

EVA SUELI NASSER VIDAL

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUC - PR**

**CURITIBA
1998**

EVA SUELI NASSER VIDAL

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NA PRODUÇÃO
DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre e Educação, sob a orientação da Profª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens

**CURITIBA
1998**



PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação

ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Exame de Dissertação n.º 119

No dia **30 de junho de 1998**, às **14h**, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens	
Prof. ^a Dr. ^a Sonia Anna Leszczynski	
Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno	

designada para a Banca do Exame de Dissertação da mestranda **Eva Sueli Nasser Vidal**, ano de ingresso 1994, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, intitulada **A PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**.

Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens	Conceito <u> A </u>
Prof. ^a Dr. ^a Sonia Anna Leszczynski	Conceito <u> A </u>
Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações: _____

Prof. Dr. Peri Mesquida
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

DEDICATÓRIAS

Em memória do meu esposo César, companheiro por 31 anos, pelo exemplo de perseverança e luta, dedico esta conquista, que é mais sua do que minha, mas que se tornou nossa.

A meus filhos, Andréa Cristina, Antônio César e Rodrigo, pela compreensão, força, incentivo e paciência no desenvolvimento deste trabalho.

A meu genro Alexandre e ao neto João Guilherme, por existirem e fazerem parte de minha vida.

A meus pais, pela luta para propiciar os estudos que possibilitaram o alcance deste ideal.

AGRADECIMENTOS

À professora Marilda Aparecida Behrens, orientadora interessada e envolvida, incentivadora que soube compreender os momentos de angústia e conduziu-me com segurança nesta trajetória.

Às professoras Fausta Araújo Nickel e Jozélia Duarte B. P. Ribas, por acreditarem que eu conseguiria chegar ao final desta caminhada.

À professora e amiga Grace Bandeira, pelo apoio e contribuição a que saberei ser grata sempre.

A todos os colegas e amigos que me incentivaram a lutar pelo meu ideal.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir e experienciar a prática pedagógica em uma nova proposta, à luz dos paradigmas emergentes. Optou-se por aliar uma tendência progressista da educação, postulada por Paulo Freire, o ensino com pesquisa, idealizado por Pedro Demo e a visão holística da educação apreendida por Capra. Na tendência progressista, procura-se contemplar um aluno concreto, com o propósito de levá-lo a refletir criticamente a realidade, a partir de sua vida e de suas relações, com vistas ao conhecimento dessa realidade e ao domínio de atitudes que lhe permitam agir sobre o seu ambiente social: suas vantagens e problemáticas. Já o ensino com pesquisa vê, no aluno, o principal ator da produção do conhecimento. E a visão holística da educação, por sua vez, procura a totalidade do ser em comunhão com a natureza. Essa união permite, portanto, ultrapassar o reducionismo de antigas tendências pedagógicas, que se têm preocupado apenas com a reprodução do conhecimento, e, assim, chegar a uma nova postura, que leva à produção do conhecimento relevante. Nesse sentido, a pedagogia inovadora, desenvolvida com os alunos do Curso de Pedagogia da PUC-PR, tornou-se significativa e qualificada, porque tornou possível a experiência rica de desenvolver uma prática pedagógica desafiadora e inovadora, na qual pesquisador e sujeitos puderam produzir conhecimento e buscar uma formação como pedagogos de melhor qualidade. As bases teóricas do trabalho, estão fundamentadas em autores como DEMO, FREIRE, BEHRENS, CARDOSO, CAPRA, CREMA e tantos outros que compõem as abordagens necessárias ao desenvolvimento da pesquisa. Com as diversas concepções, são apresentadas formas de consolidar a possibilidade da aliança dos paradigmas inovadores e sugeridos caminhos de enfatizar o “aprender a aprender”, teorizado por Demo e aplicado por Behrens. Para traçar, finalmente, uma metodologia de produção e não somente de reprodução do conhecimento, tornou-se necessário estruturar os referenciais que caracterizam cada paradigma, no que tange à postura do professor, do aluno e da metodologia utilizada na proposição de aliança das três abordagens.

SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
CAPÍTULO I.....	01
1. INTRODUÇÃO.....	01
1.1 - Definição do Problema.....	04
1.2 - Justificativa.....	05
1.3 - Metodologia.....	08
CAPÍTULO II.....	11
2. EMBASAMENTO TEÓRICO.....	11
2.1 - A Proposta da Aliança entre Pedagogia Progressista, Ensino com Pesquisa e Visão Holística da Educação.....	11
2.2 - O Desafio dos Paradigmas na Prática Pedagógica.....	15
2.2.1 - Paradigma Progressista.....	18
2.2.2 - O Professor Progressista.....	23
2.2.3 - O Aluno Progressista.....	31
2.2.4 - A Metodologia na Abordagem Progressista.....	34
CAPÍTULO III.....	37
3. O ENSINO COM PESQUISA.....	37
3.1 - Ensino como Reprodução do Conhecimento.....	39

3.2 - Conhecimento: teoria e Prática.....	42
3.3 - Ensino como Produção do Conhecimento.....	44
3.4 - O Professor no Ensino com Pesquisa.....	46
3.5 - O Aluno no Ensino com Pesquisa.....	57
3.6 - A Metodologia no Ensino com Pesquisa.....	59
CAPÍTULO IV.....	64
4. A VISÃO HOLÍSTICA DA EDUCAÇÃO.....	64
4.1 - O Papel da Universidade.....	64
4.2 - O Professor na Visão Holística.....	70
4.3 - O Aluno na Visão Holística.....	73
4.4 - A Metodologia na Visão Holística.....	75
4.5 - Os Paradigmas Inovadores: uma Aliança Possível.....	78
CAPÍTULO V.....	80
5. A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	80
5.1 - Encaminhamento Metodológico.....	80
5.2 - A Contribuição Significativa dos Sujeitos.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXOS.....	112

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

A experiência vivenciada na ação docente há 11 anos na PUC-PR possibilitou o contato com várias disciplinas, entre elas Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Supervisão de Estágios de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar do Curso de Pedagogia. Por se tratar da teoria e prática do estágio supervisionado, a proposta dessas disciplinas envolve a ação pedagógica dos estudantes e do supervisor em escolas de ensino fundamental e médio das redes estadual, municipal e particular. Esta aproximação proporciona a observação das relações dos professores e alunos, bem como de todos os envolvidos no processo de aprendizagem — alunos, estagiários, diretores, supervisores e orientadores escolares.

