

Universidade e Escolas: experiências de colaboração em processos de mudança na formação dos professores

Laurizete Ferragut Passos

Resumo

Neste trabalho pretendo acrescentar algumas questões à reflexão mais ampla que venho realizando sobre formação de professores e em que tenho discutido a importância do papel do pesquisador da Universidade como agente formador e instigador das mudanças no interior das escolas e do processo de apropriação e transformação dos conceitos que envolvem a prática do professor na sala de aula.

Pretendo ainda, analisar duas experiências que revelam o desenvolvimento de processo de colaboração Universidade-escolas de Ensino Fundamental e Médio numa direção em que professor, pesquisador e alunos do curso de Pedagogia desta Universidade atuam conjuntamente num processo de formação que se dá em espiral: da ação para a reflexão, apontando para a formação.

Abstract

In this work, I intend to add up some wider ideas about what i have been reflecting concerning the formation of teachers through which I have been discussing the importance of the University researcher's role as the agent that forms and instigates the changes in the schools themselves as well as of the process of appropriation and transformation of the concepts that comprehends the teacher's practice in the classroom.

Moreover, it is my intention to analyze two experiences that reveal the development of cooperation processes between University and Junior-Senior High Schools in such a way that teacher, researcher and students of the Education Course at this University perform together within a coll-formation process: from action to reflection towards formation.

Palavras-chave: Formação de professores; Colaboração Universidade-Escolas; Prática de ensino.

Quando fui convidada a escrever um artigo para a edição comemorativa dos dez anos do Curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro, senti-me provocada a realizar um exercício de "quase memória"¹ da minha trajetória de pesquisadora e professora deste curso, revendo assim, onde tem repousado a centralidade dos meus estudos e da minha prática profissional. Trabalhar com os professores nas escolas e focalizar os processos de construção dos seus saberes e as mudanças realizadas em sua prática docente, especialmente no ensino fundamental, tem sido o foco do meu trabalho como pesquisadora e professora de Didática e Prática de Ensino no curso de Pedagogia.

Neste trabalho pretendo acrescentar algumas questões à reflexão mais ampla que venho realizando sobre

formação de professores e em que tenho discutido a importância do papel do pesquisador da Universidade como agente formador e instigador das mudanças no interior das escolas e do processo de apropriação e transformação dos conceitos que envolvem a prática do professor na sala de aula.

Pretendo ainda, analisar duas experiências que revelam o desenvolvimento de processos de colaboração Universidade-Escolas de Ensino Fundamental e Médio numa direção em que professor, pesquisador e alunos do curso de Pedagogia desta Universidade atuam conjuntamente num processo de formação que se dá em espiral: da ação para a reflexão, apontando para a formação. A primeira delas se dirige para as situações de mudança que um grupo de professores procura fazer em suas práticas de sala de aula contando com a participação

¹ Recorro aqui ao termo usado por Carlos Heitor Cony em seu romance "Quase Memória".

intensiva da pesquisadora no processo de reflexão e investigação do trabalho. A segunda experiência descreve a proposta da disciplina Prática de Ensino do Curso de Pedagogia focalizando um trabalho de colaboração junto às escolas, que se traduziu não só em contribuição ao processo de formação continuada dos professores, mas, principalmente em melhoria da própria formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia.

1. A escola como espaço de formação e de mudança

Os estudos que têm apontado a escola como local mais apropriado para promover e desenvolver mudanças (Marcelo Garcia, 1994; Demailly, 1992) partem do princípio de que os principais agentes de mudança da escola e na escola são os professores e que mudanças da escola devem ser entendidas como mudanças das práticas e saberes, além de mudanças das relações entre os atores da escola, em especial, entre professores/professores e professores/alunos. Nesse sentido, o contexto escolar pode ser apontado como o espaço onde o professor encontra as maiores possibilidades para o seu desenvolvimento profissional contínuo e autônomo.

Canário (1998:9) tem defendido que a escola deve ser pensada não só como o lugar onde os alunos aprendem e os professores ensinam, mas como o lugar onde os professores aprendem o que é “verdadeiramente essencial: aprendem sua profissão”. Ele também alerta para o fato de que isto não significa que os professores só aprendem sua profissão nas escolas, mas que no percurso pessoal e profissional de cada professor, se articulam dimensões pessoais, profissionais e organizacionais que caracterizam formas diversas de aprender a profissão.

A importância do exercício do trabalho como polo decisivo do processo de produção da profissionalidade tem levado o autor a apontar os limites da oferta de uma formação escolarizada descontextualizada e defender novos modos de socialização profissional e modalidades de formação centradas na escola como chave para a produção de mudanças das práticas profissionais.

