*de que maneira a experiência da formação continuada de professores modificou a prática pedagógica do professor da rede pública municipal?*” e diante da postura teórica aqui descrita, realizamos essa investigação que se aproxima da concepção da pesquisa-ação,⁴ com os seguintes procedimentos: 1. Levantamento do campo de pesquisa e dos sujeitos – entrevista com os sujeitos dispostos a realizá-la; 2. Observação – gravação das aulas (cassete e vídeo), e 3. Sessões reflexivas individuais e coletivas – procedimentos realizados durante o ano de 2002. Cabe uma explicação sobre as sessões reflexivas. Uma vez que não foi possível de antemão, como requer a

⁴Enfatizamos tratar-se de uma ‘aproximação’ porque não atendemos, por *n* fatores, a todos os requisitos da pesquisa-ação, especialmente aqueles requeridos por Barbier (1977; 2002, p. 60) e Lapassade (1989).

metodologia da pesquisa-ação, definir o problema na própria comunidade dos sujeitos, era necessário que o problema fosse feito a partir das experiências dos professores na pesquisa de suas aulas. Assim, após cada ciclo de gravação das aulas, estabelecíamos um período de reuniões reflexivas, nas quais todos nós, pesquisadores (da Universidade e da Escola), refletíamos com base em três categorias – prática pedagógica conservadora, prática pedagógica em conflito e prática pedagógica transformadora – o trabalho docente.

Resultados e ecos da pesquisa na comunidade e na universidade

Os resultados que aqui apresentamos são aqueles que os pesquisadores da universidade encontraram por meio da análise dos dados no decorrer do processo de investigação; no entanto, ainda serão confrontados com os dos sujeitos de pesquisa para, enfim, concluirmos o relatório final. Todavia, eles não podem ser considerados ‘alienígenas’, pois obedecem a um critério bastante comum dentro do marco das categorias de análise dialogadas com os professores que, de maneira geral, foram negociados nas sessões reflexivas durante o fechamento da pesquisa de campo.

Um primeiro elemento a destacar é que há um mito na escola pública de que, por ser de natureza pública, todo professor atua como um transformador. Diante dessa constatação, o grupo chegou, em sessões reflexivas, a desmistificar sua formação inicial e os encontros de formação oferecidos pela rede, chamados de formação continuada. Esse processo ‘formativo’ se faz apenas por meio de palestras informativas, não levando o grupo a sair do seu confortável papel de reprodutor de idéias. Conforme a fala de M:

O professor pode aprender com sua própria prática, desde que seja potencializado nos processos de formação continuada, a uma possibilidade de uma formação crítica e investigativa [...] por que no meu dia-a-dia procuro ter uma prática transformadora, fazendo com que meus alunos sejam sujeitos de sua aprendizagem, mas em alguns momentos me percebo em conflito, achava que a minha formação inicial era o meu grande alicerce na qual sustentava minha

prática, porém hoje vejo que ela foi importante mais não suficiente. Gostaria que a Rede investisse mais na formação continuada do professor e mais no tempo para me dedicar e planejar as minhas aulas.

Os espaços formativos da unidade escolar não obedecem a uma metodologia de reflexão; eles são mais elaborações feitas para atender à emergência da prática cotidiana em que não se privilegiam espaços para a reflexão.

Em comparação com o primeiro levantamento sobre o tipo de prática a que o professor se vinculava, no qual todos responderam que era transformadora, percebemos que, ao final da pesquisa, foram-se reconstruindo as imagens pedagógicas e de prática docente de cada participante.

Um outro elemento que se destaca é a conscientização do grupo de que, embora a rede municipal tenha uma postura de inclusão, os professores não estão preparados para trabalhar com alunos possuidores de necessidades especiais de educação e, portanto, ao invés de incluí-los nas práticas pedagógicas, excluem-nos de diversas maneiras, como se observa na fala da professora N em relação à saída de um aluno, com necessidades especiais de educação, da sala: “pessoal, a mãe do Edson agora veio buscar, então agora vamos poder trabalhar.”

A questão da transformação está ligada ao imaginário do professor apenas no processo político-partidário, porém as práticas docentes continuam refletindo os aspectos mais tradicionais da pedagogia científica tradicional. Diante dessa realidade, observamos que a questão transformadora da educação está intimamente ligada a uma nova identidade docente que, mediante a restituição da autonomia do professor, capacite-o a enfrentar os mitos da pedagogia moderna e o torne consciente de seu papel na articulação de um processo de transformação do sistema educacional. Portanto, como afirmamos acima, a transformação da escola só pode ser pensada num nível macroestrutural que leve em conta as análises da história, da cultura e das questões socioeconômicas embutidas nos projetos políticos que regem a nossa Escola atual.

Na dimensão das metas exigidas pela pesquisa-ação, como a transformação radical da realidade e a melhoria da vida do grupo, pensamos tê-las em parte atingido, se não na transformação radical, ao menos nos dois importantes desdobramentos que possibilitou aos parceiros da pesquisa. O primeiro foi um acordo de parceria e cooperação entre a instituição de ensino

superior e o Núcleo de Ação Educativa II da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, num projeto de intervenção chamado *UNIVAI – Uninove vai à Escola Pública*, que vem atuando com essas escolas a partir de três eixos temáticos: formação continuada dos educadores; relação escola/comunidade na construção de uma Escola Cidadã, e processos avaliativos, escolar e institucional. O segundo se deu nos desdobramentos da benévola integração entre graduação e pós-graduação, estimulando a participação de pós-graduandos e graduandos até a conclusão da pesquisa e gerando ações extensionistas e projetos de iniciação científica dos alunos dos Departamentos de Educação e Saúde.

Ambos possibilitam que, passo a passo, nos tempos institucionais próprios, possamos contribuir para a transformação da realidade daquela comunidade escolar e, modestamente, da instituição Escola em nosso município.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores. In:_____. (Org.). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

AMARAL, Maria João et. al. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

BARBIER, René. *La recherche-action dans l' institution éducative*. Paris: Gauthier-Villars, 1977.

_____. *A pesquisa-ação*. Brasília: Editora Plano, 2002.

CARDOSO, Ana M. et. al. O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

KEMMIS, Stephen. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. *Staff development for school improvement: a focus on the teacher*. London: Falmer Press, 1987.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). 2. ed. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. Nova Enciclopédia.

PARO, Victor. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMÃO, J. Eustáquio. *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.

SÃO PAULO (Município). *Diário Oficial do Município*, ano 34, n. 021, 1988, Suplemento-p. 5.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. Nova Enciclopédia,

SCHÖN, Donald A. *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass, 1998. (Traduzido para o português pela ArtMed, em 2000).

SILVA, Jair Militão. *Autonomia da Escola Pública*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

SMYTH, John. Teachers' work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*. v. 29, n. 2, s/l, 1992, p. 267-300.

SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta pela educação e os movimentos sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.