

O ENCONTRO DO PROFESSOR COM A REFLEXÃO NA E.M.E.I. DE SÃO PAULO

THE MEETING OF THE TEACHER WITH REFLECTION, AT SÃO PAULO E.M.E.I.

Sonia GALLEGO¹

Resumo: Este trabalho, com base nas teorias de Schön (2000) e Zeichner (2000, *apud* Gohn 2000), objetivou verificar: (1) sobre o professor reflexivo, como a professora reflete sobre a sua ação; (2) de que forma ocorre a colaboração do coordenador pedagógico neste processo; e (3) a utilização das teorias de ação de Modelo II. Para tanto, foi feita uma pesquisa, na qual participei como coordenadora pedagógica da E.M.E.I., e pesquisadora, juntamente com duas professoras colaboradoras, quando refletimos e analisamos algumas aulas ministradas. Concluímos que a reflexão conjunta propiciou crescimento profissional de todos os envolvidos, bem como dos participantes diretos da pesquisa e dos demais professores da escola.

Palavras-chaves: Reflexão; Reflexão Sobre-a-Ação; Reflexão-na-Ação; Concepções Teóricas.

Abstract: The purpose of this job based on the theories of Schön (2000) and Zeichner (2000, *apud* Gohn 2000), was to verify: (1) the reflexive teacher, analyzing how the teacher reflects on his or her action; (2) how he collaboration of the pedagogical coordinator occurs in this process; and (3) the utilization of the theories of MODEL II of action. To accomplish these results, a research was made and I took part as a pedagogical coordinator of the E.M.E.I. and as researcher with the collaboration of two other teachers. Together, we reflected and analyzed some of the classes given. Concluding that the team reflection is favourable to a professional growth to all involved, not only the direct participants of the research but also all the other teachers in the school.

Keywords: Reflection; Reflection About Action; Reflection on The Action; Theoretical Concepts.

INTRODUÇÃO

Não é mais novidade que o ensino-aprendizagem, há décadas, não reflete como deveria os anseios da demanda escolar; pesquisadores têm buscado de alguma forma apontar onde se encontra a causa. Porém, as mudanças não são tão fáceis, sendo assim,

carece toda a sociedade estar envolvida no mesmo anseio.

Esse trabalho não pretendeu oferecer passos mágicos, mas uma caminhada pelo cenário, onde os atores desta área atua, bem como conhecer uma pesquisa que oriente o profissional sobre a reflexão da prática na

1 - Mestranda em Educação, Coordenadora Pedagogia na E.M.E.I. (Escola Municipal de Educação Infantil) Rodrigo Soares Junior; Coordenadora de Educação - Penha.

ação e compreender as contribuições dos teóricos contemporâneos, importantes para formação e embasamento nesse processo, por eles terem em comum a preocupação com a formação do professor reflexivo, como: Schön (2000), Alarcão (2001), Zeichner (2000, *apud* Gohn 2000), Nóvoa (2001), Pires (1998), Liberali (1994, 1999), Warschauer (1997, 2001), Davis & Oliveira (2000), Kramer (1989), Deheinzelin (1996), Freire (1996), Freire (1977), Perrenoud (1999, 2002) e Marion (2001).

Para atender a necessidade de um ensino reflexivo, cabe ao professor interagir com a teoria e a prática baseada na reflexão-na-ação, ou seja, aprender através do fazer, um ensino teórico e prático, inteligente e criativo, que estimule a capacidade de refletir.

É através da interação professor-aluno em diferentes situações práticas, de problema prático, que o professor passa a confiar em sua ação e competência nas tomadas de decisões próprias. Nas situações problemáticas, como em zonas indeterminadas, isto é, nas zonas incertas da prática, as quais provocarão, ou não, dependendo do professor a reflexão na ação, para a busca de soluções de problemas que não se encontram em manuais técnicos. (Schön, 2000)

DISCUSSÃO

A pesquisa: "O encontro do professor com a reflexão na E.M.E.I. (Escola Municipal de Educação Infantil) de São Paulo", visou refletir as principais concepções teóricas e seus efeitos na aprendizagem, objetivando propor o desenvolvimento de estratégias e instrumentos de apoio aos diferentes níveis da reflexão, como um meio em si mesma, embasada na teoria de Schön e Argyris possibilitando conhecimento a todos.

O tema tratado procurou chamar atenção para um dos principais fatores educacionais, que requer um estudo à parte, procu-

rando observar as concepções teóricas por trás das ações.

A proposta foi desenvolvida na metodologia dialética, tendo a visão que poderia encontrar no decorrer de seu desenvolvimento dificuldades e facilidades.

A sua realização objetivou problematizar as concepções das práticas, desenvolver hipóteses para clarificar os conceitos teóricos das mesmas, embasados na reflexão. Para obtenção dos dados, utilizou-se a pesquisa exploratória de campo para contemplar o cenário educacional, de uma das E.M.E.I.s de São Paulo, no qual, concretizaram-se as ações na resolução de uma situação problemática, que não coube só ao professor resolver e ao outro ser mero espectador.

Minha ação foi assistir às aulas das professoras, para refletirmos juntas sobre-ação, que constou de: aulas gravadas, filmadas, fotografadas por mim e descritas por nós, no confronto entre a observação de uma professora sobre a aula da outra e, conjuntamente, com a observação da coordenadora pedagógica pesquisadora.

Neste cenário buscou-se cumplicidade de todos, para a transformação da educação que se almejou.

Para iniciar este trabalho, apresentei a síntese do projeto desta pesquisa para as professoras co-pesquisadoras, no qual foram priorizados os alunos do 1º. Estágio A (crianças na faixa etária de 4 anos) e do 2º. Estágio I, (crianças na faixa etária de 5 anos) por apresentarem um índice menor de aproveitamento na avaliação do primeiro semestre, de acordo com as oportunidades e experiências que lhes foram oferecidas.