Nesse sentido, o conceito de mudança encontra-se ligado cada vez mais ao discurso pedagógico, uma vez que as propostas de reformas educacionais têm utilizado essa categoria no centro de suas análises. O conceito tem servido, então, para por em evidência um processo de reforma em que se introduziu alguma mudança, seja ela em relação à formação de seus profissionais ou em relação

ao currículo ou às práticas em sala de aula. Além disso, a categoria tem servido para avaliar os resultados através da verificação de mudança na conduta dos atores sociais.

O cuidado que há de se tomar refere-se aos projetos de formação de professores, sejam eles derivados de um plano de mudança educacional proposto por um órgão central e em larga escala, ou de um plano nascido no interior da própria escola, que correm o risco de assumir, muitas vezes, o conceito de mudança como um valor em si mesmo.

Popkewitz (1994) tem defendido a idéia de que o conceito de mudança deva ser entendido no sentido menos normativo e mais científico, pois para ele o problema da mudança se constitui “pelo conhecimento do mundo e pela forma como esse conhecimento varia e é modificado em consequência das mudanças que se produzem nas práticas sociais, nas quais se desenvolve a cognição”

A concepção de mudança proposta pelo autor como “práticas que estabelecem prioridades e posições dos indivíduos nas relações sociais” marca seu propósito de relacionar os conceitos mais amplos da reforma do ensino, do profissionalismo e ciência educacional no conjunto das relações que se imbricam para expressar e produzir, segundo ele, as práticas de escolarização.

O enfoque social e histórico dado pelo autor ao conceito de mudança tem orientado seus estudos sobre reforma educacional e ancorado a discussão sobre a questão da profissionalização docente como um dos desafios das reformas educacionais no mundo todo. Sua análise sempre considera “as relações estruturais que configuram o ensino” e as determinações históricas que afetam as atividades educacionais.

Considerando a importância das determinações históricas e sociais em qualquer projeto de formação de professores e sobre mudanças no ensino, queremos focalizar que, para além das mudanças estruturais que são fundamentais para se realizar qualquer transformação da escola, há que se considerar as mudanças das práticas dos professores.

Nesse sentido, sabemos que as mudanças em educação não se resolvem alterando apenas as estruturas ou formas de organização ou implantando novos currículos e programas. As mudanças decididas pelos governos somente deixam de se constituir em intenções quando os envolvidos diretamente no cotidiano das escolas querem realizar essa mudança e possuem os meios de concretização

para isso.

As investigações realizadas por Benavente (1994) sobre os processos de mudança e formação de professores mostraram que os estudos que analisaram a escola como instituição de reprodução social, seu ponto de partida para a realização de sua pesquisa, não contemplavam o fato de a escola, apesar de possuir mecanismos mediadores da reprodução, não se constituir num reprodutor passivo da sociedade e possuir certo grau de autonomia, que ela chama de “espessura” do mundo escolar, do qual podem emergir os contextos facilitadores ou bloqueadores de qualquer processo de mudança.

A autora mostra que mudanças nas práticas, valores e atitudes podem ser mais complexas que a mudança na estrutura e sugere que se estudem os obstáculos de natureza diversas que agem no interior das instituições e que impedem as mudanças. Por outro lado, sugere também a análise dos impedimentos de natureza profissional, social, cultural e ideológica que influenciam as práticas, assim como as relações entre os protagonistas das escolas.

Se tomarmos a realidade educacional brasileira, constataremos que as nossas escolas públicas não têm apresentado condições necessárias para que se realizem mudanças. Franchi (1995) alerta para o fato de que, muitas vezes, a própria escola passa a ser um impedimento para qualquer mudança que se queira realizar, especialmente no que se refere à sua organização.

Escudero (1992) aponta para a dissociação que existe hoje entre os processos de mudança e a formação dos professores e destaca que uma perspectiva de mudança que vise à melhora da educação deve ser capacitadora e estimuladora de novas aprendizagens e formativa para os que vão desenvolver mudanças na prática. Da mesma forma, a formação para a mudança deve estar voltada para ativar aprendizagens, não só no sujeito como também em sua prática docente e deve ser facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

É nesse sentido que projetos de formação inicial e continuada devem se dirigir para a superação da dissociação entre processos de mudança e formação favorecendo, deste modo, a busca de uma concepção diferente sobre formação de professores, uma concepção onde o valor da prática seja destacado como elemento de análise e reflexão do professor.

