

CONHECER A ESCOLA E ANALISAR O COTIDIANO ESCOLAR DESDE CEDO: REFORMA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE

Artur Gomes de Morais
Alice Happ Botler

Resumo: O artigo discute a reforma do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, 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 análise preliminar oferece indícios de uma efetiva articulação entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de nossos alunos.

Palavras-chave: reforma curricular; curso de Pedagogia; formação de educadores.

Introdução

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 Centro¹, 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 em nível de 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 conclusão². 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);

¹ Algumas propostas elaboradas e discutidas nesses novos debates encontram-se em *Cadernos do Centro de Educação da UFPE*, no. 2, 2000.

² 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.

. 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; Schon, 1992; Zeichner, 1992), e num modelo de formação pautado na análise de práticas docentes reais e procedimentos/relações institucionais experienciados 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.

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 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 módulo (ou “PPP2”) buscava favorecer a aproximação do aluno com a sala de aula enquanto *locus* privilegiado do fazer docente, numa perspectiva abrangente quanto aos seus diversos elementos componentes (planejamento, execução, avaliação) em distintos níveis de ensino (infantil, fundamental, 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.

Empolgados com a dinâmica proposta e com a responsabilidade que nos fora depositada, nos encontramos periodicamente, tanto na fase inicial de planejamento, como durante o semestre letivo, 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 dar-se-iam alternadamente com os encontros para debate na sala de aula da universidade, onde seriam 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 estariam apoiadas em um plano de estágio do aluno e em roteiros de observação, devendo ser registradas paulatinamente para a composição do relatório de observação escolar. Optamos por um número maior de encontros na universidade no início do semestre para propiciar debate com os alunos a respeito da proposta da disciplina, bem como para articulação de alguns conceitos fundamentais. Um número concentrado de encontros na universidade também ocorreria ao final do período letivo, 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, 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 da disciplina, 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/participar no debate educacional veiculado ou desencadeado pela mídia³. Além disto, permitiu maior familiaridade e sensibilização para com as questões do cotidiano escolar, na medida em que se materializavam, nos exemplos/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.

³ 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.

Constatamos, logo no início do semestre, a necessidade de discutir com os alunos o novo enquadramento legal da educação brasileira, pós-LDB 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 parece-nos 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-classe⁴.

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

⁴ A necessidade desta permanente flexibilidade ou ampliação do leque de leituras previstas vem se reafirmando no módulo seguinte (PPP2). 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.

PPP2, onde os alunos estariam 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/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, quando descritos –na seção seguinte traremos alguns exemplos–, podem 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 propiciava uma ampliação do universo de dados coletados/analizados 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 serviriam 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, 1^a. a 4^a series e EJA e que fossem situadas relativamente próximas à universidade⁵.

⁵ Este critério de proximidade da universidade foi revisto no semestre letivo seguinte, abrindo-se aos alunos a opção por escolas públicas municipais que se localizassem próximas às suas casas.

Os alunos e sua trajetória na observação/análise da realidade das escolas

Considerando o caráter experimental e inovador da disciplina, elaboramos um questionário a ser aplicado aos alunos no primeiro dia de aulas, 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 educação⁶, 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 na “Pesquisa e Prática Pedagógica 2”.

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 semestre, visando análise comparativa, na busca de observar o amadurecimento teórico-prático e o envolvimento do aluno com a realidade escolar.

⁶ Os alunos tinham, basicamente, cursado disciplinas como *Introdução à Educação* e outras relativas a *fundamentos sociológicos, psicológicos e históricos da educação*.

Estes dados ainda se encontram em fase de tratamento, mas um resumo do perfil dos alunos que participaram desta vivência no primeiro semestre de 2001 já pode ser antecipado. 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. O primeiro tema proposto foi “A dinâmica da escola”, incluindo os seguintes aspectos para observação na primeira visita (à escola):

Identificação da escola: nome, localização, histórico (fundação, origem), oferta (níveis de ensino que atende), nº de professores e alunos por nível oferecido na escola, turnos em que funciona e níveis de atendimento por turno.

Espaço físico: quantidade de salas e recursos materiais, ventilação, iluminação, espaço para preparo da merenda e

refeições, quadras, pátios, biblioteca, utilização dos espaços pela comunidade, conservação.

Materiais: de apoio didático (para professores), de apoio administrativo (para funcionários e corpo técnico).

Pessoal: direção, vice-direção, especialistas, funcionários para secretaria e serviços gerais, qualificação destas pessoas, tempo que trabalham na escola:

Indicadores (últimos cinco anos): matrícula, aprovação, reprovação, evasão.

Observações gerais/ comentários – espaço aberto para outras observações.

No encontro subsequente, os debates sobre os dados obtidos e as experiências vivenciadas no primeiro contato evidenciaram as impressões dos alunos com as escolas da rede pública: a constatação da diversidade e limitações/mazelas foram comuns 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 do roteiro para a segunda visita à escola, inclusive estabelecendo conexões com conteúdos teóricos de referência.