Os professores universitários, partícipes que são do processo ensino-aprendizagem, têm, sob sua responsabilidade, a função de contribuir para o encaminhamento das atividades pedagógicas, de forma criativa, desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Esses professores, pela sua competência profissional, têm sido desafiados a buscar inovações na ação pedagógica e na produção do conhecimento, para que possam atender, com competência, às necessidades dos seus alunos.

Os que tentam, entretanto, implantar novas metodologias no trabalho educativo têm encontrado dificuldades de desenvolver propostas inovadoras na educação superior. Alguns professores não se sentem encorajados a utilizar novas metodologias, em razão de não verem suas propostas aceitas por seus próprios pares, que não dão credibilidade às inovações metodológicas e não entendem seus pressupostos teóricos e práticos. Conforme afirma BEHRENS,

Na convivência diária da universidade, a gente depara com fatos que provocam um misto de angústia e descontentamento. Os professores envolvidos no 3º grau têm demonstrado que, em princípio, não possuem conhecimento sobre as necessidades que o aluno enfrentará no mundo do trabalho. A preocupação que se impõe é que o saber trabalhado na academia, muitas vezes, se apresenta desvinculado da realidade, fragmentado e desatualizado (1996, p. 22).

Partindo-se das observações realizadas na convivência com docentes universitários, constata-se a inexistência de um trabalho integrado entre as ações dos professores e as expectativas dos alunos quanto às necessidades exigidas pela sociedade. As dificuldades podem ser determinadas, inicialmente, em função de que nem sempre o projeto pedagógico inovador proposto venha a ser aceito pelos alunos, pois estas inovações poderão provocar mudanças que poderão interferir no fazer pedagógico do aluno dentro e fora da sala de aula, e, conseqüentemente na ação educativa desenvolvida pelo professor.

As mudanças provocam situações que exigem a transposição de obstáculos na implementação de novas metodologias. Considere-se, por exemplo, a característica conservadora das instituições de ensino, em especial as de nível superior, que dificultam as inovações. Um fator relevante no processo de mudança

é a percepção de que os docentes geralmente esperam que as iniciativas inovadoras partam dos administradores.

O que se percebe então, é que, de um lado, existem professores preocupados com inovações que possam validar uma ação docente significativa na escola e, de outro, grupos de alunos preocupados com o produto final destas práticas inovadoras, pois ambos têm consciência de que a continuidade de práticas ultrapassadas e conservadoras apresentam-se incompatíveis com as reais e atuais necessidades da escola e da sociedade.

A preocupação com uma prática pedagógica que venha atender às exigências da modernidade necessita de ações efetivas por parte dos administradores, no que se refere aos espaços que devem abrir aos professores, visando a novos caminhos metodológicos (DEMO, 1994). Estes caminhos metodológicos deverão contar com o apoio técnico-pedagógico para implementar, desenvolver e avaliar o processo pedagógico, isto porque a opção por uma proposta metodológica inovadora não depende só da vontade do professor, mas também do plano pedagógico da instituição. Seria ingênuo afirmar que o professor pode sozinho alterar o panorama que se apresenta na escola. Mas é necessário reconhecer que o docente torna-se essencial na construção de projetos pedagógicos próprios que provoquem a superação da reprodução e busquem a produção do conhecimento.

1.1 - Definição do Problema

Segundo CAPRA (1996), os professores deste final de século estarão sendo desafiados a ultrapassar um ensino assentado na reprodução do conhecimento, para o da produção do conhecimento. Atualmente, observa-se que, com os avanços tecnológicos, o aluno tem acesso à mais variada e atualizada gama de informações. Partindo desta premissa, constata-se, muitas vezes, a existência, em sala de aula, de alunos com referencial mais atualizado que o professor. Esse fato tem desafiado os professores na busca da elaboração de uma nova concepção de ensino e de metodologias inovadoras. No entendimento de BEHRENS (1996), para bem desencadear esse processo, há necessidade de reconstruir as abordagens pedagógicas do processo educacional, atentando-se para o fato de que as tendências pedagógicas caracterizam-se por momentos diferenciados no contexto histórico e foram sendo construídas com embasamento nos referenciais que a própria sociedade exigiu da educação em cada época.

A presente pesquisa visa ao esclarecimento sobre a problemática que envolve professores e alunos, atores envolvidos no processo pedagógico, que buscam metodologias inovadoras e promotoras da necessária transformação social.

Neste contexto, o desafio que se apresenta, como professora/pedagoga do Departamento de Educação é o de auxiliar os docentes na busca da superação das metodologias conservadoras, mecanicistas e fragmentadas. Com esta problemática presente, pretende-se pesquisar uma resposta para a questão a seguir: **Como**

alicerçar referenciais teóricos práticos para a construção de uma prática pedagógica inovadora, que atenda às necessidades da produção do conhecimento no processo educativo?

1.2 - Justificativa

A excelência do ensino deve ser objetivo permanente de qualquer instituição de ensino superior que, além de formar cidadãos conscientes e reflexivos precisa preparar profissionais para o mercado de trabalho de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Para isso, as metas escolhidas pela instituição devem encontrar perfeita consonância com as constantes mutações das necessidades da sociedade.

Às portas do Terceiro Milênio, quando são vividas grandes mudanças, principalmente tecnológicas, nas quais a ciência se transforma na primeira força produtiva, traduzida cada vez mais num trabalho criativo e intelectual, a necessidade de se rever as questões do ensino é inadiável, principalmente as que se arrastam por décadas, sendo proteladas suas verdadeiras compreensões.