2. A Universidade vai à escola: os caminhos para a construção de um projeto colaborativo

Quero retomar nessa primeira experiência como se deu o processo de formação junto a um grupo de professoras do ensino fundamental e em que, num período de um ano acompanhei o trabalho de uma professora das séries iniciais da escola pesquisada e durante um ano e meio acompanhei o grupo todo de professores

Já na fase inicial de acompanhamento do trabalho da professora alfabetizadora, foi se construindo um processo de trocas onde pesquisador e professora pesquisada se aproximavam por identificações, cumplicidades e solidariedade em relação à vida e ao trabalho em sala de aula, o que foi contribuindo para que a professora fosse vista como parceira do trabalho de pesquisa e não, exclusivamente, como sujeito de pesquisa.

Os vínculos estabelecidos entre pesquisadora e professora foram se estreitando e acabaram incluindo a coordenadora. Tais vínculos foram gradativamente ganhando novas dimensões e um clima de confiança e parceria estabelecido entre a professora, a coordenadora e a pesquisadora foi levado para fora da sala de aula e explicitado às outras professoras. Assim, a professora inicialmente observada e a coordenadora tornam-se mediadoras no novo momento da pesquisa, o que me levou a uma aproximação do grupo de professoras, passando a frequentar todas as reuniões pedagógicas semanais – os HTPCs – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

O fato de já estar na escola, como pesquisadora, há um ano, facilitou a integração com o grupo. Ao mesmo tempo em que eu observava as reuniões, as relações com as professoras iam se alterando. Um clima de muita proximidade foi se delineando. É evidente que, como pesquisadora, trazia para o grupo minhas intenções e expectativas, mas também deixava aberta a possibilidade de terem acesso ao material que ia produzindo, como os artigos baseados nos resultados da pesquisa, ou ainda, o material coletado, com as entrevistas que havia feito com todas.

2.1. A discussão de textos e a reflexão sobre a prática

O contato com os estudos de Zeichner (1993) sobre professor reflexivo e ensino reflexivo me levaram a compreender melhor a importância de um grupo que fazia avanços em relação à proposta de melhorar o conhecimento

que era produzido na e pela prática de cada uma. Fui entendendo, também, que a produção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade não se dá apenas na Universidade, mas tem, daqueles que constroem a experiência escolar cotidiana, uma contribuição significativa.

Fui percebendo que o meu papel de pesquisadora deveria adquirir um caráter mais participativo em relação à construção dos significados ou à interpretação das professoras sobre as suas próprias práticas. A participação que foi se construindo, num sentido de troca e de interação, pode ser justificada pela forma com que passei a frequentar o grupo ou ao modo como fui realimentando, junto às professoras, a possibilidade das mudanças que poderiam efetuar nas suas práticas, além de incentivá-las e de valorizar o seu conhecimento prático.

O fato de não tomá-las apenas como informantes de pesquisa mas como participantes ativas na interpretação das múltiplas dimensões do seu trabalho, sugeria que essa forma de atuação iria não só me auxiliar na interpretação de como as professoras percebem o seu trabalho de sala de aula, mas permitir que esse processo de interpretação se tornasse coletivo.

Lembro aqui o destaque que Vorraber Costa (1995:116) dá à atuação do pesquisador numa perspectiva participativa ou engajada, como ela descreve. Tomando essa perspectiva de pesquisa, a autora entende que o pesquisador que vai para a escola não pode refletir sozinho sobre o conhecimento dos práticos e, que, nesse sentido, refletir junto com os que constroem a ação docente pode permitir uma imersão maior na experiência dos professores e uma busca conjunta de encaminhamentos para problemas que podem surgir à medida em que se conhece mais profundamente o seu trabalho.

Assim, entendi que poderia exercer essa mediação, trazendo para o grupo textos que ajudassem a pensar as questões postas pela prática cotidiana e, sobretudo, para que auxiliassem o grupo a adquirir uma atitude autônoma em relação às dúvidas e às experiências de sala de aula.

O entendimento de que o professor, enquanto profissional da educação, tem tido uma postura institucional pouco autônoma e até “infantilizada”, ou seja, ele é incapaz de pesquisar sua própria prática ou incapaz de resolver seus próprios problemas no campo pedagógico, têm sido apontado por Mattos (1995:101) como um dos fatores que têm impedido que os professores sintam-se capazes de

trabalhar em parceria com os pesquisadores, discutindo e investigando sua própria prática.

Nesse caso específico, porém, ocorria o inverso. As professoras concordaram em ler e discutir alguns textos que escolhi juntamente com a coordenadora e que tinham como objetivo desenvolver uma postura mais reflexiva em relação a sua prática cotidiana. Uma parte do texto de Kenneth M. Zeichner - “O professor como prático reflexivo” foi o escolhido. A seleção desse texto pareceu pertinente naquele momento, pois captei alguns sinais das professoras que indicavam a necessidade delas reconhecerem a importância e a riqueza do espaço das H.T.P.C. - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, da forma como acontecia nessa escola, para o seu desenvolvimento profissional.