Realizada a leitura da síntese da pesquisa, as professoras das respectivas classes foram convidadas para participar da mesma, como co-pesquisadoras.

A par disso e, não havendo dúvidas em aceitar, nesse momento estabeleceu-se um cronograma para iniciar a pesquisa, às quartas-feiras, eu, Sonia, coordenadora pedagógica e pesquisadora, sem nome fictício, identificada por pesquisadora, estaria pesquisando no 2º. Estágio I, com 37 (trinta e sete) alunos, na faixa etária de 5 anos, juntamente com a professora com o nome fictício recebido Louren. Por iguais razões, às quintas-feiras, estaria pesquisando no 1º. Estágio A, com 30 (trinta) alunos, na faixa etária de 4 anos, juntamente com a professora com o nome fictício recebido Maria.

A professora Louren é formada em Pedagogia e supervisão escolar, leciona no ensino fundamental da prefeitura e no ensino de educação infantil, ambos os cargos efetivos, com experiência há mais de 10 anos.

A professora Maria é formada em 2º. grau, no magistério, leciona no ensino de educação infantil da prefeitura, em cargo efetivo e acumula cargo na prefeitura, no mesmo ensino, mas como professora adjunta, tendo experiência há 10 anos.

Eu, Sonia, coordenadora pedagógica e pesquisadora comecei a lecionar em 1979, na Escola Estadual de São Paulo, ingressei no cargo de coordenadora pedagógica em 1997, sendo que, até então, lecionava nos cargos efetivos do ensino fundamental I e no ensino de educação infantil, ambos na prefeitura de São Paulo, desde 1980, perfazendo vinte e três anos no magistério.

Na educação infantil, iniciei no extinto PLANEDI – Plano de Educação Infantil, mantido pelo município de São Paulo, criado em caráter provisório em 1975, que visava proporcionar atendimento à demanda das crianças em idade pré-escolar, preparando-as para terem um bom desempenho no antigo 1.º grau, hoje ensino fundamental I.

Em 1986 em concurso de remoção fui para a E.M.E.I - Ensino Municipal de Educação Infantil, nessa mesma Instituição, da qual presentemente sou coordenadora.

Minha formação ocorreu no 2º. grau do magistério estadual de São Paulo, pedagogia e supervisão escolar no ensino particular de São Paulo, atualmente cursando o mestrado no ensino particular de São Paulo, na UnG, esforçando-me para poder contribuir na difícil tarefa da formação do professor, vislumbrando a criança por trás de nossas ações.

Busquei entender se “A prática do professor que conhece as concepções teóricas supera a prática do professor que desconhece o assunto?”

Coaduno-me com a idéia de Paulo Freire, quando diz que a reflexão deve recair sobre a ação e mostrá-la como tal, em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência.

Conseqüentemente, teremos a teoria de nossa ação, que antes nos revelava como algo indicotomizável, porém, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação, ou seja a prática, não é verdadeira (Freire, 1977, p. 40)

Diante disso, o entendimento do meu problema estaria nas hipóteses que norteariam esta pesquisa:

- o professor mal preparado não apresenta prática condizente com a realidade;
- o professor se encontra solitário nesta caminhada.

Alguns cursos de formação de professores valorizam a transmissão de conteúdo teórico e esquecem-se de igualmente valorizar a prática, sendo colocada somente ao final do curso.

O aluno assiste às aulas ou faz cópias de documentos da Unidade Escolar (U.E.) para onde se encaminhou. Em seguida volta para a universidade, sem acontecer nenhuma reflexão e nem confronto da prática observada com as teorias que estudou. Apenas uma vez por semana como estagiário e, no final do curso, acaba sendo um técnico em teorias e não um profissional com o domínio em sua área de trabalho. Porém, já observei mudança através de estagiárias que se encaminharam para a E.M.E.I, onde trabalham; elas estão vindo no início do 2º. ano de pedagogia, observar a prática geral, desde a secretaria até a sala de aula.

Relembro do meu curso do magistério com saudade. No decurso da aula fazíamos sínteses da leitura das teorias, metodologias e na própria instituição além de assistirmos às aulas dos profissionais, estes nos cediam seus alunos em classe, para que pudéssemos por nossos estudos em prática, nossos planos de aula.

Posteriormente, éramos assistidas pelas colegas e principalmente pela professora de metodologia, que observavam a aula registrando-a com seus pontos positivos e negativos em tudo, desde a postura frente ao aluno até a elaboração e uso dos materiais didáticos.

Relaciono esta vivência com a teoria de Schön, pois todos os estudos e aulas dadas, respostas a questionários culminavam com reflexão e discussão na roda. O trabalho, sempre em grupo, apoiava-se no registro. Enfim, no aprender fazendo.

São evidentes as mudanças que vêm ocorrendo mundialmente: no meio técnico-científico-informacional, a transformação da sociedade industrial e em todos os campos das atividades humanas.

A sociedade requer que se façam também as mudanças no setor educacional, formando melhor seus profissionais.

Percebo como inconcebível a mentalidade de que a profissão de professor é um sacerdócio, possuído por uma "... alma professoral, ciosa de seu dogmatismo, imóvel na sua primeira abstração, fixada para sempre nos êxitos escolares da juventude, repetindo ano após ano o seu saber, impondo suas demonstrações, voltada para o interesse dedutivo, sustentáculo tão cômodo da autoridade, ensinando seu empregado como fazia Descartes, ou dando aula a qualquer burguês como faz o professor concursado" (Bachelard, 1999).

