

# CONHECER A ESCOLA E ANALISAR O COTIDIANO ESCOLAR DESDE CEDO: REFORMA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DAS COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR.

*Alice Happ Botler<sup>1</sup>  
Artur Gomes de Moraes<sup>2</sup>*

## RESUMO

O trabalho discute a metodologia de acompanhamento e avaliação da implantação da reforma do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, através da implantação da disciplina "Pesquisa e Prática Pedagógica", que se inicia no 3º período curricular e vai até sua conclusão. Nesta perspectiva, o estágio curricular processual articula-se à formação em pesquisa, desde o início do curso, na medida em que aproxima os espaços de formação e de exercício profissional e reestrutura a prática de ensino como processo de investigação pedagógica. A proposta substitui o modelo que alocava as disciplinas de cunho prático, como estágio supervisionado, no final do curso, após as disciplinas teóricas. O estudo do tipo pesquisa participante, acompanhou durante sete semestres letivos duas turmas de alunos no decorrer de sua formação, uma do turno matutino e outra do noturno. Foram realizadas avaliações no início do processo e ao final, além de acompanhamento sistemático durante toda a investigação, através de observações e relatórios dos alunos. Dos cem alunos que iniciaram a primeira disciplina da reforma do curso, quarenta e cinco concluíram no tempo previsto.

---

1 Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco – Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. Doutora em Sociologia pela UFPE. [alice.botler@ufpe.br](mailto:alice.botler@ufpe.br).

2 Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco – Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais. Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona. [agmoraes@uol.com.br](mailto:agmoraes@uol.com.br)

Estes estão em fase de análise de dados coletados para apresentação dos resultados de sua própria produção em Simpósio de Conclusão de Curso, previsto para agosto de 2004 e também na forma de um artigo científico para publicação. A análise dos dados oferece indícios de uma efetiva articulação entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de nossos alunos. A vivência permitiu o desenvolvimento de uma metodologia de avaliação do processo de formação do educador a partir das experiências vivenciadas ao longo do curso de Pedagogia, que passou a incorporar a atividade intra-escolar desde cedo como uma mudança paradigmática no processo de formação do educador, qualificando sua aprendizagem. Insere-se, portanto, como prática de reconhecimento e de validação das aquisições da formação e das experiências, referidas tanto no âmbito da universidade como campo de formação, quanto na esfera das escolas, como campo de investigação do educador.

**Palavras-chave:** reforma curricular, curso de Pedagogia, formação de educadores, aprendizagens adquiridas pela experiência.

## **CONNAÎTRE L'ÉCOLE ET ANALYSER SON QUOTIDIEN TRÈS TÔT: RÉFORME DANS LE COURS DE PÉDAGOGIE DE L'UFPE ET SES IMPLICATIONS DANS LE DOMAINE DES COMPÉTENCES DE L'ÉDUCATEUR.**

*Alice Happ Botler  
Artur Gomes de Morais*

### **RÉSUMÉ**

Ce travail discute la réforme du cours de Pédagogie à l'Université Fédérale du Pernambouc, Brésil, à travers l'implantation de la discipline intitulée « Recherche et Pratique Pédagogique », qui commence à la 3<sup>ème</sup> période curriculaire et va jusqu'à la conclusion de la formation. Dans cette perspective le stage curriculaire du processus s'articule avec la formation en recherche depuis le début du cours, à mesure qu'il réunit les espaces de formation et d'exercice professionnel et restructure la pratique de l'enseignement comme processus d'investigation pédagogique. La proposition remplace le modèle qui abritait les disciplines de caractère pratique, telles que le stage supervisé, à la fin du cours, après les disciplines de caractère théorique. L'étude, en tant que recherche participative, a accompagné pendant sept semestres scolaires deux classes au long de sa formation, l'une ayant cours le matin et l'autre, le soir. On a réalisé des évaluations au début et à la fin du processus et on les a aussi accompagné systématiquement pendant toute la durée de l'investigation, à travers quelques observations et rapports des étudiants. Parmi les cent élèves qui ont commencé la première discipline de réforme du cours, quarante-cinq l'ont finie au temps prévu. Ceux-ci sont en phase d'analyse des données collectées pour la présentation des résultats de leur propre production à l'occasion d'un Symposium de Conclusion de Cours, prévu pour le mois d'août 2004 et aussi sous la forme d'un article scientifique à être publié

ultérieurement. L'analyse des données offre des indices d'une effective articulation entre des contenus conceptuels, de procédé et d'attitude de nos étudiants. L'expérience a encouragé le développement d'une méthodologie d'évaluation du processus de formation des maîtres à partir des expériences vécues tout au long du cours de Pédagogie, qui a intégré cette activité intrascolaire précoce comme un changement paradigmatique dans le processus de formation de l'enseignant, en qualifiant son apprentissage. Elle s'insère pourtant comme pratique de reconnaissance et de validation des acquis de la formation et des expériences, se référant aussi bien au niveau de l'Université, en tant que lieu de formation, qu'au niveau des écoles, en tant que lieu d'investigation de l'enseignant.