A leitura e discussão do texto tomaram duas reuniões de trabalho, pois somente a segunda parte da reunião era dedicada ao texto. Embora os trechos lidos fossem pequenos, as professoras acharam-nos de difícil compreensão. Para Nanci, muitas coisas que o autor disse eram vividas pelas professoras. Ela comentou o que mais chamou sua atenção:

“ Eu achei que o autor coloca umas coisas que são vistas aqui, como por exemplo, quando ele diz que ‘... a reflexão implica em intuição, emoção e paixão’. Se não houver paixão no que você faz, não vai conseguir fazer uma coisa bem feita. Outra coisa que eu gostei é quando ele diz: ‘... os professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio da pergunta: gosto dos resultados? E não simplesmente: atingi meus objetivos’. Isso já aconteceu comigo. Muitas vezes eu chego frustrada para Rita e falo: puxa, eu esperava que pudesse trabalhar de uma forma e deu tudo errado, as crianças não entenderam, eu passei tudo errado. Mas eu já encontrei muitos professores que não se preocupam e falam que já fizeram a parte deles dando o conteúdo e os alunos que se virem se não entenderam.”

Já a professora Ilda apontou o trecho em que o autor escreve “... que os professores não descansam enquanto não descobrem as causas dos conflitos e que os professores reflexivos perguntam-se constantemente por quê estão a fazer o quê fazem na sala de aula”. Imediatamente ela comentou:

“ Olha, é isso que a gente está tentando fazer com a aula de reforço, nós estamos tentando achar onde está o erro, o porquê das crianças não irem para frente.”

Outras professoras trouxeram as falas do autor para pensar a valorização da Educação Física e Artística, no sentido da colaboração que essas disciplinas poderiam dar às professoras para o desenvolvimento dos alunos e, ainda, a importância da reflexão coletiva sobre as estratégias para recuperar o aluno.

A minha participação nessa atividade de leitura e análise dos textos revelou-se de grande importância para a formação da professora e para a restituição do seu papel profissional. Nesse momento, a discussão pôde ser enriquecida pela lente teórica do pesquisador que colaborou para que houvesse uma reflexão mais fundamentada dos casos que a professora comentou. Da mesma forma, pude trazer a visão de outros teóricos para aprofundar ou entender os conceitos que se apresentaram mais complexos. No caso do texto analisado, conceitos como emancipação do professor, ação reflexiva, prático reflexivo e outros demandaram uma explicação mais elaborada.

A partir dessa atividade de leitura e discussão do texto foi crescendo em mim uma expectativa no sentido de tornar o espaço das reuniões pedagógicas não somente um ambiente de reflexão mas, também, um ambiente de investigação. Nunes (1995:116) alerta que qualquer projeto de formação, seja inicial ou continuado, não pode prescindir desses dois aspectos. Para ela, a ausência da reflexão e da investigação da prática, se não leva ao fracasso total do projeto de formação, pelo menos leva a um sucesso limitado.

Foi, então, a partir da análise do texto que comecei a incentivar as professoras a registrar o que elas produziam na sala de aula. As professoras manifestaram resistências em relação ao registro. Somente duas delas se dispuseram a fazê-lo e depois de três meses da minha proposta. A professora Gilda me entregou, no último dia de aula, suas anotações e a professora Nanci organizou o seu trabalho do ano todo em forma de registro das atividades e seus resultados. Lembro aqui que Gilda era a professora que tinha uma prática mais tradicional como alfabetizadora e que vinha passando por um processo de mudança em sua forma de alfabetizar e Nanci, uma professora no início de carreira, mas que tinha avançado em relação à proposta da escola.

Voltando ao trabalho que desenvolvi com o grupo de professoras, relato a escolha de um segundo texto que tem como tema a questão da avaliação. O texto escolhido foi o de P. Perrenoud "Não mexam na minha avaliação".

Embora a escolha do texto e do autor não fossem predefinidos, a escolha não acontecia de uma forma espontânea. Ela pretendia responder às questões colocadas pelas professoras nas H.T.P.Cs. ou vinham atender a algum aspecto que eu havia captado durante as observações e que considerava necessário discutir com as professoras. No caso desse texto e do autor, eu pretendia discutir mais a proposta de avaliação do grupo, já que era uma temática muito pouco abordada. Vale lembrar, ainda, que iniciei a pesquisa com a professora do Ciclo Básico Inicial e com a intenção de conhecer as práticas avaliativas numa proposta diferenciada de alfabetização.