A sociedade vem exigindo mais qualidade do trabalho universitário, tanto no que concerne às atividades desenvolvidas no interior da instituição, quanto em sua intervenção social. O grande desafio imposto às universidades vem sendo as exigências de exercício profissional competente que atenda às necessidades

sociais, e, para que essa formação ocorra, torna-se necessário repensar a ação pedagógica proposta pela comunidade universitária.

Para o desenvolvimento de qualquer trabalho com vistas à excelência na educação, é preciso provocar um repensar do processo das relações entre os professores e da prática pedagógica que eles vêm oferecendo aos alunos. Os protagonistas deste processo inovador, professores e alunos, precisam ultrapassar a reprodução do conhecimento para produzir conhecimento significativo, preferencialmente numa proposta de trabalho coletivo.

Discute-se atualmente como deverá ser a relação entre professores e alunos, atores deste processo. Acredita-se que o envolvimento no processo de inovação está assentado em trabalhos de parcerias, que precisam alicerçar um ensino de qualidade, que busque a produção do conhecimento e encontre meios para ser efetivado.

A preocupação de conseguir a melhoria da atual situação educacional implica a necessidade de ver modificado o *fazer* nesta relação de parceria professor-aluno. Historicamente, percebe-se que esta parceria sempre esteve comprometida com a busca de alternativas que possibilitassem uma metodologia adequada ao momento histórico, permeando o poder instalado nas instituições de ensino presentificado na figura do administrador escolar; cabendo ao professor a reprodução das idéias propostas pela direção da escola.

Partindo-se desta concepção puramente tradicionalista, entende-se que a relação *dominantes e dominados* ainda se faz presente hoje nas escolas (FREIRE, 1994). Um dos fatores que pode agravar este quadro se dá pelo desconhecimento

de novas técnicas e metodologias, as quais podem provocar resistência ao processo de mudança dos professores que tentam propor uma ação docente inovadora. A ousadia, na concepção tradicionalista da educação, era praticamente inexistente, mas torna-se relevante e significativa para propor uma prática pedagógica assentada na concepção progressista da educação. Para superar esse desafio, sente-se a necessidade de articular as ações docentes com novas metodologias, que propiciem participação dialógica coletiva, inovadora e crítica na prática pedagógica.

Os caminhos para o alcance dos avanços pretendidos na formação do indivíduo dependem dos professores, dos alunos e de todos os agentes envolvidos nas instituições de ensino. No âmbito da escola, os professores deverão não somente ter poder de decisão e de execução da metodologia inovadora, mas também ter apoio dos seus pares e do corpo administrativo. Para isso, se impõe a autonomia do professor para propor uma ação pedagógica alicerçada em pressupostos teóricos inovadores.

Uma ação inovadora democrática vai fundamentar a metodologia, variante mais adequada para o entendimento das relações existentes entre professores e alunos. Para superar a reprodução do conhecimento na busca da produção do conhecimento, acredita-se numa metodologia inovadora que contemple um ensino pela pesquisa, numa abordagem progressista, e com um visão holística que conduza a uma produção individual e coletiva do conhecimento. Nas palavras de CAPRA (1996), entende-se que essa aliança metodológica poderá viabilizar o

competente atendimento das expectativas e necessidades do preparo do indivíduo para sua ação na transformação da sociedade.

Para que tanta ousadia possa transformar-se em ação, faz-se necessária a existência de um fio condutor determinado por paradigmas inovadores no cotidiano da universidade, dentro e fora da sala de aula.

A pesquisa que ora se apresenta pretende desvelar situações que detectam novas necessidades metodológicas, no sentido de melhorar as condições que venham privilegiar a qualidade das ações da universidade, levando todo o grupo de trabalho a ser valorizado naquilo que faz, porque o faz com qualidade.

1.3 - Metodologia

Com a visão de que o professor precisará ser crítico e reflexivo sobre sua própria ação pedagógica, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa de pesquisa-ação (CHIZZOTTI, 1996) junto aos alunos do quarto período do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na disciplina de Princípios e Métodos de Supervisão Escolar. Essa opção originou-se da necessidade de vivenciar, como docente universitária, uma prática pedagógica inovadora de Pedagogia, junto aos que atuam como professores na educação infantil, no ensino fundamental e médio. Este processo reconduzirá um novo posicionamento quanto ao caminho metodológico a ser percorrido.

Para levantar os fatores que vêm impedindo a construção do conhecimento pelo ensino com pesquisa, foi proposta a implantação de metodologias inovadoras, adotando-se quatro fases para desenvolver a abordagem qualitativa.

Na primeira fase, busca-se a incursão no levantamento bibliográfico para consolidar o referencial teórico da pesquisa.

Com a visão de que o professor precisará ser crítico e reflexivo sobre sua prática pedagógica, optou-se, numa segunda fase, por realizar uma experiência vivenciada do ensino com pesquisa, numa abordagem progressista, e com uma visão holística, junto aos alunos do 2º ano do Curso de Pedagogia, na disciplina de Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I e II, envolvendo os temas: O planejamento em supervisão: importância e necessidade; O planejamento participativo: características e diferenças; Tentativa de produção do projeto pedagógico da escola. Essa opção originou-se da necessidade de vivenciar, como docente universitária, uma prática pedagógica inovadora na Pedagogia, junto aos que atuam como professores na educação infantil, no ensino fundamental e médio.

Na terceira fase, pretende-se descrever o processo desencadeado pela proposição do ensino com pesquisa, numa abordagem progressista, e com uma visão holística, junto aos alunos e professores do Curso de Pedagogia Noturno da PUC-PR.

Na quarta e última fase, objetiva-se levantar as contribuições, analisar criticamente os dados e impressões dos sujeitos envolvidos na disciplina e, assim, cientificamente refletir sobre o processo pedagógico.

Optou-se por uma abordagem qualitativa que melhor se adaptará a este trabalho por acreditar que atende às exigências desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...], o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A., 1986, p. 11/12).

Dentre as abordagens qualitativas, a que apresentou características para atender a este trabalho foi a pesquisa-ação, entendida como “... um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1996, p. 14).