**Mots-clés :** réforme curriculaire, cours de Pédagogie, formation de maîtres, apprentissages acquis par l'expérience.

No final dos anos 80 os professores do Centro de Educação da UFPE, a partir de uma série de debates – que envolveram também funcionários e alunos, elaboraram uma reforma do curso de pedagogia daquela Universidade. Rompendo com certa tradição difundida nacionalmente ao final dos anos 60, de fragmentação na formação de pedagogos, a nova proposta (cf. CE-UFPE, 1996), instituía que a docência (“habilitação magistério”) se tornava obrigatória para os alunos de pedagogia da UFPE e requisito para a graduação nas outras habilitações (supervisão, administração e orientação educacionais).

Nos últimos anos, à luz do crescente debate acadêmico sobre a formação inicial e continuada de professores – arrefecido pelas ingerências e pressões governamentais traduzidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais bem como na implantação dos institutos superiores de educação e, dentro deles, das escolas normais superiores –, os que fazem o Centro de Educação da UFPE vêm desenvolvendo uma nova série de discussões sobre o projeto acadêmico daquele Centro (Centro de Educação, 2000), nas quais tem lugar especial a formação de seus alunos de graduação em pedagogia. Ainda que estas discussões não estejam – temporariamente – concluídas, registra-se uma nítida opção por não aligeirar a formação inicial no âmbito da graduação e por manter a docência como seu eixo fundante.

Como fruto deste processo foi já instituída, ao final de 2000, uma reforma parcial do curso de pedagogia, através da implantação da disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica”, que se inicia no 3º período do curso e vai até sua conclusão. Em cada semestre as disciplinas “Pesquisa e Prática Pedagógica” têm carga-horária de 60 horas, contemplando tanto a observação e coleta de dados em escolas das redes públicas da região metropolitana de Recife como a análise dos mesmos e concomitante aprofundamento teórico na UFPE. Nos dois últimos semestres do curso, as disciplinas recebem o nome de Trabalho de Conclusão de Curso, destinadas à produção científica.

Nesta nova perspectiva, o estágio curricular processual articula-se, portanto, à formação em pesquisa, desde o início do

curso. Além de continuar considerando a necessidade do fortalecimento da docência enquanto identidade do profissional da educação, a prática de ensino vivenciada na nova disciplina visa à aproximação dos espaços de formação e de exercício profissional e à reestruturação da prática de ensino como processo de investigação pedagógica.

São tomados três fios condutores para a proposta de (re)estruturação curricular (CE-UFPE, 2000).

- O fio epistemológico-conceitual, visando à articulação dos conteúdos conceituais das disciplinas (competências acadêmicas);
- O fio técnico-metodológico-procedimental, visando articular os conteúdos de aprendizagens procedimentais das disciplinas (competências instrumentais) e;
- O fio ético-profissional-atitudinal, visando articular os conteúdos de aprendizagens atitudinais das disciplinas (competências éticas).

Como se pode depreender, a proposta se inspira em diferentes perspectivas que nos últimos anos propõem uma formação reflexiva do educador (Alarcão, 2001; Perrenoud, 1997; Schön, 1992; Zeichner, 1992), e num modelo de formação pautado na análise de práticas docentes reais e procedimentos/relações institucionais experimentados em comunidades educativas. Ao mesmo tempo, como veremos, considera fundamental a ampliação do universo cultural (Nóvoa, 1991) dos futuros pedagogos que estão sendo formados.

Na seção seguinte, explicitaremos os cuidados adotados na implantação e condução da disciplina, anunciando os objetivos específicos perseguidos com as primeiras turmas que dela participaram, assim como os princípios de trabalho adotados pela equipe de professores que estiveram à frente de sua realização.

Num segundo momento, apresentaremos um perfil dos primeiros alunos participantes e faremos uma descrição dos encaminhamentos didáticos efetivados, avaliando sua adequação e os ensinamentos deles resultantes para a condução da disciplina nos semestres seguintes.

Em seguida, tratamos da avaliação realizada como apreciação sistemática do trabalho desenvolvido, numa abordagem contextual (organizacional, social e política), com enfoque no processo de construção social, a partir da interação experimentada entre docentes e alunos que são avaliados e avaliadores e a análise organizacional. Nesta perspectiva, entrecruzam-se as avaliações individuais dos alunos e da disciplina e a perspectiva de desenvolvimento organizacional. Dentre os indicadores de uma avaliação que promova o desenvolvimento organizacional, CURADO (1997) cita o envolvimento de professores no processo, a explicitação de suas finalidades a todos os envolvidos, a integração das áreas, o feedback e a discussão dos resultados.

Finalmente, teceremos algumas considerações sobre o que, até o presente momento, os investimentos e decisões vivenciados sugerem como pontos fundamentais a serem considerados numa reconstrução curricular e didática da formação de pedagogos que persiga um fortalecimento da atuação e identidade docentes dos futuros profissionais da educação, a partir da permanente análise e interpretação do cotidiano das escolas e de suas relações com as comunidades a quem atendem, o que fortalece o desenvolvimento do Centro de Educação da UFPE e do curso de Pedagogia.