A reflexão sobre a avaliação realizada pelo grupo veio confirmar minhas suposições iniciais. As professoras mostraram-se mais preocupadas com a observação diária do aluno, com os avanços que ele conseguia e com o real acompanhamento do aluno pela professora, do que com a aplicação de instrumentos mais formais de avaliação.

Somente as professoras das 4^{as} séries declararam ter utilizado instrumentos mais formais de avaliação como provas e elas justificaram ressaltando a necessidade de prepará-los para aquilo que iriam encontrar nas séries futuras. A reflexão sobre a questão da avaliação voltou-se para as experiências desastrosas que as professoras, que também eram mães, vinham enfrentando com os filhos em séries mais avançadas, sobretudo se estudassem à noite. Elas criticaram a falta de compromisso do professor em promover outras formas de avaliação e o desrespeito com as diferenças nas salas de aula e o incentivo à competição. Apontaram também, os avanços que muitas escolas fizeram quando aboliram as divisões em fileiras que estigmatizavam os alunos com dificuldades.

Aproveitei para refletir com elas sobre o poder do professor em relação à avaliação do aluno e às notas e a problemática do incentivo às classes homogêneas ainda presente no cotidiano das escolas. Indiquei alguns autores brasileiros que vêm discutindo a questão da avaliação nas escolas de 1º grau, fazendo uma síntese das perspectivas trabalhadas por eles, como Ludke e Mediano (1992), Luckesi (1994), André (1996), Saul (1988) e Hoffman (1990), essa última já conhecida através dos vídeos da Oficina Pedagógica.

Outro texto que auxiliou a reflexão sobre a avaliação e que se aproximava muito do trabalho das professoras das séries iniciais foi "Avaliando a Avaliação Escolar" de

Luiz Carlos Cagliari². As professoras lembraram a forma como avaliavam as crianças quando utilizavam as cartilhas e o quanto isso ainda estava presente nas escolas hoje. O texto também auxiliou as professoras a pensar nos avanços da alfabetização ocorridos na rede estadual, mas sem grandes alterações nas formas de avaliar os alunos. Elas lembraram alguns casos ocorridos na escola, nas séries finais do 1º grau onde os alunos já sofisticavam a cola, usando o computador e xerox, enquanto os professores nem estavam pensando em outras formas de avaliar.

O estudo dos dois textos sobre avaliação “forçou” as professoras a olharem para esse aspecto de sua prática que tem sido pouco abordado no grupo, sob o ponto de vista da teoria. No entanto, uma atitude avaliativa em relação à aprendizagem dos alunos ou ainda, quanto ao ensino na sala de aula, encontrava-se presente na própria dinâmica do trabalho coletivo das professoras, como já havíamos constatado anteriormente. Anteriormente elas se entusiasmaram com a perspectiva formativa apontada pelos autores que, em muito, se aproximava do trabalho por elas desenvolvido.

Nessa reflexão sobre as práticas de avaliação, as professoras trouxeram algumas contribuições sobre a questão do erro na escrita. Uma delas havia frequentado um curso na Oficina Pedagógica onde foi tratada a questão e outras professoras haviam assistido a uma palestra com o Professor Carlos Franchi, especialista em Lingüística. A síntese feita pela coordenadora foi muito importante ao retomar aspectos do texto analisado e da palestra sobre as dificuldades das professoras para lidar com os erros da criança:

“Tem que haver paciência por parte do professor, não pode ter pressa, precisa controlar a ansiedade de querer corrigir todos os erros dos textos. Acho que nós precisamos refletir sobre isso. Eu achei muito interessante no texto do Cagliari quando ele fala que o professor tem que ter olhos de pesquisador. Quer dizer que ele tem que ir lá e ver o que está acontecendo e dar um tempo para assimilar porque o aluno está escrevendo assim, discutir isso com o aluno. Não significa ficar a aula inteira com aquele aluno que errou mas usar o erro para refletir com toda a classe, é ter sensibilidade para ver em que momento a interferência do professor está acrescentando algo para a classe inteira. Por outro lado não é valorizar o erro, pois em nome disso se deixa

de fazer muita coisa na sala de aula. Como disse o Carlos Franchi na palestra, que é uma questão de cidadania auxiliar o aluno a escrever direito para que ele não seja excluído.”

A perspectiva de estudo de textos com o grupo foi revelando que as professoras iam entendendo a teoria conforme elas iam relatando casos vividos na sala de aula, aproximando a teoria da prática e o pensamento da ação. É evidente que muitas professoras tinham mais dificuldades para essa aproximação, mas elas não se inibiam e expressavam a dificuldade. Nesse momento, a presença do pesquisador tornava-se relevante para auxiliar o grupo no entendimento da interação entre conhecimento prático e teórico e principalmente, para não deixar que a reflexão tomasse um encaminhamento de culpabilização dos pares, mas um pensar conjunto as dificuldades e delinear sugestões, num processo de colaboração entre profissionais.