Pondero que as palavras de Bachelard, refletem o professor que parou seus estudos com o recebimento do diploma, que lhe conferiu o título de "professor." Observo que, concursado ou não, recusa-se em colocar sua formação em discussão, fechado a novas teorias e ao desenvolvimento daquilo que aprendeu.

Na onda do modismo, procura por modelos de atividades na pretensa idéia de ser prático, fugindo das teorias que embasam a nova prática. Os estudos cessaram-se, caindo no esquecimento até mesmo a teoria que um dia aprendeu, por falta de reflexão sobre ação. Aos profissionais de educação ou aos novos formandos, o curso de formação tem que deixar claro que o aprender é infinito, não se encerra no diploma.

No momento atual do ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96 propõe mudanças à formação de professores, no atendimento para as novas concepções sobre educação.

Acredito que é inevitável o reconhecimento da valoração da educação, para a redemocratização e fortalecimento da cidadania.

Percebe-se o esforço do Ministério da Educação e do Desporto. MEC, através da elaboração dos documentos: Parâmetros

Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que têm servido de subsídios para as discussões e reflexões pedagógicas, na elaboração de projetos educacionais, colaborando para a reflexão da prática e qualidade de ensino, nos momentos coletivos.

O MEC também apresentou, em um documento, Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior (2000).

Neste documento, são apontadas as idéias novas dos colaboradores neste processo, para a transformação do atual ensino, à formação dos professores, como: Alarcão, Schön e Perrenoud..., "por uma formação reflexiva e construção das competências dos professores."

Perrenoud, faz um alerta: Atualmente, os textos dos ministérios estão com idéias avançadas com relação à concepção dominante dos programas de formação de professores, mas os Institutos Universitários de Formação dos Mestres (IUFM), na França, não caminham juntos. Para corrigir tal defasagem são necessários de 5 a 10 anos... Existe aí, uma falta gritante de harmonização entre o discurso sobre os programas e a formação dos docentes. A "revolução das competências" de Perrenoud na formação profissional, de onde virá? Perrenoud (1999, p.82)

Nóvoa, sugere como bom programa de educação, aquele em que o aprender é contínuo, essencial em nossa formação, descreve-o em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente, lembrando que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como processo.

Para Nóvoa, a formação é um ciclo que abrange experiência do professor como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos serão formadores se forem objetos de um esforço de reflexão permanente. Nóvoa (2001, p. 13)

No cenário escolar, os atores, que reconhecem a sua formação hipossuficiente, sentem-se desmotivados, sendo conscientes das responsabilidades que lhes cabem na existência de uma prática profissional, seja ela tradicional, mesclada, construtivista e/ou sócio-construtivista.

Percebo que nem tudo o que há de desacerto na educação é culpa da prática do professor. A priori, há instituição que não valoriza e nem se preocupa com o trabalho prático desse profissional e sua formação in loco.

Ainda, há necessidade de parceria, para que as novas mudanças ocorram. Ninguém melhor que o coordenador pedagógico, para observá-los e ouvi-los, neste cenário educativo. Faz-se sentir presente: nas reflexões e interpretações das formas de expressão oral do professor, devolvendo-lhe a informação, para que construa sua ação no coletivo ou individualmente, na melhor forma do seu conhecimento prévio e concretizando a sua própria arte numa reflexão-na-ação.

O coordenador pedagógico deve promover situações que provoquem a reflexão, criar um ambiente favorável para atender a necessidade de um estudo reflexivo sobre a educação.

No desenvolvimento dessa pesquisa pretendi confirmar acima de tudo, o professor como um ser humano, que está inserido num contexto do qual constantemente recebe influências, podendo estar sempre em mutação.

Não desejo repetir o que já se sabe de outras pesquisas, procuro conhecer o ser humano reflexivo, o qual se profissionalizou professor, confio que sendo propício o meio em que atua, continuará seu ato de refletir.

De acordo com Dewey, "refletir não é um pensar qualquer", neste refletir, será capaz de tomar as rédeas, levantar hipóteses e a bandeira em assumir as mudanças na educação, numa ação coletiva e individualmente em prol de um melhor ensino-aprendizagem para seus alunos.

O professor, em sua formação, tem que estar convicto que seu estudo e sua pesquisa devem ser eterno aprender, com as crianças, os pais e o contexto social.

Considerando o exposto, Dewey foi um dos primeiros teóricos que defendeu a educação 'para pensar' e não a educação 'para aprender' o que já foi pensado. Defendia o pensamento reflexivo, isto é, o pensar bem sobre o que se está pensando, que difere de várias formas de pensar:

- O do pensamento crítico da Filosofia. pensamento solto – 'sonhar acordado', devaneios;
- Pensar os acontecimentos cotidianos – pensamento rotineiro;
- O pensamento que retoma o pensamento já tido – pensamento reflexivo, que não difere do pensamento crítico da Filosofia. (Dewey *apud* Marion 2001).

Na esteira da procura por conhecimento, conclui-se que um teórico apenas não dá conta das explicações da problemática educacional, devido a sua complexidade e turbulência, num movimento para atender a transformação constante.

O encontro do professor com a reflexão na educação infantil de São Paulo, sugerindo a investigação de algumas das concepções da prática. Nesse percurso, onde as coisas se sucedem, como a luta por um ensino mais justo, digno de qualidade para os seres racionais, o qual se encontra na reflexão, o que guiará para a compreensão sobre o que dificulta ou a quem interessa esse percurso normal não acontecer?

Esse encontro com a reflexão deve fazer emergir o professor, o profissional que reflete a sua própria ação no seu espaço.

É nesse cenário histórico, que se registrou essa pesquisa. Na busca do professor que enxerga a sua realidade e do local onde trabalha, bem como, conhece sua inconstância, observa sua transformação, cria estratégias renovadas, enfim, do profissional que tem a visão do papel que lhe cabe na sociedade para transformá-la.