Assim, a busca de alternativas conjuntas para as soluções dos problemas propostos prevê a participação dos membros da comunidade escolar de forma cooperativa e participativa, tendo a clareza de que é dessa participação que se pode chegar às soluções.

CAPÍTULO II

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

2.1 - A Proposta da Aliança entre Pedagogia Progressista, Ensino com Pesquisa e Visão Holística da Educação

No cotidiano da prática educacional, tem-se tratado o aluno como desprovido de inteligência, dependente exclusivamente do professor para atingir o conhecimento, como fruto de "pedagogias" que não têm relação com a realidade atual. O fazer educativo como simples reprodução do conhecimento, repassado em sala de aula, apenas reproduz o ideário vigente na sociedade, sem nada exigir do aluno. Uma nova concepção da prática educacional se faz necessária, centrada na capacidade do aluno, regida por estratégias de produção do conhecimento e alicerçada em uma escola deve ser o *locus* de confronto e articulação de atividades que permitam o encontro entre o aluno e o professor.

Tal estratégia é permitida pela proposição da tendência progressista da pedagogia, idealizada por Paulo Freire, inicialmente praticada na alfabetização de adultos, mas que posteriormente alicerçou princípios, que podem e devem ser aplicados em qualquer nível de escolarização.

Pode-se observar que raramente os professores tratam seus alunos como agentes de transformação social e como produtores do seu próprio conhecimento (FREIRE, 1994). No paradigma progressista, ao contrário, o aluno é visto como um ser que constrói sua própria história e a da sua comunidade e como cidadão capaz de produzir o seu conhecimento, sem necessidade de decorar os conceitos repassados pelos professores.

A principal estratégia para isso é o ensino com pesquisa, numa relação dialógica e coletiva, pois valoriza a ação do aluno, dirigi-lo às informações necessárias para produzir conhecimento. Nesse processo, busca com trabalhos individuais e coletivos, instigar os alunos para uma visão do todo, no sentido de superar a fragmentação ocasionada pela influência do positivismo nas atividades escolares (CAPRA, 1996).

Como afirma CHIZZOTTI, "As informações podem provir de observações, de reflexões pessoais, de pessoas que adquiriram experiência pelo estudo ou pela participação em eventos, ou ainda do acervo de conhecimentos reunidos em bibliotecas, centros de documentação bibliográfica ou de qualquer registro que contenha dados" (1988, p. 16).

Assim, o aluno se emancipa da ajuda restrita da preleção do professor. A um dado tema, ele pode procurar as informações necessárias nas bibliotecas, nas videotecas, na rede informatizada e até mesmo com outros profissionais (DEMO, 1994).

A aliança entre o paradigma progressista e o ensino com pesquisa, numa visão holística, está assentada principalmente na relação dialógica do professor

com o aluno. Nesse sentido, o professor é também uma fonte de informação para o aluno, mas sua postura é diferente. Como afirma BEHRENS, "Criar uma nova postura do professor em relação ao aluno, implica descobrir caminhos de intermediação no processo pedagógico" (1996, p. 38).

No ensino com pesquisa, o professor torna-se um intermediador da produção do saber. O aluno deve achar suas respostas, por meio das suas próprias indagações. GIROUX coloca duas questões importantes para serem respondidas: "Por que estamos fazendo o que estamos fazendo? Por que este tipo de conhecimento está sendo aprendido?" (1997, p. 81). Quer dizer, o aluno deve poder responder por que escolheu aquele curso para a sua vida, deve saber responder por que está fazendo isto ou aquilo, porque quer conhecer esse ou aquele tema. O ensino com pesquisa facilita a busca de respostas, pois o questionamento deve ser constante.

Como afirma DEMO, "A relevância do conhecimento no mundo moderno está em sua capacidade de intervenção formalmente coerente. Não prepara, instiga, condiciona a inovação, mas é, ele mesmo, a inovação em marcha. Inova tanto, porque também se inova ainda mais" (1997, P. 64).

Na prática reprodutiva do conhecimento, não há possibilidade de inovação, pois se trata apenas de repassar o conhecimento já acumulado, como verdades absolutas. No ensino com pesquisa, ao contrário, o próprio aluno traz as inovações para dentro da sala de aula, pois ele é livre para criar, questionar e discutir.

Mas tudo isso pode ainda assentar-se no paradigma holístico, uma vez que este busca a interdisciplinaridade, procurando envolver todas as áreas do

conhecimento. No ensino com pesquisa, a interdisciplinaridade é facilitada, pois propicia maior comunicação entre as disciplinas.

No paradigma holístico, portanto, procura-se apresentar a visão do todo, trabalhar em parceria, como também postula a pedagogia progressista, e produzir o conhecimento de acordo com os interesses e necessidades dos alunos (CAPRA, 1996; CARDOSO, 1994).

A pedagogia progressista, tendo por base a relação dialógica, oportuniza relações dinâmicas, promovendo a consciência crítica, o que favorece o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, como no paradigma holístico.

No falar de BEHRENS (1988), o paradigma holístico "... instiga a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo" já que o ensino com pesquisa leva o aluno a descobrir os significados e a compreender a diversas dimensões dos fatos sociais que são levados ao seu conhecimento.

Nesta aliança, não há dicotomia entre homem e mundo, pois a prática pedagógica conduz à totalidade, compreendida por meio da própria ação do aluno. Assim, o aluno será um ser ativo, questionador, pensante e em estreita ligação com seus colegas e com seus professores, ciente de que é por meio da comunicação que a vida humana tem sentido. Ciente ainda de que

"... o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, [...] de uma realidade" (FREIRE, 1987, p. 64).

Por tudo isso, a aliança entre o paradigma progressista, o ensino com pesquisa e o paradigma holístico da prática pedagógica torna-se possível.

2.2 - O Desafio dos Paradigmas na Prática Pedagógica

Numa retrospectiva das abordagens, dos paradigmas ou das tendências pedagógicas, observa-se uma tentativa contínua de adequação dessas tendências às realidades sociais e às necessidades oriundas dos diversos momentos históricos, econômicos, filosóficos e educativos. A caracterização da prática pedagógica está relacionada aos paradigmas educacionais. A educação sofre uma influência direta dos paradigmas e reflete os anseios de uma sociedade em desenvolvimento que busca, no trabalho coletivo, a transformação social.