Considero, porém, que as professoras encontraram uma identidade maior com a leitura e discussão do texto de Carol Avory “Aprender como se investiga, investigar como se aprende”, que se constitui no relato de uma professora primária que descobre que é possível fazer um trabalho de investigação junto aos seus alunos, examinando atentamente o processo de ensino-aprendizagem em sua própria sala de aula, mediante a observação e registro do que ia acontecendo com eles. O texto ajudou-as a perceber que também investigavam mas não sabiam.

No meu papel de pesquisadora fui aprendendo que há um tempo certo para a reflexão teórica e que precisamos repensar as formas prescritivas com que apresentamos, muitas vezes, a teoria para os professores. É necessário que inicialmente o professor se reconheça como possuidor de saberes para que seja possível trabalhar esses saberes conceitualmente para transformá-los. O texto foi provocativo nesse sentido e também no sentido de as professoras perceberem que a atividade de investigar a prática e ensinar são concomitantes.

O tratamento dado ao estudo dos textos também permitiu que as professoras levantassem no grupo situações diferenciadas surgidas no contexto escolar. Assim, a partir dos textos sobre avaliação em que um dos focos tratados foi a questão do erro na escrita, uma das professoras trouxe para o grupo a sua ansiedade em relação a uma música que naquele momento era cantada por todas as crianças e que, levantava preocupações para as professoras, não só de conteúdo, mas principalmente de linguagem.

² O texto indicado encontra-se na Revista IDÉIAS n. 19 publicado pela F.D.E.-Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Assim, com a mesma seriedade com que o grupo analisava os textos, a própria coordenadora sugeriu uma reflexão sobre a letra da música “Pelados em Santos” do conjunto “Mamonas Assassinas” que era tocada diariamente nas rádios e na TV. Essa reunião foi muito importante, pois as professoras vivenciaram um exercício pouco comum nas nossas escolas que é a discussão sobre a cultura incorporada pelo aluno, via mídia e que está presente no cotidiano da sala de aula.

Inúmeras outras situações poderiam ser aqui relatadas em relação à minha experiência no processo de formação dessas professoras. Considero que algumas condições foram determinantes nesse processo de cooperação do pesquisador e no processo de mudança da prática do professor.

A primeira condição refere-se à Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC que nessa escola se revelou como espaço das relações afetivas e de análise e troca dos saberes da prática. Da mesma forma, a cumplicidade em torno do Projeto Pedagógico como fruto da criação do grupo desafiava as professoras a discutir sobre seu trabalho na sala de aula, a rever posições e a (des)construir outras formas de ensinar. O papel da coordenadora pedagógica como facilitadora de um projeto que dá voz ao professor e como estimuladora do estudo, reflexão e investigação da prática do professor, foi uma das condições que possibilitou o confronto dos saberes produzidos coletivamente. A presença da pesquisadora junto ao grupo valorizando o conhecimento prático das professoras e auxiliando a reflexão em relação à construção dos significados ou à interpretação da prática apresentou-se como outra condição.

Nessa experiência pudemos vivenciar a importância da colaboração do pesquisador enquanto investigador e ao mesmo tempo formador do professor. O fato de as professoras não se perceberem apenas como informantes de pesquisa mas como participantes ativas na interpretação das múltiplas dimensões do seu trabalho, colocou a pesquisadora como alguém que leva para a escola o olhar teórico que se movimenta de fora para dentro, mas que realiza também o movimento inverso, leva de dentro da escola para fora, o olhar teórico incorporado pelo conhecimento prático das professoras, ou seja, os saberes produzidos e ressignificados pela reflexão conjunta.

primeiros caminhos do exercício profissional

Retomo nessa segunda experiência o desenvolvimento de uma proposta de exercício profissional durante a formação no curso de Pedagogia a partir do projeto da disciplina Prática de Ensino. A proposta da disciplina na formação inicial dos professores tem como eixo a tentativa de articulação da teoria e da prática no processo de profissionalização dos alunos/professores.

O tema da profissionalidade docente tem trazido para nós, professores formadores, novos modos de pensar o desenvolvimento profissional de nossos alunos, futuros professores. A idéia de crescimento, de evolução e da ampliação das possibilidades de atuação concreta dos professores tem fortalecido o conceito de um desenvolvimento profissional que não pode se traduzir por uma sobrevalorização da anterioridade da formação em relação à ação.