## **O QUE ESPERÁVAMOS DA DISCIPLINA PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA E COMO NOS ORGANIZAMOS PARA DESENVOLVÊ-LA.**

O objetivo geral da disciplina “PPP1” (como ficou conhecida) foi definido pelo grupo de professores que a ministrariam, no sentido de favorecer a primeira aproximação do aluno com a escola enquanto campo empírico e espaço de exercício profissional, para orientar a sua apreensão de expressões da teoria na prática pedagógica na perspectiva da organização escolar/gestão. Na seqüência, o segundo e o terceiro módulos (ou “PPP2” e “PPP3”) buscariam favorecer a aproximação do aluno com a sala de aula enquanto *lócus* privilegiado do fazer docente, numa perspectiva abrangente quanto aos seus

diversos elementos componentes (planejamento, execução, avaliação) em distintos níveis de ensino (infantil, fundamental, Educação de Jovens e Adultos-EJA), além de conduzir o aluno a estabelecer conexões com o observado e formulado durante a disciplina PPP1, ou seja, conexões entre a dinâmica escolar e a prática vivenciada em sala de aula. Os quarto e quinto módulos ("PPP4" e "PPP5") foram destinados às atividades de regência, ou seja, os alunos estariam ultrapassando os limites da observação e passariam a planejar, realizar e avaliar a prática pedagógica. Destacamos que no modelo anterior do currículo do curso de Pedagogia, era apenas neste momento que os alunos teriam seus primeiros contatos com a realidade escolar que, no novo modelo, passaram a ser enriquecidos com a experiência anterior de observação direta e debate teórico-prático. A principal crítica ao modelo anterior recaía no impacto entre aquilo que havia sido debatido apenas no plano teórico nas salas de aula da universidade e a realidade escolar concreta.

Destacamos os dois módulos subseqüentes denominados respectivamente de Trabalho de Conclusão de Curso 1 e 2 ("TCC1" e "TCC2"), destinados à elaboração, por parte dos alunos, de projeto de pesquisa de sua autoria, de desenvolvimento de investigação sob enfoque de objeto de estudos do seu próprio interesse e de redação de trabalho final, a ser divulgado sob a forma de artigo científico. O modelo anterior não previa este tipo de trabalho de conclusão de curso. Além disso, nos demais cursos, o modelo utilizado é o de elaboração de uma monografia. A experiência de produção de um artigo oportunizou uma reflexão aprofundada sobre material científico voltado para um público mais abrangente, tendo em vista publicação em revista da área educacional.

Empolgados com a dinâmica proposta e com a responsabilidade que nos fora depositada, nos encontramos periodicamente, tanto na fase inicial de planejamento, como durante os semestres letivos, consolidando uma perspectiva interdisciplinar e interdepartamental, optando expressamente por uma construção em equipe e por encaminhamentos comuns a serem desenvolvidos nas

diferentes turmas e turnos, abarcando, naturalmente, com as devidas necessidades/peculiaridades dos grupos.

Os debates para o planejamento do primeiro módulo da disciplina (equivalente a um semestre letivo) tomaram como referência metodológica central a observação etnográfica do aluno sobre a instituição escolar, com ênfase nos construtos teóricos da prática educacional escolar e as metodologias de estudo e de investigação científica. As observações da prática escolar ocorreram alternadamente com os encontros para debate na sala de aula da universidade, onde foram analisados e discutidos textos sobre o cotidiano escolar, informações pesquisadas em bancos de dados (como IBGE, INEP e outros), além dos dados coletados empiricamente nas escolas campo de estágio.

Na escola, as atividades estiveram apoiadas em um plano de estágio do aluno e em roteiros de observação, sendo registradas paulatinamente para a composição do relatório de observação escolar. Optamos por um número maior de encontros na universidade no início dos semestres para propiciar debate com os alunos a respeito da proposta de cada disciplina, bem como para articulação de alguns conceitos fundamentais. Um número concentrado de encontros na universidade também ocorreu ao final dos períodos letivos, visando orientação aos alunos a respeito da produção de um relatório final e da apresentação dos trabalhos em um seminário, com vistas à divulgação dos achados, bem como à avaliação e ampliação dos debates sobre a disciplina.

O início das atividades deu-se com a apresentação da disciplina e uma atividade de pesquisa orientada na biblioteca, seguida de debate em sala de aula, a respeito de artigos obtidos em periódicos. A orientação para que procurassem artigos que relatassem pesquisas etnográficas tinha por pressuposto permitir, no âmbito teórico, um primeiro contato do aluno com o objeto da disciplina a partir de exemplos reais de estudos de observação do cotidiano escolar. A pesquisa na biblioteca foi determinada como eixo fundamental para instigar a vivência do aluno-pesquisador e o primeiro trabalho, versando sobre o significado da pesquisa

etnográfica na primeira disciplina, foi realizado na biblioteca, em pesquisa nos periódicos da área e seu respectivo relato para fomento do debate em sala de aula, o que conduziu ao planejamento das atividades de estágio.