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

A segunda observação visava ao estudo da interação docente, o que seria realizado principalmente a partir da “ida à sala de professores”. Assim, além do roteiro para a observação, acrescentou-se um questionário que foi elaborado 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. Algumas das questões pretendiam oferecer ao aluno dados de identificação dos professores (tais como “há quanto trabalhava naquela escola?”, “Qual sua formação?”, “Qual sua ocupação na escola – professor de quê?”). Outras questões enfocavam as relações interpessoais (indagando se o entrevistado havia firmado amizade com seus colegas de trabalho ou se mantinham apenas relações de coleguismo profissional, perguntando como costumavam resolver divergências, se havia encontros regulares com a supervisão ou coordenação pedagógica e, em caso afirmativo, se o perfil desta relação era de observação, fiscalização ou colaboração/compartilhamento para posterior discussão e planejamento em conjunto; perguntavam também se a direção da escola estabelecia uma relação de disponibilidade ou de hierarquia).

Como contraponto, as observações diretas do aluno sobre a realidade das relações intraescolares deveriam levá-lo a conhecer suas características, tais como amistosidade, hierarquia, ambiente tenso ou tranquilo, 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). Acrescentava-se ainda observações sobre as condições físico-ambientais 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.

Destacamos, no processo de “imersão dos alunos”, a terceira visita –que objetivou o conhecimento do entorno da escola, ou melhor, a comunidade extra-escolar e sua participação

na instituição—, visto que 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 da escola observada, os dados relativos ao nível de escolaridade e atividade profissional dos pais de certas turmas.

Na seqüência, a proposta de observar “um evento na escola” visou à análise da organização de momentos apresentados como relevantes (no caso, o “dia das mães”) que, geralmente, mobilizam bastante a vivência institucional. Como pontos relevantes, foram tomados o planejamento do evento e a motivação, a relação entre os segmentos funcionais e as diferentes formas de participação, a valoração constituinte de cada referência, tal como o valor do “presente dado” ou do “espetáculo a ser apresentado” em contraposição à autenticidade do respeito atribuído às mães. Destacamos que a observação da organização de um evento na escola requer mais do que uma visita e, de fato, vários alunos da disciplina disponibilizaram de mais tempo, inclusive para poder observar a realização do evento propriamente dito, visto que nem sempre o mesmo ocorreu nos dias reservados às visitas regulares. Este foi mais um indicador da motivação e mobilização dos alunos com relação à disciplina, o que nos pareceu relacionado à clareza para com os objetivos da

mesma (e conseqüente envolvimento). Estes dados, associados ao amadurecimento em relação à dinâmica da escola, possibilitaram que a próxima observação fosse permeada por um senso crítico já mais apurado a respeito das formas de organização e gestão escolar.

Neste momento, os alunos ficaram atentos às diferentes instituições da organização escolar (conselho escolar, unidade executora e outras), à hierarquia interna, às formas de financiamento, ao perfil do gestor, à dinâmica centralizadora ou democratizante. Algumas questões guiaram uma entrevista ao gestor, a respeito de suas atividades rotineiras, das interferências do processo de democratização na vida escolar, da ingerência da secretaria de educação na autonomia institucional; pesquisou-se também sua posição sobre diferentes perspectivas relacionadas ao trabalho de gestão nas escolas públicas e particulares, sobre o tratamento dado às divergências internas, etc. Também foram entrevistados funcionários e membros do corpo técnico-pedagógico a respeito daquele mesmo bloco de conteúdos, com algumas variações. 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 última visita às escolas teve a função de complementar os dados obtidos até então: as equipes prepararam seus próprios roteiros de observação a partir dos limites do que já haviam observado e do que entenderam que estava faltando. 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, 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 da disciplina incluíram também orientações sobre a elaboração dos relatórios finais. Os objetivos da disciplina 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 do relatório final, reafirmamos como tema do trabalho “A dinâmica da escola” e 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.

O relatório foi proposto com base nas normas para redação de trabalhos científicos (visto que a disciplina tem como co-requisito a matrícula dos alunos em “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 que já estavam no relatório parcial), 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.

Algumas considerações finais

Ao final do semestre pudemos identificar um sentimento de realização por parte dos professores envolvidos na nova disciplina. 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 dinâmica escolar”, por nós iniciada.

Os seminários de conclusão 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 momento em que foram realizadas as pré-matrículas (para o semestre seguinte), diversos professores se dispuseram a assumir as novas turmas que seriam abertas. Para não viver apenas esta empolgação com o trabalho “pioneiro”, parece-nos fundamental refletir sobre algumas questões.

Ainda dentro do contexto de uma reforma parcial do curso de pedagogia, consideramos 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 num semestre anterior. A trajetória vivida tem nos ensinado a possibilidade/adequação de investirmos mais em estratégias de reflexão e ampliação do universo cultural dos alunos. Assim, por exemplo, no módulo seguinte (PPP2), estamos adotando 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.

Referências bibliográficas

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

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.

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

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

SCHON, 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.