O modo de conceber o papel da formação na produção dos saberes dos professores tem trazido ainda marcas de desarticulação da visão de conhecimento, de trabalho e da formação decorrentes de uma concepção epistemológica de raiz positivista, em que a prática é encarada como momento de “aplicação” da teoria, concretizando-se, desta forma, “numa oferta formativa tendencialmente descontextualizada, centrada na dimensão técnica e orientada para a capacitação individual” Canário (1998:11).

Esse modelo de formação centrado na racionalidade técnica não dá conta das zonas indeterminadas da prática que são caracterizadas, segundo Schon (1983:15) “pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores”. O saber-fazer, teórico e prático, que deve ter o profissional professor é que o permite agir em realidades complexas e singulares que são caracterizadas por essas zonas de indefinição e que exigem um diálogo reflexivo com a situação apresentada a partir dessa realidade.

O enfoque dado pelo autor em relação à concepção de formação e prática dos professores orientou o projeto atual da disciplina Prática de Ensino, voltada então para um momento da profissionalização do aluno/futuro professor na sua formação inicial.

A Prática de Ensino considerada como espaço da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, está assentada neste projeto, na perspectiva

3. Escola e Universidade: na formação inicial os

do triplo movimento sugerido por Schon (1983): da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. A disciplina consiste, assim, na oportunidade de o estudante se defrontar com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar. Tomando como ponto de partida a realidade das escolas e a prática dos professores na sala de aula, o processo de reflexão sobre essa prática se constituirá no aprofundamento teórico-prático da realidade e no planejamento da intervenção, quer por meio de regências ou participação em projetos das escolas, quer através da organização de mini cursos a partir de um projeto comum acordado entre a escola-campo e a universidade.

Nesta perspectiva, os objetivos da Prática de Ensino no Ensino Fundamental e no Ensino Médio para o curso de licenciatura em Pedagogia voltam-se para:

- Tomar o campo de atuação prática – as escolas – como referência para a formação do futuro professor;
- Articular o processo de reflexão teórica a partir da discussão e compreensão da prática em suas múltiplas dimensões, com vistas à reorganização do exercício docente em curso;
- Planejar e supervisionar projetos de ação prática envolvendo professores da universidade, da escola-campo e professores estudantes do curso de Pedagogia.

O exercício da prática docente dos alunos ocorre a partir do segundo ano do curso e em colaboração com as disciplinas Metodologia de Ensino e Didática³. Nesse momento inicial as atividades da disciplina voltam-se para o conhecimento e inserção do aluno à realidade das escolas, o que contribui para que ele apreenda suas diversidades e contradições, possibilitando, assim, a ampliação e construção de novas representações sobre ela. As atividades desta fase se constituem de observação nas escolas e coleta de dados para análise da organização do trabalho pedagógico – dimensão institucional e do trabalho na sala de aula – dimensão instrucional e para a definição do trabalho de campo a ser executado por cada grupo de alunos nas escolas de ensino fundamental.

Dado o teor do artigo em questão, não iremos nos deter na descrição e análise das diferentes atividades desenvolvidas pelos alunos nas escolas de ensino fundamental. No entanto, cabe ressaltar que uma das

atividades que mais têm contribuído para a vivência profissional do aluno de Pedagogia refere-se ao projeto dos Minicursos realizados para os estudantes do Curso Normal e para os professores primários em início de carreira.

Esta etapa da disciplina ocorre no último ano do curso e neste momento, alunos e professor de Prática de Ensino já realizaram ampla discussão sobre toda inserção e ação nas escolas, assim como o aprofundamento teórico daí advindo. Os minicursos são planejados procurando atender às necessidades identificadas no curso de formação de professores primários e que foram detectados pelos alunos do curso de Pedagogia nas fases anteriores do estágio na escola. Para a definição dos temas dos minicursos conta-se com a participação dos professores e coordenador da escola-campo, professora de Prática de Ensino e alunos do curso de Pedagogia.

Trago como exemplo os minicursos realizados pelos diferentes grupos de alunos no ano de 1999. As temáticas foram diversas e os cursos deveriam se organizar no sentido de contemplar ações práticas e reflexão sobre e a partir delas. Neste ano os temas ficaram assim distribuídos:

- Música, Mídia e Movimento.
- Educação Sexual: limites e possibilidades.
- Histórias Infantis: trabalhando com a biblioteca de classe.
- Buscando alternativas no processo de produção de textos.
- Oficina ludo-pedagógica: brincando se aprende?.
- A Matemática com prazer: trabalhando com o lúdico.
- Novas trilhas e diferentes visões no ensino de História.
- Audiovisual – recurso didático ou nova linguagem?