Um elemento considerado importante no planejamento dos trabalhos das disciplinas, foi o de efetivamente propiciar contato com o universo educacional atual e, já de início, foram debatidos artigos de jornais recentes, numa dinâmica estimuladora da atualização destes futuros profissionais. O debate permanente a respeito dos fatos do cotidiano do sistema educacional brasileiro foi estimulado a partir da exposição e discussão, por parte dos alunos, sempre nos primeiros minutos de aula, de recortes (ou fotocópias) de notícias de jornais e revistas que leram durante a semana. Esta atividade simples correspondeu aos anseios dos docentes da disciplina e do curso, de ver seus alunos - futuros profissionais -, lendo freqüentemente os periódicos de grande circulação, visto que normalmente não o faziam. Segundo nossa experiência, muitos alunos de pedagogia não vivem a condição de leitor de periódicos (e de consumidor de outros bens culturais) e, são, também por isso mesmo, taxados de apolíticos ou despolitizados, conceito que destoava de nossa expectativa para o profissional que queremos formar.

A prática de discussão de notícias veiculadas na imprensa gerou resultados imediatos, estimulando o interesse e a crítica política dos alunos, na medida em que contribuiu para a formação do hábito de atualizar-se e participar no debate educacional veiculado ou desencadeado pela mídia. As matérias selecionadas pelos alunos podiam tratar tanto de temas estritamente "educacionais" ou "escolares" (relativos a diferentes segmentos, desde educação infantil como superior, etc.) como referir-se a outras temáticas envolvendo, por exemplo, os universos infantil e juvenil (questões ligadas ao trabalho infantil, às escassas alternativas de lazer e profissionalização de jovens, à exposição de crianças à violência, etc.). As notícias (em sua versão original ou fotocopiada) eram expostas na sala de aula, para maior socialização entre o grupo. Além disto, permitiu maior familiaridade e sensibilização para com as questões do

cotidiano escolar, na medida em que se materializavam, nos exemplos ou casos divulgados na mídia, as facetas da dinâmica escolar que tínhamos por meta examinar e olhar de modo mais aprofundado com os alunos.

Em algumas turmas houve ainda um investimento na discussão de dados estatísticos relativos aos perfis dos professores e alunos brasileiros de diferentes localidades (dados, por exemplo, disponíveis em publicações do INEP ou em seu site), visando também a desenvolver nos estudantes as competências de ler e interpretar gráficos e tabelas.

Constatamos, logo no início do semestre, a necessidade de discutir com os alunos o novo enquadramento legal da educação brasileira, pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e seus reflexos gerais e na cidade de Recife, em particular. Entendíamos que alunos em terceiro período do curso ainda não teriam visto estes conteúdos em sua formação na universidade. Por outro lado, os que não tivessem experiência como docentes – e verificamos, em seguida, que eram a maioria dos alunos-participantes – poderiam desconhecer aspectos básicos daquele enquadramento e suas repercussões. Daí que optamos por investir, logo de início, no tratamento daquela temática.

A proposição da bibliografia de referência (da disciplina) para os alunos foi deliberadamente apresentada como “em aberto”, visando alterações e ampliação durante o semestre, para o necessário aprofundamento teórico. O necessário caráter provisório das escolhas de leituras realizadas foi enfatizado concomitantemente ao esclarecimento, aos alunos, de estarmos vivendo um programa *em construção*, de onde esperávamos poder estimulá-los a uma participação ativa, crítica e livre. Este caráter não-fechado da bibliografia preconizada a cada semestre nos pareceu inerente à natureza da própria disciplina. Se era preciso estar abertos para buscar referências de apoio para temas (relativos à dinâmica escolar) que passassem a ser mais discutidos em determinado momento, também era necessário ajustar “as leituras” aos conhecimentos prévios dos grupos-classe. A necessidade desta permanente

flexibilidade ou ampliação do leque de leituras previstas se reafirmou ao longo dos diversos módulos. Para observar e analisar o cotidiano de salas de aula de educação infantil e EJA, foi necessário buscar leituras que ajudassem os alunos a compreender melhor as especificidades destes níveis de ensino, já que àquela altura de sua formação não tinham cursado disciplinas relativas àqueles segmentos.

Ressaltamos, como outro importante encaminhamento didático adotado, a proposição pré-estruturada, por parte dos professores, de roteiros de orientação para os alunos observarem as escolas no caso de PPP1 (diferentemente do previsto para PPP2 e subseqüentes, onde os alunos estavam mais amadurecidos e experientes para a formulação destes roteiros). De todo modo, nos momentos de orientação para ida às escolas, os alunos sempre eram chamados a ampliar ou construir os itens sobre os quais focalizariam seu olhar, seja através da observação, seja através da indagação (pequenas entrevistas e questionários que fariam com os profissionais da escola, com os alunos ou outros membros da comunidade extra-escolar).

Os roteiros utilizados poderiam conduzir a uma impressão um tanto quanto ambiciosa, em se tratando das possibilidades e perspectivas de atuação de alunos em terceiro período do curso de pedagogia. No entanto, o que pretendíamos com tantos detalhes para observação, era abrir o campo de visão do aluno e despertar para as diversas dimensões de cada detalhe do cotidiano escolar.