Portanto, nesse cenário escolar sua organização é crucial, para que os personagens possam desenvolver-se num ambiente solidário, acolhedor, valorativo, na valoração, na clareza dos papéis que cada um exerce, a coordenadora pedagógica, a diretora, seguida pelos demais educadores, agentes escolares, isto é a equipe auxiliar da ação educativa, os alunos, e a comunidade, na busca de aprofundar e construir conhecimentos juntos.

Para Freire (1977, p. 69), "A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado".

Para o humanismo verdadeiro, não há outro caminho senão a dialogicidade.

"... Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não "sloganzar". Ser dialógico é

empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em "seres para os outros", por homens que são falsos "seres para si". É que diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam", isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos". (Freire, 1977, p. 43).

Segundo Freire (1977, p. 43) "não pode haver invasão cultural dialógica, pois nestas conquistas, o outro é manipulado para atingir os objetivos do invasor, isto é, são dimensões da teoria antidialógica, com o propósito de conduzir, manipular ou domesticar."

O texto citado acima é uma boa razão, para identificar o que eu acredito, justificando a metodologia dessa pesquisa. Essas idéias de Paulo Freire fazem parte do desenvolvimento de um pensamento reflexivo crítico, que deve ocorrer nas escolas, numa ação partilhada, se desejam um ensino mais humano, em que todos possam expressar seu pensamento, participando na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e que não seja a maioria atuando sobre o que poucos decidiram.

Desta forma, a metodologia dialética condiz com esta pesquisa, a sua abordagem qualitativa, parte de pressupostos que o ser humano utiliza para a sua experiência os seus cinco sentidos (empirismo); a sua razão (racionalismo); a sua intuição (intuicionismo); essa experiência faz parte de um momento histórico do conhecimento dos objetos e, este conhecimento adquirido, não é a verdade encerrada, pois, para o pensamento dialético, isto não existe. (Deheinzelin, 1996, p. 29 - 32).

"... Conhecendo o mundo, os homens o modificam, ao mesmo tempo em que são modificados por ele, ou seja, sujeito e objeto de conhecimento se constituem mutuamente". (DEHEINZELIN, 1996, p. 28-29).

Segundo Oliveira (1999, p. 67 - 69), nas Leis da Dialética, cada coisa é um processo, isto é, uma marcha, um tornar-se, por exemplo, ao se examinar uma pêra, vê-se que é uma síntese momentânea desse processo, isto é, antes de ser pêra foi flor e, posteriormente, poderá ser uma árvore.

Conclui-se que a pêra está, no momento, submetida a uma lei interna de movimento. Dessa forma, as coisas não são consideradas como realizadas, senão, em processo de realização.

As coisas se modificam e se transformam em virtude das leis internas do seu autodinamismo e das contradições que encerram.

Existe um encadeamento dos processos. A flor se modifica em pêra, esta em árvore e, árvore em húmus, este em novos processos vitais, químicos ou físicos, ao meio ambiente etc.

O mundo é o conjunto de todos os processos, onde tudo sofre uma transformação concentrada e progressiva. Este encadeamento dos processos não é circular, mas espiral. Basta ver que uma pêra gera uma árvore, mas uma árvore gera milhares de pêras que não são integralmente idênticas à ancestral.

No movimento dialético, as coisas trazem em si as suas contradições. São levadas a transformar-se no seu contrário. O vivo, por exemplo, caminha para morte.

Conclui-se, de acordo com Hegel, que uma coisa é ao mesmo tempo ela própria – **Tese** – e uma contrária – **Antítese**. A coisa no momento é simplesmente uma **Síntese**.

No método dialético temos duas divisões opostas: a que leva o ser para a sua própria construção e outra que o leva para a destruição desta mesma construção, para ser precisamente o que é.

Em várias oportunidades, um processo que se orienta em ritmo quantitativo de repente muda qualitativamente. Considera-se qualitativo quando ocorre a mudança na natureza.

Se quisermos uma certa quantidade de água, sua temperatura vai subindo quantitativamente 10, 15, 20, ... 90 graus centígrados. Aos 100 graus, entretanto, ocorre uma mudança brusca de estado físico. Ela entra em ponto de ebulição. Trata-se de uma mudança qualitativa. Ela deixa o estado líquido e passa para o gasoso, evaporação.

Por isso, se vê que no encadeamento dos processos dialéticos, as transformações acontecem quantitativa e qualitativamente.

Na escola em que realizei esta pesquisa não encontrei grande dificuldade, por ser um quadro composto de uma equipe docente de mente aberta, que demonstra esforço em realizar projetos de estudos para aprofundar o que não está bem explícito na sua prática cotidiana com os alunos. Gosta de inovar, porém, sem ingenuidade, tem clareza e convicção onde quer chegar, discernimento crítico.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi realizado e confirmado por todos na escola, segue um pensamento filosófico sócio-construtivista.

Não se quer avaliar com isto que temos à frente a melhor escola, longínqua pretensão.

O que temos é sim, um terreno fértil, algo que vem se preparando ao longo de sua existência, feitos por pessoas em sua maioria, já antigas que aqui se encontram e se

abrigam num mesmo ideal. Elas se vão quando não têm opção: a efetivação, à volta para o local de escolha de todo ano e o medo de não dar para escolher esta E.M.E.I., com 24 classes, apenas três vão para escolha de vagas, são da diretora, da assistente de direção e de uma professora na função de auxiliar de período, que presta serviço na escola vizinha, bem do outro lado do muro, escola que a mesma comunidade, apesar de ser de container, ajudou a construir, reivindicando atendimento à demanda, que falta muito para ser atendida, tanto em educação infantil quanto em ensino fundamental.