Já no ano de 2000⁴, os minicursos se desdobraram em função de uma temática única: *As linguagens que se estruturam como imagens*. A perspectiva de identificar as dimensões pedagógicas que são inerentes às diferentes linguagens trouxe um novo desenho para o projeto dos minicursos. A disciplina Didática e a disciplina Prática de Ensino foram planejadas visando dar um tratamento teórico e prático a uma temática tão nova. O envolvimento dos alunos do curso de Pedagogia e dos alunos e professores participantes foi intenso e as análises decorrentes revelaram que a construção de novos saberes pode ser realizada de uma forma coletiva e com a participação de diferentes sujeitos.

As diversas linguagens trabalhadas pelos grupos foram:

- História em quadrinhos.
- Fotografia.

³ O projeto da disciplina Prática de Ensino para o curso de Pedagogia visa dar cumprimento às exigências do artigo 65 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9396/96 atendendo, assim, à nova distribuição da carga horária de 300 horas e que são oferecidas como disciplinas semestrais.

⁴ Esta fase da disciplina foi coordenada pelo Prof. Dr. Wenceslão Machado O. Júnior.

- Comercial de brinquedos.
- Telejornal.
- Documentário televisivo.
- Desenho animado.
- Vídeo clip.

Esta experiência tem revelado a riqueza de um processo de colaboração entre a universidade e as escolas de Ensino Médio que formam os professores. Vislumbra-se também, para os alunos estagiários do curso de Pedagogia, uma possibilidade do exercício de ensinar tendo a visão do processo todo – planejamento, execução e avaliação, o que faz da experiência uma aproximação menos artificial do processo do trabalho docente na sala de aula. Acrescente-se a isso, a diversidade de temas que emergem a cada ano e decorrentes do movimento real e inerente ao trabalho docente no cotidiano escolar.

Outro aspecto a ser ressaltado no projeto dos minicursos refere-se ao processo de pesquisa presente neste momento da formação do futuro professor. A vivência dos alunos do curso de Pedagogia como investigador da prática e da sua ação docente faz com que ele aprenda e apreenda que a postura de investigador deve ser incorporada, não só nesse momento das atividades da Prática de Ensino, mas no seu trabalho futuro no cotidiano das escolas e da sala de aula.

4. Para concluir

As atuais discussões sobre formação docente têm apontado para a necessidade de as universidades repensarem seu atual modelo de formação de professores e buscar, conforme declara Cury (*apud* Pereira: 1999, 118) uma nova cultura institucional das licenciaturas. Para ele, a noção de uma nova cultura institucional dos cursos de formação de professores está alicerçada na capacidade de as universidades, especialmente as públicas, responderem, de maneira qualitativa, aos desafios propostos pela nova conjuntura política e socioeconômica brasileira. À universidade pública caberia, então, o papel de assumir, segundo ele, “o desafio e o compromisso social de formar, de maneira diferenciada, profissionais da educação capazes de atuar como agentes de mudança na escola básica no Brasil”

Nas duas experiências relatadas buscou-se apontar alternativas de formação inicial e continuada demarcando processos de colaboração Universidade Pública - Escolas de Ensino Fundamental e Médio. Em ambas vislumbra-se a possibilidade de superação da dicotomia teoria e prática e do pensar e fazer no processo de formação dos professores.

5. Referências Bibliográficas

- BENAVENTE, A & alii. *Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século, 1994.
- CANÁRIO, R. *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. S.P., Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psic. da Ed./PUCSP, nº 6, 1998.
- DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança in NÓVOA, A. *Ao professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ESCUADERO, M.J.M. *Dessarrollo de la escuela: metodologia o ideologia educativa?* in L.M. VILLAR (org.) *Dessarollo profesional centrado em la escuela*. Universidade de Granada, 1992.
- FRANCHI, E.P.A. *A insatisfação dos professores*, in: *A causa dos professores*. Campinas: Papyrus, 1995.
- MARCELO GARCIA, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.
- MATTOS, C.L.G. *Etnografia crítica da sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v.76, n. 182-183, 98-116, jan/ag/95.
- NUNES, N. *A experiência inglesa* in MENEZES, L.C. *Professores: formação e profissão*. Campinas: NUPES/Cortez, 1996.
- PASSOS, L.F. *A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica*. Universidade de São Paulo. 1997. (Tese de Doutorado)
- PEREIRA, J.E.D. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. *Revista Educação e Sociedade*, v. 68, dez/99.
- POPKEWITZ, T.S. *Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*. In NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHON, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1993.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa Professores, 1993.
- VORRABER COSTA, M. *Elementos para uma crítica das metodologias participativas*. In VEIGA-NETO, A. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

Laurizete Ferragut Passos

Doutora em Educação/USP é Professora do Departamento de Educação e do curso de Pós-graduação em Educação Matemática/UNESP/Rio Claro.