Optamos pela organização dos alunos em pequenos grupos (duplas ou trios), obrigatoriamente, para o trabalho de observação/coleta de dados/ análise e elaboração de relatórios. Além de permitir uma "ampliação dos olhares" e a vivência do trabalhar cooperativamente, a atuação em trios ou duplas propiciou uma ampliação do universo de dados coletados e analisados pelos alunos, permitindo à equipe um tratamento mais comparativo das diferentes expressões observadas (por cada membro) na dinâmica de uma mesma escola.

A escolha das escolas que serviram como campo de observação foi realizada a partir de convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Recife. Consideramos como critérios

básicos que as escolas em questão atendessem aos segmentos de educação infantil, 1ª a 4ª séries e Educação de Jovens e Adultos e que fossem situadas relativamente próximas à universidade. Este critério de proximidade da universidade foi revisto no decorrer da experiência, abrindo-se aos alunos a opção por escolas públicas municipais que se localizassem próximas às suas casas.

## **METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS E SUA TRAJETÓRIA NA OBSERVAÇÃO/ ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR**

Dentre os critérios propostos para o acompanhamento e avaliação dos alunos, bem como do processo de reforma do curso de Pedagogia, estabelecemos o necessário envolvimento docente, a clareza nos objetivos do processo, a interdisciplinaridade e a avaliação coletiva.

Considerando o caráter experimental e inovador da disciplina, elaboramos um questionário aplicado aos alunos no primeiro dia de aulas do primeiro módulo, a fim de coletar informações para conhecer como o aluno estaria entrando no terceiro período do curso, isto é, decidimos elaborar um *“perfil de entrada”*. A idéia estava voltada para o oferecimento da disciplina em conformidade com o momento do aluno, com base nos seus conhecimentos prévios sobre educação, bem como oferecer subsídios a uma análise posterior da evolução deste mesmo aluno, na busca de aprimoramento da própria disciplina e da continuidade dos trabalhos em seus demais módulos.

Assim, o questionário foi composto de perguntas iniciais de identificação (incluindo indagação sobre se o aluno já trabalhava, quando e por que motivos começou a trabalhar, se trabalhava em escola pública ou particular ou, ainda, se tinha outro tipo de emprego), quais suas expectativas em relação à disciplina, além das expectativas em relação ao curso de pedagogia e à universidade. Em seguida, havia questões relativas ao conhecimento acumulado sobre a dinâmica da instituição escolar e de redes escolares, etc. Enfatizávamos que só respondessem o que soubessem, sem caráter

probatório. Incluímos aí questões do tipo “o que é um conselho escolar, quais suas funções, quem dele participa”, “como funciona a merenda escolar nas escolas públicas”, “de onde vêm os recursos para a aquisição de livros didáticos nas escolas” e outras. Este mesmo questionário foi reaplicado ao final do módulo, visando análise comparativa, na busca de observar o amadurecimento teórico-prático e o envolvimento do aluno com a realidade escolar.

Estes dados nos ofereceram um perfil dos alunos que participaram desta vivência no primeiro semestre de 2001. Dos 65 alunos cujos questionários foram analisados, obtivemos alguns dados, como o de que dos 36 que freqüentavam o turno da manhã, apenas 12 trabalhavam, enquanto que dos 29 alunos da noite, 19 trabalhavam; ou seja, havia bem menos alunos trabalhando no turno da manhã. Quanto à distribuição por sexo, tivemos mais alunos homens à noite do que pela manhã (apenas um aluno homem de manhã e cinco à noite). Dentre os 31 alunos que trabalhavam, 18 estavam em escolas, dez das quais eram escolas públicas. Os alunos que trabalhavam como professores se concentravam mais no turno da noite.

Considerando o estágio inicial de formação profissional em que nossos estudantes se encontravam, nos distribuímos nas escolas escolhidas para campo de observação, para uma visita prévia formal como professores-responsáveis, com o objetivo de facilitar a introdução dos alunos no ambiente escolar e esclarecer às coordenações/direções dos estabelecimentos sobre a natureza do estágio a ser vivenciado. A experiência demonstrou que, em sua maioria, os alunos foram bem recebidos, com raros casos de insistência para que assumissem/colaborassem na docência, substituindo professores, como é freqüente ocorrer com estagiários nas escolas.

A cada ida à escola, antecipava-se uma discussão na sala de aula da universidade sobre a temática a ser observada, a partir de um roteiro pré-estabelecido que deveria servir de orientação ao aluno, mas não de limite.