Digo assim, porque me lembrei de Dermeval Saviani, ao se referir a tal "escola de lata" construída para atender a pressões populares, até a opinião pública em geral, diante de um escândalo de um grande contingente de crianças fora da escola. Mas em educação infantil, o problema persiste, não aparecem os dados reais, porque na lei LDB 9394/96, na educação infantil, ainda não é obrigatória a matrícula (LDB 1997, p. 13).

Dando continuidade ao pensamento anterior, exemplifico por experiência própria e, pela de outros, em diferentes contextos. Fiquei distante da Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I.), por um ano e três meses, por tomar posse do cargo efetivo de coordenador pedagógico; em remoção retornei à E.M.E.I., por valorizar o trabalho engendrado em equipe, onde podemos crescer juntos pelo esforço espontâneo de cada um, no grupo de estudo e de ação.

Algumas professoras optaram por E.M.E.I.s próximas das suas residências, não obstante, retornaram para esta E.M.E.I. movidas por um ideal e um sentimento de pertencer a um grupo conectado por um projeto de trabalho, no qual têm liberdade de expressar suas práticas, favorecendo o educando.

Aconteceu o retorno de uma professora efetiva, que ao se remover para uma escola perto de sua casa, não se sentiu respeitada como profissional, preferindo o retorno ao local de origem e, não pretende, tão cedo, se remover novamente.

Existem professoras, que ao se efetivarem tiveram que indicar uma escola para assumirem os cargos, porém, distantes, nos dão notícia dos seus desejos de regresso a esta U.E.

Reflete-se, que quando erguida a escola, junto com ela toda altaneira, resplandeceu a democracia, um mapa que indica o caminho para tudo dar certo.

Não esquecer, que esta história inicia com a população que soube se organizar num movimento reivindicatório para construí-la e para sua posterior benfeitoria, desde sua inauguração em 1986.

A coleta dos dados realizou-se com observações conjuntas da coordenadora pedagógica-pesquisadora e a professora co-pesquisadora, em relação a prática com os objetos de conhecimento; elementos culturais básicos para uma vida em sociedade, posteriormente, fazia-se reflexão- sobre-a-ação.

Desta forma, como foi combinado, este projeto não pretendeu interferir nas atividades planejadas pela professora no cotidiano, e sim refletir como os objetos de estudos são passados através da prática.

Algumas aulas foram filmadas, para ambas co-pesquisadoras assistirem, prosseguidas de comentários sobre-a-ação. Outras aulas foram gravadas em fita cassete para audição, com o mesmo intuito da reflexão-sobre-a-ação e confrontar a teoria com a prática. Com a mesma finalidade, outras foram fotografadas, tudo dependendo do consentimento da professora co-pesquisadora.

Ao final, cada aula descrita pela professora co-pesquisadora serviu também para a reflexão-sobre-a-ação.

O material utilizado para obtenção das coletas de dados e melhor desenvolvimento desta pesquisa foi:

- Videocassete;
- Filmes de algumas ações em sala de aula e no campo, combinado desde que não trouxesse nenhum constrangimento à professora;
- Algumas fotos dos processos de desenvolvimento da ação;
- Fita cassete;
- Registros dos processos do desenvolvimento dos alunos e das descrições das reflexões sobre-as-ações.

O trabalho de pesquisa iniciou no coletivo a partir de leituras de textos, em reuniões pedagógicas, refletindo as principais teorias e suas concepções pedagógicas, com as vinte e seis professoras da E.M.E.I (Escola Municipal de Educação Infantil).

Além disso, nessas reuniões ocorreram discussões e reflexões das práticas descritas individualmente. Os registros das professoras eram aleatoriamente pegos entre os grupos.

Posteriormente, diagnosticavam as concepções pedagógicas das práticas descritas, tendo a participação do coletivo, verbalizavam-nas, colocando-as em síntese num quadro na lousa, escrito por mim, de acordo com as respectivas filosofias (behaviorista, construtivistas ou sócio-construtivista).

Entreguei cópias desse trabalho realizado coletivamente às professoras.

Estabeleceu-se após a leitura das descrições das ações efetuadas pelas professoras e coordenadora: confronto, discussão, reflexão, avaliação do plano de ação e re-elaboração de um novo plano para a ação.

As discussões, entre as trocas de atividades, proporcionaram reconhecimento e aproximação da teoria com a prática.

De igual forma, outros teóricos de relevância na arte foram estudados durante o projeto especial de ação (PEA) "Arte na E.M.E.I.", bem como, as reflexões ofereceram as trocas das práticas entre as professoras, nas quatro horas aulas semanais.

Todos os estudos reflexivos foram registrados em documentos próprios da escola, no livro ata, devidamente assinados por todos os participantes. Procurou-se evitar o tratamento superficial sobre o ensino reflexivo. Zeichner (2000, p. 12, apud GOHN 2000), demonstrando ponderação quanto ao uso indiscriminado sobre refletir, diz: "Há uma diferença qualitativa entre refletir sobre racismo, amendoim ou queijo."

Pôde-se perceber, pelas verbalizações das interpretações das ações, os usos teóricos das concepções pedagógicas tácitas ou explícitas pelas professoras.

O trabalho da coordenadora pedagógica, como mediadora neste processo de transformação, mostrou-se de suma importância, comprovando ser viável investir mais neste profissional, como um agente de formação contínua para a reflexão e pesquisa in loco.

Concluiu-se, que os esforços empregados para a transformação de uma escola em reflexiva, ocorrem em um ambiente organizado, por uma gestão democrática, tendo como prioridade o aluno, num contexto formativo.

A coordenadora pesquisadora também fez a reflexão sobre-a-ação da professora, descreveu com o intuito de discutir e interagir com a professora, sobre a teoria e a prática.