Observa-se, na prática docente, que é por meio da escola que se pode buscar esta transformação social. Esse processo pode partir de diferentes interesses e pode ser influenciado pela manifestação própria de um determinado grupo ou sociedade.

Numa sociedade classista como a nossa, a função da escola, juntamente com as atribuições do corpo docente, tem-se sustentado no preparo dos indivíduos para o desempenho de papéis sociais, nos quais os indivíduos são forçados a se adaptarem aos valores e normas vigentes dessa sociedade, em prol de uma cultura individual. Outra forma de sustentação da escola tem sido um acentuado ensino humanístico, que procura levar o indivíduo a buscar sua realização como pessoa,

pelo seu próprio esforço, não se considerando, em momento algum, as relações existentes entre as suas necessidades e os conteúdos programáticos e metodologias ofertadas. Prioriza-se, então, o intelecto.

Para que as atribuições dos docentes e a função da escola possam efetivar-se, faz-se necessário selecionar, dentre tantas tendências pedagógicas, a que venha suprir as necessidades deste momento histórico, subsidiando, instrumentando e fundamentando o professor, para tornar-se um profissional competente e reflexivo sobre as necessidades da sociedade atual. Busca-se, para isso, um paradigma cuja abordagem apresente pressupostos norteadores sistematizados, que propicie um encaminhamento receptivo, que deixe claro o papel e as atribuições dos professores e dos alunos, proporcionando condições para inovações metodológicas no desenvolvimento dos conteúdos programáticos dentro e fora da sala de aula, tendo-se em vista o desenvolvimento e integração do aluno no seu meio e no ambiente escolar.

Optou-se, neste trabalho, pelo emprego de referenciais de paradigmas inovadores que atenderam às necessidades de uma prática pedagógica relevante e significativa nesse momento histórico. Nesse contexto, buscou-se analisar o ensino com pesquisa, partindo-se de um paradigma progressista, numa visão holística.

A fundamentação deste processo, executada pela instrumentação dos paradigmas, leva, também, a alguns cuidados para evitar que se possa “... *excluir da investigação científica, problemas cujas soluções não sejam por eles antecipadas*” (PIMENTEL, 1993, p. 31).

O paradigma surge, num determinado momento histórico, para sedimentar e tentar mostrar o porquê da existência de situações problemáticas nas salas de aula. Se fizermos dele um alicerce para o desenvolvimento do aluno pela pesquisa, poderemos encontrar soluções para alguns problemas cruciais, referentes à educação.

Assim, para um maior esclarecimento deste ponto de vista, necessita-se saber o que são paradigmas sob a ótica de dois reconhecidos autores.

Para KHUN, os *“Paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares aos praticantes de uma ciência”* (1991, p. 89).

Já CAPRA, propõe que o paradigma *“... significaria a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão de realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza”* (1988, p. 17).

Pôde-se observar, portanto, que toda sociedade está organizada dentro de um paradigma que sustenta suas necessidades num contexto histórico. A necessidade que se apresenta neste momento é de mudanças urgentes no sistema educacional e de inovações nas práticas pedagógicas.

O ensino com pesquisa, segundo CUNHA, *“... é aquele que tem por objetivo formar pesquisadores, pessoas instrumentalizadas e compromissadas com a produção sistemática e original do conhecimento”* (1994, p. 194/195).

Com proposições nesse sentido, esta autora procura estabelecer alternativas claras para a solução dos problemas referentes à prática pedagógica. Tentativas

como a abordagem progressista de Paulo Freire ou o paradigma holístico da educação (CAPRA, 1996) surgem, procurando superar as já existentes, objetivando propiciar um trabalho pedagógico de qualidade, que abranja a parceria entre professores e alunos para a produção do conhecimento (DEMO, 1994). A necessidade emergente aqui ressaltada entende conhecimento “... *como espaço conceitual no qual alunos e professores constróem um novo saber, produto sempre contraditório de processos sociais, históricos, culturais e psicológicos*” (PIMENTEL, 1993, p. 34).

A maior contribuição destes novos paradigmas está na totalidade proposta para a produção do conhecimento, isto é, na compreensão de RAYS (1990, p. 124), “*O homem concreto deve ser o alvo do ensino*”.

Acredita-se que, partindo dessas abordagens, torna-se possível tornar o ensino uma totalidade, tendo como alvo o homem concreto. Com esse objetivo, optou-se por pesquisar cada abordagem separadamente, com seus pressupostos, sua proposição para os professores e alunos, bem como a implementação de uma nova metodologia.

2.2.1 - Paradigma Progressista

Os escravos humilhados no passado obedeciam a seus senhores para livrar-se das ameaças de punição e de morte. Nesta obediência, aprenderam a sobreviver. Dos pequenos aprendizados criaram uma cultura de sobrevivência,

concretizando sonhos de rebeldia com aparente submissão partindo para um aprendizado maior: seu anseio de liberdade (VASCONCELOS, 1994).

À medida em que a educação se faz mola propulsora das sociedades contemporâneas, faz-se necessário repensá-la a partir de sua prática nas instituições de ensino. Desta forma, partindo da análise da escola como instituição educativa especializada, responsável pelo preparo intelectual e moral do aluno e compromissada com a cultura e com o saber, sugere-se que o apregoado na Tendência Tradicional precisa ser superado para que se vá em direção de uma ótica inovadora, com a visão de que o aluno é um ser histórico e competente para construir sua história alicerçada pela investigação e pela pesquisa de novos conhecimentos e voltada para a preparação do cidadão capaz de agir participativa e organizadamente.

Genericamente, pode-se constatar que a educação brasileira tem sido marcada pelas tendências liberais, ora conservadoras ora renovadoras, e que tais tendências se manifestam nas práticas escolares e no ideário pedagógico dos professores.