Os debates sobre os dados obtidos e as experiências vivenciadas nos primeiros contatos evidenciaram as impressões dos

alunos com as escolas da rede pública brasileira: a constatação da diversidade e limitações/mazelas foi comum à maioria das escolas pesquisadas, apesar da surpresa de alguns grupos ao terem se deparado com casos de escolas limpas e organizadas, onde tudo parecia funcionar melhor (que a média observada). A explosão de informações trocadas nos permitiu confirmar que o objetivo fundamental de estimulação do aluno começara pelo caminho certo, refletindo-se na participação intensa das turmas na discussão e elaboração de roteiros para a seqüência de visitas à escola, inclusive *estabelecendo conexões com conteúdos teóricos de referência, permitindo-nos efetivar uma prática avaliativa processual.*

Vale ressaltar que, frente às restrições do tempo disponibilizado para uma disciplina teórico-prática, trazíamos bases pre-estabelecidas para os roteiros das visitas, considerando a reelaboração junto ao grupo-classe em conformidade com as novas necessidades, agora surgidas pela curiosidade dos alunos.

As observações visavam ao estudo do contexto escolar, da comunidade habitante de seu entorno, da interação docente, o que seria realizado principalmente a partir de observações, bem como à aplicação de questionários elaborados coletivamente no quadro, em sala de aula com os alunos, com a orientação geral de que cada um aplicaria dois ou três questionários, preferencialmente a professores de diferentes níveis de ensino e diferentes disciplinas, bem como a funcionários e pais de alunos.

As observações diretas do aluno sobre a realidade das relações intra-escolares deveriam levá-lo a conhecer suas características, tais como amistosidade, hierarquia, ambiente tenso ou tranqüilo, o perfil da relação entre professores e corpo técnico-pedagógico, os objetos da interação (tais como trabalho pedagógico conjunto, troca de materiais didáticos, existência de livros na sala de professores, existência ou comércio de objetos estranhos à prática pedagógica, conteúdos das conversas). Acrescentavam-se ainda observações sobre as condições físico-ambientais da escola, do seu entorno e, particularmente da sala de professores (se propícias ao descanso ou ao trabalho, aparência, condições de manutenção) e

dados sobre a interação docente fora da sala dos professores, sobre o que ocorria quando havia falta de professores, sobre os rituais no portão de entrada, a segurança, o movimento de pais no interior da escola, a permanência dos alunos na escola depois do horário.

Durante o processo de “imersão dos alunos” na realidade escolar, o conhecimento do entorno e da comunidade extra-escolar e sua participação na instituição nos pareceu uma experiência bastante sedutora, porque os alunos demonstraram ter aprendido muito neste momento. Os alunos registraram dados sobre os tipos de habitação, quantidade de pessoas desocupadas nas ruas, características da qualidade de vida urbana (serviços e estabelecimentos disponíveis no bairro, espaços de lazer, religiosidade e organização dos moradores, etc). Também realizaram entrevistas com crianças no momento de entrada e saída da escola (perguntando sobre as atividades extra-escolares, sobre apoio para as tarefas de casa, sobre sua contribuição para o sustento da família). Adultos também foram abordados na rua e indagados a respeito de sua relação com a escola (se tinham filhos que estudavam lá, se iam à escola freqüentemente, se participavam de grupos organizados na escola do tipo conselho escolar ou de grupos organizados da comunidade do tipo associação de moradores ou clube de dominó). Como fonte adicional de informação, os alunos levantaram, nos livros de matrícula das escolas observadas, os dados relativos ao nível de escolaridade e atividade profissional dos pais de certas turmas.

Destacamos que muitos de nossos alunos eram provenientes destas mesmas escolas públicas e outra parcela, de escolas privadas, cujas características sócio-econômicas e administrativas são bastante diferentes. Este contato estimulou fundamentalmente um novo olhar sobre a escola, um olhar “de fora”, que permitiu elaborar uma análise crítica a respeito dos diferentes contextos escolares brasileiros, bem como das dificuldades a serem enfrentadas quando de sua formação e atuação profissional.

Considerando o trabalho de nossos alunos *em equipe*, é bom lembrar que as equipes alternavam momentos de aplicação individual de questionários, por parte de todos os seus membros

componentes, com momentos de entrevistas realizadas coletivamente por todos do grupo. A experiência permitiu compreender melhor as diversas possibilidades de trabalho de investigação científica, destacando a perspectiva das vantagens do trabalho em equipe, tais como observação mais apurada, debate sobre pontos de vistas diferentes, ampliação dos campos de visão individuais, tanto da prática, quanto teoricamente. Possibilitou também o estabelecimento de um referencial analítico sobre as atividades dos alunos, entre o desempenho individual e o das equipes.

As nossas orientações giraram especialmente em torno da verificação das relações que eles poderiam estabelecer entre todos os elementos observados, da análise que poderiam fazer: o que estaria faltando observar para perceber a dinâmica escolar em suas respectivas imagens, quais os resultados observáveis do trabalho pedagógico, quais os resultados observáveis do tipo de gestão, quais os resultados observáveis das relações entre os segmentos, quais os resultados observáveis das relações com outras escolas ou com a secretaria de educação.

Se, entre cada ida à escola, os alunos viviam momentos na universidade, para o aprofundamento teórico e debate dos relatórios onde registravam os "observáveis" obtidos, os encontros finais dos módulos incluíram também orientações sobre a elaboração dos relatórios finais. Os objetivos das disciplinas foram retomados, os alunos avaliaram sua própria produção e crescimento e se debruçaram sobre a elaboração de um produto que sentiram ter efetivamente construído.