CONCLUSÃO

O encontro do professor com a reflexão na E.M.E.I. de São Paulo foi bem sugestivo no relato desta prática, nada fácil para o principiante reflexivo, analisando-a, embasada nas teorias de pesquisadores de renome no meio educacional, sobre o pensar reflexivo educativo, com toda a sua problemática do cotidiano nela envolvente.

No final da minha dissertação, a leitura do livro desse pesquisador veio como uma resposta às minhas inquietações. "A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica" (Perrenoud, 2002, p. 16-20).

Eu refletia sobre os teóricos citados e suas várias estratégias no desenvolvimento da pesquisa com as professoras, na impossibilidade de ir além da "reflexão sobre a ação", na percepção que muitas professoras "refletiam na ação" e na reflexão sobre a Teoria de ação utilizadas na interação com o outro de Modelos I e II (Schön, 2000).

Para Perrenoud, na formação de um principiante reflexivo, não é possível fazer de tudo, principalmente quando se limita em pós-graduação, *stricto sensu*, a um ou dois anos de formação, mesmo existindo longa duração, não é bom abranger "um pouco de tudo", mas realizar escolhas. Renunciar no momento com ponderação, para depois tomá-las mais adiante, foi minha decisão neste momento, analisando a situação dos profissionais envolvidos na pesquisa.

Chegou o momento final, porém não o final desta reflexão, porque ela continuará. Esta pesquisa para mim foi de "interesse in-

trínseco” (Dewey); percebi que não há nada mais certo na profissão, que cada um procurar investir na sua pessoa, não importa a hierarquia, estudando e pesquisando sempre, buscando os porquês das coisas, por que é assim? deve ser sempre assim? e, se fosse diferente? Afinal, nós somos seres mutantes, como tudo na natureza, estamos sempre mudando! Por quê não a educação?

Muitos já estão percebendo o valor da educação infantil, não como fase de preparo para o ensino fundamental, mas espaço de reflexão, em que as crianças levantam hipóteses sobre vários problemas (questões que elas querem resolver, porque elas também pensam sobre o mundo que as rodeia) e, na discussão dos mesmos, buscam soluções através de atividades planejadas pela professora e alunos também fazendo parte do seu processo de desenvolvimento global.

Dessa forma, na reflexão coletiva, desde a educação infantil a criança amplia seus conhecimentos prévios trazidos para escola.

No momento atual, não há espaço para uma visão cristalizada numa prática de ensino dogmático.

O paradigma pós-moderno caracteriza-se por um paradigma em transição, do paradigma tradicional, para a concepção do sujeito que adquire conhecimento. Emerge um sujeito como construtor de conhecimento, em que há menos instrução, menos ensino, mais aprendizagem, isto é o paradigma reflexivo.

Assim o sujeito constrói a partir de si mesmo as suas representações sensoriais, perceptivas, lógicas, estando em permanente interação com a realidade construída, servindo-lhe de referente para suas interpretações e produções de sentidos (Alarcão, 2001).

As professoras são mediadoras nesse processo de reflexão. A investigação pode partir de uma “ascese”, isto é, de uma dialética mais confiante na realidade empírica.

Para o encontro do professor com a reflexão na E.M.E.I. de São Paulo, no desenvolvimento dessa concepção de ensino das práticas reflexivas, tanto para a formação das professoras, quanto dos alunos, necessitaria-se de um maior investimento na organização de um ambiente onde todos possam contar com espaço e tempo disponíveis. Pensar a forma de organização e gestão na Universidade, é preciso dispor de tempo e espaço, aceitar algumas perdas como a diminuição das disciplinas que sobrecarregam o currículo inicial profissional.

Diante da possível dificuldade, como se daria esta importante formação profissional e a sua extensão ao local de trabalho? Ou esta prática estaria vinculada ao interesse de alguma entidade com visão de futuro na formação contínua *in loco* ?

Os locais de trabalho nas universidades ou em qualquer outra instituição, na busca do paradigma reflexivo na formação do professor e do aluno, necessitam organização da estrutura escolar, outrora, discutida por tantos teóricos, ao se referirem ao fato, quando se fala tanto em mudança na parte pedagógica, mas não se mexe na organização estrutural da escola tudo permanece cristalizado.

Enquanto se espera por transformação no ensino, podemos ajudar para que ela aconteça, nos adiantando mesmo que o espaço para a formação das professoras não seja ideal, sabendo que não será possível até que se atenda a demanda atual de alunos, até que haja recursos suficientes para recrutar e/ou para formação dos professores. O grupo de formação contínua *in loco*, caminha na concepção do atual paradigma do professor reflexivo.

Os estudos sobre o professor reflexivo, nesta pesquisa, possibilitaram analisar tanto por parte da pesquisadora, quanto por parte das professoras colaboradoras, que conhecer as concepções teóricas serve para o

professor analisar melhor sua prática e conseqüentemente poderá reconstruí-las, criar novas práticas, ser um profissional mais autônomo, postura que não se adquire da noite para o dia; demanda esforço individual e coletivo, pelos saberes correspondentes, na profissionalização inicial, após na formação contínua *in loco*.

Dessa forma, concluo que o professor, que reflete, examina, questiona a sua prática buscando teorizá-la, é um profissional competente. Fato constatado através das observações das ações descritas verbalmente e/ou por escrito, também juntando outras formas de registros como as gravações em audiovisuais, fotografias, das professoras colaboradoras em particular e demais professoras em sala de aula, nos horários coletivos e reuniões pedagógicas.