Assim sendo, é possível afirmar que a escola tem por função a preparação do homem para o desempenho de papéis sociais, conforme suas aptidões individuais e adaptação às normas vigentes na sociedade e no desenvolvimento da cultura individual, não levando em conta a desigualdade de condições.

Com ênfase numa tendência positivista, a configuração da sociedade industrial, a economia e a sociedade determinaram o paradigma da educação no qual fábrica e escola condicionam o processo de surgimento da ciência acoplada à

indústria. O ensino e a aprendizagem passam a ser orientados por objetivos quantificáveis, e o método reduzido a procedimentos táticos, muitas vezes, sem relação entre teoria e prática.

Nesta última década, os educadores vêm tentando superar esta visão fragmentada, racional e mecanicista propondo uma prática educativa que provoque o abandono da relação sujeito-objeto, emergindo um paradigma educacional, no qual os sujeitos relacionem-se entre si e com os seus saberes, iluminados pela prática dialógica, contextualizada na cultura e suas manifestações.

Para que essa visão emancipadora da escola seja atingida pela população, há necessidade de considerar o acesso ao conhecimento pelas camadas populares. O avanço nesse processo de transformação da sociedade depende da inovação. Pode-se dizer que inovação é sinônimo de conflito? Se a inovação é individual e compromissada com uma proposta educacional séria e coerente, possivelmente não, mas, se for coletiva e com objetivos mal delineados, o conflito poderá acontecer, salvo se este coletivo também estiver comprometido e consciente das correntes educacionais definidas. O conflito caminha paralelamente ao que é novo. Somente a conscientização do grupo sobre o fato de que qualquer processo inovador se constrói com discussões torna possível a correção das propostas, para que haja melhorias no que se planeja, podendo, assim, chegar, efetivamente, à execução da proposta.

A prática pedagógica deve conduzir o aluno a um desenvolvimento constante, levando-o a compreender que tudo na vida está ligado a todos os outros seres que habitam este planeta. O paradigma progressista contempla uma prática

pedagógica que propõe uma escola, como *"... um local de problematização para compreensão do real, onde propõe conteúdos abertos às realidades sociais, interligados e com significação humana e social"* (BEHRENS, 1998, p. 1).

Tendo em vista que a educação deve constituir-se em processo que visa à formação e ao desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos da sua natureza, de acordo com a sua realidade e com o atendimento de todas as suas necessidades individuais e sociais, acredita-se que **o paradigma progressista se constitui na melhor opção para que esse processo possa ser desencadeado, pois a escola apresenta-se como um espaço de desenvolvimento e crescimento, compreendendo que o professor deve crescer junto com o aluno, sem que ele se coloque como o dono do saber.**

Segundo LUCKESI, *"... a educação é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados, pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social"* (1996, p. 64).

Sente-se que quanto mais os alunos conhecerem e compreenderem a realidade social que os cerca e a sociedade a que pertencem, mais facilmente desenvolverão uma consciência crítica e assim darão sua cooperação como cidadãos na transformação coletiva da sociedade.

Numa sociedade em desenvolvimento em que desafios surgem constantemente, não se pode negar que mudanças se fazem necessárias tanto para os professores quanto para os indivíduos, a fim de que consigam acompanhar essas mudanças e interferir na realidade estabelecida.

A conscientização da prioridade destas modificações precisa atingir a estrutura escolar. Esse fator torna-se bastante preocupante, principalmente pelo fato de que as inovações propostas precisam ser construídas e discutidas junto com os professores e não só com o envolvimento de profissionais que sejam da esfera técnico-administrativa. Esse cuidado precisa ser considerado para superar a mentalidade racional, limitada e ultrapassada de alguns profissionais da educação que ainda não se deram conta da riqueza de inovações que podem advir de um trabalho coletivo. Esta característica porém, não é prioridade só da gestão da escola. No dizer de FREIRE (1992, p. 106), *“Uma grande maioria da classe popular, por falta de compreensão e senso crítico do que se passa a sua volta, principalmente em função de propagandas ideológicas de alcance limitado que lhes é passada, deixam-se afogar no conformismo da sua existência, sem condições sequer de falar ‘a leitura do mundo’ ”.*

Isto se tornará sem dúvida, um grande obstáculo para a esperada transformação social que necessita do rompimento das propostas tradicionais e autoritárias e do conseqüente estabelecimento de novos paradigmas. Observa-se, por isso, um longo caminho a percorrer na preparação dos indivíduos para esta nova sociedade e para esta nova visão de mundo.

A preocupação que passará a existir, após a tomada de consciência coletiva de nada servirá se uma ação inovadora não for fundamentada dialeticamente e não responder aos anseios sociais almejados. Sabe-se que toda tentativa de transformação social depara-se com ações de pessoas e de grupos de pessoas

envolvidos em interesses comuns. Estas tentativas de inovações transformadoras encontram-se frente a desafios e inúmeros obstáculos.

É neste ponto que definitivamente pode-se observar a força das pessoas e de grupos que lutam pela transformação da realidade. Ao invés de retrocederem, seguem em frente cada vez mais determinadas a atingir seus objetivos, para atender às necessidades das classes populares.

Para isso, o professor deve desempenhar, entre outros, o papel de provocador de transformações, levando o aluno a compreender as necessidades sociais. Entretanto, neste paradigma, o papel do professor vai mais longe. Por isso, sua formação deve contemplar os aspectos sociais da vida humana, suas necessidades e o respeito pela cultura popular.

2.2.2 - O Professor Progressista

O que se percebe atualmente na prática pedagógica é um grande comodismo frente à situação vigente nas escolas. E é na tentativa de modificar este cenário que se busca enfatizar, na escola, a importância da figura do professor, porém não daquele professor subjugado por concepções e abordagens ultrapassadas ou tendências conservadoras que propõem conteúdos e metodologias que continuam produzindo indivíduos sem senso crítico, muitas vezes seguidores das ideologias do professor, por desconhecerem outras.

Ao se fazer a análise do professor de hoje das instituições de ensino, acredita-se, que para as exigências da modernidade, faz-se necessária a presença de um professor inovador que venha atender às necessidades deste final de década e início de milênio.