Dentre as orientações para a redação dos relatórios finais destacamos a necessidade de diferenciar, com clareza, as informações coletadas na forma de entrevistas, dos dados da secretaria da escola e das observações dos alunos sobre a realidade, relevando comentários de apreciação sobre tudo o que viram.

Os relatórios de cada módulo foram propostos com base nas normas para redação de trabalhos científicos (visto que a disciplina tem como co-requisito a matrícula dos alunos na disciplina "Metodologia da Pesquisa" e, portanto, já deveriam estar tratando de sua produção no devido formato acadêmico), tomando como

referenciais as seguintes partes componentes: apresentação do documento, caracterização da escola-objeto de investigação (contendo alguns dados de identificação), organização e funcionamento, segmentos componentes, relação entre os sujeitos. Além destas partes de teor mais descritivo, acrescentou-se uma parte para considerações finais, incluindo análise crítica, sugestões que poderiam oferecer para a escola e sugestões que poderiam ser oferecidas para a inter-relação universidade/ escola. Estes relatórios serviram como documentos para a avaliação da capacidade analítica sistematizada pelos alunos, via ênfase no debate teórico-prático, reforçando os conteúdos aprendidos nas demais disciplinas do curso.

O enfoque dos dois últimos módulos foi, como já anunciamos, o de enfatizar um objeto de estudo escolhido pelo aluno e orientá-lo na elaboração de um projeto de pesquisa, do desenvolvimento (coleta e tratamento de dados) e redação de um artigo científico que sintetizasse e divulgasse aquele trabalho de investigação.

A pluralidade de temas investigados enfocou questões atuais do fazer e conceber a educação nas escolas brasileiras, num amplo espectro que incluía temáticas muito diversificadas como, por exemplo, o exame da adequação da formação inicial praticada pelas faculdades de pedagogia para a atuação do educador de jovens e adultos, a análise de bem-sucedidas práticas de educação inclusiva para com portadores de necessidades especiais, a implementação e avaliação de experiências inovadoras de ensino de objetos específicos de áreas do currículo – como o ensino voltado a práticas de produção de textos argumentativos, em língua portuguesa e à produção e interpretação de gráficos e tabelas nas séries iniciais da educação fundamental.

Apesar de certa inevitável variação na qualidade dos produtos finais obtidos, ressaltamos três aspectos que nos parecem fundamentais numa lógica de formação centrada na *validação de aprendizagens adquiridas na experiência*. Em primeiro lugar, constatamos, na eleição da maioria dos problemas de pesquisa enfocados, uma clara vinculação entre as observações e reflexões vividas ao

longo do curso pelos alunos – especialmente nas disciplinas de PPP – e as questões e procedimentos de investigação sobre os quais eles se debruçaram em seus trabalhos de conclusão de curso. Em segundo lugar, a maioria dos trabalhos implicou real coleta de dados originais junto às instituições e atores (alunos, professores, coordenadores pedagógicos) com que seus autores estiveram dialogando nos semestres anteriores. Finalmente, no âmbito da universidade, o trabalho de orientação – que mobilizou muitos professores de todos os departamentos da faculdade – introduziu, de forma universalizada, uma nova tarefa no processo de formação de nossos futuros educadores: a sistemática iniciação dos alunos pelos docentes numa seqüência real e completa de investigação de um problema de pesquisa, experiência antes vivida apenas pelos poucos estudantes que eram selecionados para colaborar, como bolseiros, nos projetos de investigação formulados e conduzidos por professores da instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da experiência pudemos identificar um sentimento de realização por parte dos professores envolvidos nas novas disciplinas implicadas na reforma curricular do Curso de Pedagogia. Acreditamos que este tipo de trabalho nos possibilitou um diálogo interdisciplinar que ampliou nossos horizontes enquanto docentes formadores de professores e nos estimulou a ter maior clareza dos propósitos apresentados e perseguidos durante a trajetória de imersão dos alunos de pedagogia na realidade escolar, em paralelo ao debate das disciplinas teóricas vivenciadas no curso como um todo, por nós iniciada.

Os seminários de conclusão realizados ao final de cada módulo foram uma ótima oportunidade para os alunos compartilharem com as demais turmas e professores os conhecimentos e compreensões que elaboraram, bem como avaliar a experiência (sugeriram publicamente certos ajustes assim como a manutenção de encaminhamentos bem-sucedidos).

Como repercussão de nosso entusiasmo, no decorrer de cada módulo, diversos professores se dispuseram a assumir as novas turmas que foram sendo abertas. Para não viver apenas esta empolgação com o trabalho “pioneiro”, parece-nos fundamental refletir sobre algumas questões, que se expressam como elementos para a avaliação do processo de formação de nossos alunos. Estes elementos permitem orientar os passos para *o reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência*.