Nesta pesquisa percebi entre as professoras colaboradoras, enfim no grupo de professoras, a presença do profissional que resolve as situações problemas de forma rotineira. Mas há quem demanda muitos esforços, angústias, medos na resolução dos conflitos, criados por vezes pela falta de preparo. Por se fazerem sozinhos na maioria das vezes, é este profissional que se distancia e se não houver a existência do outro, parceiro mais sensível, como a coordenadora pedagógica ou o próprio colega, para trazê-lo para o grupo, cada vez mais se distanciará dos outros, dificultando sua aprendizagem.

No encontro do professor com a reflexão na E.M.E.I. de São Paulo, esse professor pode ser eu, pode ser você leitor, numa análise simultânea sobre o tema dessa dissertação, que me serviu de reflexão sobre o profissional professor.

Vamos! A responsabilidade do sucesso ou fracasso do professor é de todos nós! Nesse encontro, não poderá haver reflexão se o professor encontrar-se sozinho!

Sabe, este profissional no seu sofrimento, a duras penas também desenvolve uma postura reflexiva, por tentativas e erros, na qual pode descobrir como uma criança aprende, que a sua aprendizagem difere da aprendizagem de um adulto, que ela constrói seu conhecimento, porém, irá levar mais tempo neste descobrimento.

Neste contexto, procuramos refletir em conjunto, com a observação da coordenadora pedagógica ou do colega sobre: a análise da ação, identificando-a com as teorias, com as crenças, com as concepções filosóficas, explicitando-as com o intuito de desenvolver um professor reflexivo, isto é, aquele que consegue entender melhor a sua ação. Até que o profissional consiga por si mesmo descrever o seu processo. Porém, só com isto, não se concretizará, pois quando faltam ao profissional os conteúdos, os saberes, para transformar a sua prática, o coordenador pedagógico deve também lhe oferecer materiais para seu estudo e dialogar sobre o seu entendimento.

Muitas vezes na incompreensão da formação desse profissional ele acaba mal visto pelo grupo, pelo seu distanciamento, parece sempre sozinho, calado, foge das discussões metodológicas, do comprometimento com as ações escolares para as quais se sente incompetente, tem medo de correr risco. São tipos de comportamentos utilizados mais como defesa para tentar sobreviver em seu meio profissional. Conforme pode ser visto nos quadros 1 e 2, foi identificada por Schön (2000) como estratégia de comportamento de Modelo I, o professor desenvolve neste universo uma aprendizagem limitada, por ser fechado e defensivo.

Schön descreve os comportamentos acima e outros, que utilizamos para explicar ou justificar nosso comportamento, denominando os de Teoria de Ação, incluindo-se os valores e as estratégias nos pressupostos característicos chamados de Modelo I e Modelo II, que são observados pela ação da pessoa na sua interação com o outro.

Perrenoud também observou a ação na relação com o outro, e denominou de *habitus* a um conjunto de esquemas de que dispomos, que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que vão se renovando sem constituir em princípios explícitos. Torna-se crucial para o desenvolvimento do professor reflexivo conhecer e propiciar a reflexão sobre o relacionamento no coletivo, sobre a nossa forma de manter vínculo com o outro.

Concluí que o coordenador deve auxiliar o professor, quando percebe que esse está confuso e até mesmo sendo incapaz de articular suas confusões, encorajando-o a fazer perguntas. Todavia, isto não ocorre na teoria-em-uso de MODELO I, é incompatível com a teoria-em-uso de MODELO II, pois a outra, se baseia em mistério e maestria, isto é, um tipo de resposta à dúvida, sendo que o coordenador e os professores interpretam-na privadamente e, testam os significados das ações um do outro, mas nenhum revela os resultados de sua investigação privada. Assim, continuamos ignorantes sobre o que já sabemos, porque ficamos longe de situação que temos que descrever, ou descrevemos de forma pobre, devido a pouca prática.

É notável que, em um ambiente em que existem dificuldades para discutir e descrever, essas dificuldades tendem a perdurar e aumentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. 1996. *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Portugal: Porto. 189p.
- ALARCÃO, I. 2001. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED. 144 p.
- BACHELARD, G. 1996. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto. p. 10-12.
- BARROS, C.S.G. 1975. *Pontos de Psicologia*. São Paulo: Ed. Nobel. 257 p.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). 2000. *Proposta de diretrizes para formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior*.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 3v.
- CURY, C. R. J. 1997. Entrevista Dermeval Saviani. Educação não é filantropia. Belo Horizonte, *Revista Dimensão*, 1997, v.13, jan./fev.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. 2000. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Ed. Cortez. 125 p.
- DEHEINZELIN, M. 1996. *A fome com a vontade de comer*. Petrópolis: Vozes. p. 28 - 32.
- FREIRE, M. 1996. *Observação registro reflexão instrumentos metodológicos*. São Paulo: Série Seminários. 63 p.
- FREIRE, P. 1997. *Extensão ou comunicação?* São Paulo, Paz e Terra.
- GENTILE, P. 2001. Fala mestre António Nóvoa. Professor se forma na escola. São Paulo, *Revista Nova Escola*, p.142.
- GOHN, C.A. 2000. Entrevista Kenneth Zeichner. Formação e professor: contato direto com a realidade da escola, Belo Horizonte, *Revista Dimensão*, p. 34, jul./ago.
- KRAMER, S. 1989. *Com a Pré-Escola Nas Mãos - Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática. 109 p

L.D.B. – *LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. 1996. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

LIBERALI, F.C. 1994. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. São Paulo, (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP).

LIBERALI, F.C. 1999. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. São Paulo, (Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP).

MARION, M.M.C. 2001. *Professor reflexivo e professor pesquisador: Um estudo com formadores de professores*. São Paulo, (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP).

OLIVEIRA, S.L. de. 1999. *Tratado de Metodologia Científica - Projetos de Pesquisas, TGI, TCC. Monografias, Dissertações e Teses*. São Paulo: Pioneira, p. 67 - 69.