Espera-se deste professor uma formação acadêmica, fundamentada na filosofia, na psicologia e na sociologia. A filosofia embasará as relações existentes entre a educação e a sociedade, assim como a visão do homem que se quer preparar para atender às necessidades desta sociedade.

A psicologia deve dar suporte às relações professor/aluno num clima dialógico, e a sociologia complementar a relação entre os grupos desenvolvendo-lhes o senso crítico, na procura de uma educação que, ao inovar, provoque a transformação da sociedade por meio da produção do conhecimento e do estabelecimento de uma postura inovadora dos professores, que consiga levar o seu aluno à autonomia pessoal, intelectual.

A formação do professor necessita de um projeto político-pedagógico coerente, integrado e articulado com os interesses da sociedade. Nesta formação, tanto o conhecimento técnico quanto a prática precisam estar identificados com a realidade histórico-social do povo e comprometidos com a transformação social.

Em vista do enfrentamento permanente e dos desafios postos no contexto da atuação profissional, o contato sistemático do professor com os grupos sociais e institucionais deve ter embasamento teórico consistente em sua formação. De acordo com HABERMAS, (in DEMO, 1990, p. 85) “... *experiências quebram a rotina daquilo que é auto-evidente, constituindo uma fonte de contingências. Elas*

atravessam expectativas, correm contra os modos costumeiros de percepção, desencadeiam surpresas, trazem coisas novas a consciência. Experiências são sempre novas experiências e constituem um contrapeso à confiança”.

A experiência profissional necessita de uma continuidade na sua formação e de aprofundamento nas suas bases teóricas. Segundo MARQUES (1992), todo professor deve ser um profissional especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o processo educativo do pensar ao agir, fazer e avaliar, sempre inserido no coletivo dos educadores.

Isto posto, supõe-se que este educador tenha um compromisso coletivo solidário, que seja consensualmente produzido à base do amplo esclarecimento e da implementação do projeto político de educação. Como sugere MARQUES (1991, p. 57), *“A educação, na qualidade de fenômeno extremamente complexo, vivo, histórico e conjuntural, exige uma racionalidade de dimensões plenas, isto é, dimensão cognitiva instrumental, prática, ético-normativa, estético-subjetiva da vida cultural”.*

Este professor deve conscientizar-se da importância de formar indivíduos críticos, que reflitam sobre o mundo que os cerca e que participem como cidadãos responsáveis na sociedade. É de fundamental importância que se estabeleça, por meio do diálogo, um vínculo na relação professor/aluno, que haja uma preocupação do professor em conhecer o aluno, respeitando-lhe a cultura, a linguagem e as atitudes frente à vida. O professor deve tentar fazer parte do grupo de alunos, estimulando-os e conscientizando-os da importância da construção do conhecimento. Segundo FREIRE (1992, p. 117), *“... o diálogo entre professores ou*

professores e alunos não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas”.

As decisões coletivas serão melhor conhecidas se discutidas, e aceitas se atenderem às expectativas de todo o grupo, ou seja, *“o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro”* (FREIRE, 1992, p. 118). É desse crescimento que surge o consenso para as decisões. A preocupação de FREIRE torna-se, portanto, relevante.

Para que os professores com idéias inovadoras consigam se fortalecer no alcance de seus objetivos, faz-se necessária a organização e mobilização desta classe desprestigiada, na defesa de seus ideais e na tomada de decisões na ação educativa.

A defesa destes ideais inovadores não pode se abater frente aos obstáculos emanados do autoritarismo, mas deve ser encarada como desafios que podem ser superados e, assim, permitir que se siga em frente, mais ciente do porquê da luta e mais forte na superação dos obstáculos. Como afirma FREIRE (1986, p. 98), *“...temos que lutar com amor, com paixão...”*. Sem luta e sem diálogo, os professores não conseguirão fazer valer seus ideais. Quanto mais se enfrentam estes desafios emanados do autoritarismo instalado na sociedade mais próximos estão das almejadas mudanças.

O professor que se acredita possuidor do perfil que mais se aproxima daquele que poderá reverter a atual situação educacional deverá, antes de tudo, ter uma compreensão dialética das relações consciência/mundo. Esta compreensão

dar-se-á à medida em que ele se conscientizar da contradição existente entre os aspectos positivos e negativos que permeiam uma cultura. Estes aspectos que falam do passado estão presentes a todo momento de forma significativa. Na compreensão dialética consciência/mundo, os professores inovadores serão fortalecidos frente aos alunos pela valorização do conhecimento de que são portadores, principalmente das relações feitas entre os fatos passados com situações atuais.

Considerando o saber como objeto específico do trabalho do professor, ele precisa ser interpretado e contextualizado, portanto não se pode conceber a formação do professor como algo isolado da história da sociedade, pois o fenômeno educacional é parte integrante do conjunto social.

Neste sentido, a preocupação com a formação de professores críticos e de profissionais inseridos em uma sociedade concreta, em movimento, responsáveis pela socialização do conhecimento historicamente acumulado, deve partir de um profissional em educação, que possibilite transformações e mudanças. Na reflexão sobre o professor inovador, é necessário que se insista que o seu saber e a sua prática devem estar identificados com a realidade histórico-social de seu povo.

A universidade como agência formadora deste profissional deve levar em consideração suas aspirações e potencialidades e oferecer uma ampla visão da realidade em que está inserido, levando em conta aspectos intimamente relacionados que se referem à qualificação do professor e à sua formação pedagógica e formação política. Neste contexto, BELLONI acrescenta:

“Um saber comprometido com a justiça porque ela é a base das relações entre os humanos. Um saber comprometido com a beleza porque ela possibilita a expressão da emoção e do prazer, sem que a racionalidade reduza o humano a apenas uma de suas possibilidades. Um saber comprometido com a igualdade porque ela é a base da estrutura social e inerente à condição humana” (1992, p. 73).