Assim, compreendemos que os resultados da implantação do novo modelo de grade curricular, que teve como fundamento a associação da experiência prática no ensino fundamental aos debates teóricos da universidade desde cedo no curso de Pedagogia foram positivos. Dentre as suas *implicações no âmbito das competências do educador*, destacamos cinco elementos: 1) a *valorização da observação do cotidiano escolar para a sistematização da crítica que antecede o planejamento*; 2) a *motivação para as pesquisas científicas realizadas por nossos alunos, professores em formação*; 3) o *hábito desenvolvido de acompanhamento do debate contemporâneo de educação no país e no mundo numa perspectiva crítica*; 4) a *contribuição para a transformação social a partir de um trabalho apropriado a cada realidade escolar* e; 5) a *conscientização destes futuros profissionais a respeito de sua contribuição para o debate científico mais amplo, através da publicação e debate de seus trabalhos de pesquisa ao final do curso*.

Dentre os princípios norteadores da reforma do curso, ficou evidente a necessidade de articulação de PPP com as outras disciplinas, (sejam pré-requisitos ou co-requisitos ou ainda as disciplinas que estão por vir na organização da grade curricular do curso). A proposta de transformar o processo de formação do educador no curso de Pedagogia, na perspectiva aqui apresentada, não pode se restringir a “redividir conteúdos, tempos e espaços” típicos da formação instalada pela tradição. Num sentido absolutamente contrário, ela requer de nós, os docentes envolvidos na formação, ingredientes indispensáveis como uma sensibilidade e investimento para discutir o cotidiano da escola e suas relações com a cidade e os cidadãos a quem atende (independentemente de sermos

especialistas em fundamentos X ou Y, metodologias A ou B, estágios do tipo alfa ou beta, etc).

Isto, além de uma alteração na postura departamentalizada ou estritamente disciplinar a que se está habituado, requer condições de trabalho para o *planejamento e reflexão conjuntos*, durante todo o processo de formação, por parte de todos os docentes envolvidos. As atuais condições em que vivemos nas universidades públicas – apinhadas com “*professores substitutos*” com contratos provisórios –, não são nada favoráveis ao trabalho, de fato interdisciplinar, a que nos referimos.

Ao mesmo tempo, a experiência aqui discutida atesta a necessidade de adotar-se como marco de atuação uma permanente vigilância sobre a *coerência entre princípios e encaminhamentos didáticos*. Julgamos imperioso superar certa tendência do professor de ensino superior a querer confinar-se em seus rincões ou territórios de saber/pesquisa.

As soluções e encaminhamentos didáticos precisam ser reconstruídos a cada semestre, o que pressupõe não “cair na tentação” de adotar fórmulas e roteiros “prontos”, construídos anteriormente. A trajetória vivida tem nos ensinado a possibilidade e adequação de investirmos mais em estratégias de reflexão e ampliação do universo cultural dos alunos. Assim, por exemplo, adotamos estratégias como a elaboração, pelos alunos, de memórias de suas trajetórias escolares individuais e a elaboração (e divulgação) de comentários sobre filmes (disponíveis em vídeo) ligados aos temas estudados na disciplina.

Entendemos, por fim, que pudemos dar um largo e bom passo no sentido da articulação entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de nossos alunos, tal como proposto teoricamente desde o início do projeto de reformulação curricular, a partir de nossa própria prática docente baseada em reflexões coletivas argumentadas a respeito das competências acadêmicas, instrumentais e éticas, pontapé inicial para a formação ético-reflexiva do educador.

A experiência nos conduziu aos objetivos almejados, desde que pretendíamos tanto qualificar a aprendizagem do educador em

formação, incluindo a atividade intra-escolar desde cedo como uma mudança paradigmática no curso de Pedagogia, bem como pudemos confirmar alguns indicadores da metodologia apresentada para o acompanhamento e avaliação do processo de formação. Procuramos complementação de dados via aplicação de questionários com vistas a analisar o perfil de entrada dos alunos na etapa de conclusão de curso, ou seja, no último módulo, para validar o processo de mudança curricular implantado.

Dentre os indicadores da metodologia de avaliação proposta, anteriormente anunciados, confirmamos a promoção do desenvolvimento organizacional, a partir dos seguintes aspectos centrais:

- o envolvimento de professores (docentes do curso de Pedagogia) no processo de proposição curricular, bem como nas questões relativas à gestão acadêmica, como um todo;
- a explicitação das finalidades do processo a todos os envolvidos, especialmente aos alunos que foram foco do trabalho investigativo;
- a integração das áreas de conhecimento, ou seja, o reforçamento da interdisciplinaridade e interdepartamentalização, bem como o trabalho coletivo dos próprios docentes do curso;
- o feedback processual e a discussão dos resultados alcançados, seja na forma de seminários a cada semestre, seja nos seminários ao final da experiência.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

CENTRO de EDUCAÇÃO – UFPE. *Enfrentando o desafio da formação do educador: a Universidade e a Qualidade do Ensino Fundamental*. Recife: Editora Universitária UFPE, 1996.

\_\_\_\_\_. *Proposta de reordenação curricular do Curso de Pedagogia*. Recife, 2000.

CURADO, Ana Paula. Avaliação do desempenho dos professores e desenvolvimento organizacional das escolas. *Actas do 1º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional*. Luis, Ana; Barroso, João; Pinhal, João. Lisboa, 1997.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