PERRENOUD, P. 1999. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED, p.82.

PERRENOUD, P. 2002. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, p. 16 - 20.

PIRES, E. A. 1998. *De mapas e postura crítica: histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora*. São Paulo, (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP).

SCHÖN, D. 2000. *Educando o profissional reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED. 256 p.

WARSCHAWER, C. 1997. *A roda e o registro uma parceria entre o professor, alunos e conhecimento*. São Paulo: Paz e Terra. 235 p.

WARSCHAWER, C. 2001. *Rodas Em Rede: Oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra. 378 p.

Valores ou Variáveis dominantes para a ação	Estratégias de ação para o ator	Conseqüências das interações interpessoais (ator e seus associados)	Conseqüências para a aprendizagem	Eficiência
1. Adquirir o objeto como o vejo. Existe um esforço de cada parte para conquistar seus próprios objetivos à custa da outra, mas não haverá reflexão sobre os pressupostos de valor, que estão por trás do esforço da outra.	Controle unilateral do ambiente de trabalho; Construir o modelo (design) e administrar o ambiente de modo que eu esteja no controle de fatores que não são relevantes para si	O ator é visto como defensivo, não serão testados os pressupostos de valor que estão por trás do esforço da outra; não será testado o que o outro entende de suas declarações; não explicitará os dilemas que enfrenta.	Há pouco ou nenhuma aprendizagem de "circuito duplo", auto-isolador. Constrói significado para interação que inibe a reflexão recíproca e conseqüente e a aprendizagem em vários níveis, não há aprendizagem sobre os valores e pressupostos motivadores do comportamento de si ou do outro.	D I M I N U Í D A
2. Lutar para vencer, evitar a derrota (jogos de vitória ou derrota)	Conquistar e controlar a tarefa; não há busca de informações que poderiam negar suas visões do outro, ou esforço para que seus pressupostos venham ser confortáveis ao outro.	Vitória ou derrota; relacionamentos Interpessoais e de grupos Defensivos "não jogue se não puder vencer"	Aprendizagem de "circuito único"; aprender sobre estratégias e táticas para atingir os próprios objetivos.	
3. Evitar sentimentos negativos	Proteção unilateral de si mesmo; defensividade; auto-protoger-se (são as normas).	São características: Normas defensivas; que cada um percebe no outro e não a si mesmo como defensivo e querendo vencer. Cada um tende a ver-se num dilema que guarda para si; não explícito.	Pouco teste público de Teorias. As atribuições negativas sobre o outro não são testadas publicamente, mas tomadas como um valor em si mesmo. Ocorre um modelo de engano mútuo.	
4. Ser racional, utilizar a razão moderada para persuadir os outros; minimizar a emocionalidade.	Proteção unilateral de si mesmo e os outros de se ferirem. Ex.: Evitar passar qualquer informação pressupondo que as outras pessoas tratarão como negativa (reter/amenizar)	Má comunicação; baixo nível de liberdade de escolha; compromisso interno e disposição de correr risco.	Cada uma das partes tenta vencer, exercer controle, penetrar as defesas da outra e preservar uma impressão de frieza racional e respeitos pelo sentimento da outra.	

QUADRO 1: Universo Comportamental de Modelo - I (Adaptada de Argyris; Schön, 2000, p. 190-191).
TABLE 1: Universe Behaviour of Model - I (After Argyris; Schön, 2000, p. 190-191, modified).

Apresenta valores ou variáveis dominantes para a ação	Estratégias de ação para o ator	Consequências das interações interpessoais (ator e seus associados)	Consequências para a aprendizagem	Eficiência
<p>1- Há informação válida, compromisso interno; cria um universo comportamental, no qual as pessoas possam intercambiar informações válidas.</p>	<p>Intercambiar informações válidas, questões sensíveis e difíceis. Investigar dilemas privados. Fazer testes públicos de atribuições negativas. Discutir as questões de dúvida e desconfiança.</p>	<p>O ator é visto minimamente defensivo.</p>	<p>Ocorre desenvolvimento da capacidade e da vontade em ambos, no processo de ensino aprendizagem, para buscar convergência de significado através do diálogo; da reflexão-na-ação recíproca. Reconhecem padrões de comportamentos semelhantes dos já analisado. Processos testáveis.</p>	<p>AUMENTADA</p>
<p>2- Há escolha livre e informada.</p>	<p>Criar situações ou encontros em que os participantes possam ser originais e experimentar alta relevância pessoal. Controlar a tarefa conjuntamente</p>	<p>As relações interpessoais e dinâmica de grupo minimamente defensiva.</p>	<p>Ocorre aprendizagem de circuito duplo.</p>	
<p>3- Há compromisso interno com a escolha e monitoramento constante da implementação.</p>	<p>A auto-proteção é um conjunto orientado no sentido de crescimento. Explorar a transição de um comportamento de Modelo-I para o Modelo-II.</p>	<p>As normas são orientadas para aprendizagem.</p>	<p>Há frequentemente teste público das teorias, das suposições através do recurso à informação diretamente observável.</p>	
<p>4- Proteção bilateral dos outros</p>	<p>Criar um universo comportamental que propicie o diálogo e a observação dos fatores que contribuem contra a sua criação.</p>	<p>Há alto nível de liberdade de expressão, compromisso interno, altamente racional, mas no sentido de ter habilidade de reconhecer inconsistências lógicas, quando apontadas aversão à inconsistência e a incongruência.</p>	<p>Busca um ensino mais humano.</p>	

QUADRO 2: Universo Comportamental de Modelo - II (Adaptada de Argyris; Schön, 2000, p. 190-191).

TABLE 2: Universe Behaviour of Model - II (After Argyris; Schön, 2000, p. 190-191, modified).