Ainda em relação à qualificação do professor, ressalta-se a importância da aquisição e de produção de conhecimentos como indispensáveis para garantir a sua competência. A qualificação envolve toda a personalidade, experiência profissional e qualidades pessoais, uma vez que expressa uma concepção ética profissional. É constituída durante o processo de formação e deve estar relacionada a um sistema de exigências ligadas ao trabalho e à aquisição de conhecimentos oriundos da experiência e da própria formação.

A competência tem ocupado uma posição central na organização do universo do saber. Significa “saber-ser”, mais do que “saber-fazer” e com isso saber utilizar todos os conhecimentos, obtidos durante sua trajetória profissional.

A competência política alia-se com a capacidade técnica do professor de articular os conhecimentos obtidos em sua formação profissional. Conforme enfatiza BEHRENS (1996, p. 83), *“... o professor torna-se figura significativa no processo, quando percebe que é orquestrador da construção do conhecimento e propicia ambiente que instrumentaliza o aluno para a emancipação”.*

A qualificação deve caracterizar-se como uma necessidade de formação do profissional consciente de sua responsabilidade histórica, que se traduz numa reflexão crítica da sociedade e também reflete na sua prática pedagógica, de agente transformador dessa realidade.

O esforço de formar professores que atuem como intelectuais transformadores depende de todos os participantes dessa formação, e só assim será criado um ambiente menos burocrático e mais propenso à crítica e à produção dos saberes.

O ambiente de trabalho do professor, isto é, a escola, deve procurar favorecer o desenvolvimento dessa nova cultura profissional, oportunizando a pesquisa de novas alternativas para a prática profissional. Como afirma MOREIRA, *“Pesquisa e ensino de qualidade exigem docentes qualificados, recursos e clima intelectual sério e responsável caracterizando o cotidiano do trabalho acadêmico”* (1995, p. 113).

O professor deve conscientizar-se de que a ação educativa deve ser compreendida como uma totalidade que envolve ação/reflexão/ação.

Nesse processo, a função do professor progressista será a de articulador dos conteúdos em forma de problematização, propiciando aos alunos a possibilidade de conhecerem a realidade dos fatos e permitindo-lhes contribuir com criatividade e criticidade na transformação da sociedade.

Segundo BEHRENS (1998), na abordagem progressista, idealizada por Paulo Freire, o professor deve ser crítico, exigente e reflexivo, devendo refletir não somente sobre a prática educativa, mas também e, principalmente, sobre sua própria prática. Deve ainda ter a humildade de reconhecer no aluno uma fonte de saber. Assim, enquanto ele ensina, aprende e aprende enquanto ensina. Como afirma FREIRE, *“Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo ensinam”* (1992, p. 112).

O diálogo deve permear a relação professor/aluno. Nesse sentido, o professor é o orientador que promove a relação entre os conteúdos e a realidade da vida em sociedade, empenhando-se na luta pela democratização das diferenças sociais. O fundamento dessa afirmação está em FREIRE (1992), quando diz que não há outra posição para o educador ou educadora progressista “... *senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade...*”(1992, p. 113).

Nessa concepção, o professor deve dominar o saber teórico, e respeitar o saber próprio dos alunos, procurando ter com eles uma relação horizontal. Nesse sentido, ele é, ao mesmo tempo, mediador do conhecimento e sujeito do processo educativo, engajando-se com os alunos no ato de produzir o conhecimento.

Deve, ainda, ser convincente na defesa de seus sonhos sem reduzir tudo à sua verdade, considerando também o sonho de seus alunos, acreditando na transformação e atuando para que ela aconteça. Afirma FREIRE (1992, p. 131), “... *que educador seria eu se não me preocupasse em ser ao máximo convincente na defesa de meus sonhos? O que não posso é reduzir tudo à minha verdade, a meu acerto*”.

Respeitar o sonho e a verdade do aluno é função do professor na tendência progressista da educação. Para isso, é preciso que a cultura do aluno também seja respeitada pelo professor.

Ao respeitar a cultura do aluno, o professor estará interpretando a realidade, ao mesmo tempo que conseguirá levar os alunos a interpretá-la.

Nessa tendência, a prática pedagógica do professor fundamenta-se numa estrutura científica capaz de um rompimento com o senso comum. Faz-se necessário, então, o ressurgimento do professor que, além de conhecer e dominar o conteúdo de sua disciplina, também conhece, compreende e entende a realidade do aluno.

Assim, no paradigma progressista, o professor é crítico, exigente e reflexivo, procurando um relacionamento dialógico com o seu aluno acreditando que, por meio desse relacionamento, ele próprio estará caminhando em direção ao seu crescimento.

2.2.3 - O Aluno Progressista

O aluno é o reflexo do seu professor e da instituição de ensino que frequenta ou frequentou. Se medíocre, estará refletindo a mediocridade da instituição e de seus professores. Se bem preparado, significará que a instituição e seus professores souberam conduzi-lo à não-mediocridade, à não-ingenuidade. Como afirma DEMO, *"... a mediocridade do aluno é sobretudo função da mediocridade institucional, do sistema educacional vigente, dos dirigentes e em particular dos professores"* (1996, p. 75).

Na concepção progressista, o professor que compreende a realidade do aluno está realmente interessado neste e em seu desenvolvimento. Por sua vez, o aluno, sentindo-se participante de sua própria formação e entendendo o conteúdo

que faz parte dela, numa relação dialógica, desenvolverá mais facilmente o senso crítico, que irá permitir sua efetiva participação e compreensão do mundo, conseguindo, então, fugir da mediocridade.

É por meio do diálogo que a relação professor/aluno se solidifica, e é por meio dessa relação que o professor constrói sua prática com o aluno, na sala de aula, usando, principalmente, o que o aluno conhece sobre o conteúdo a ser ministrado. Acredita-se que este seja um primeiro passo para a ação inovadora por parte do professor, agente provocador de uma transformação social.

Este aspecto encontra fundamentação teórica na Pedagogia Progressista defendida por Paulo Freire na década de 70 e permanece mas atual como solução de problemas educacionais deste final de milênio.

Nos pressupostos da tendência progressista, o homem é visto como um ser de relações de um mundo, e que é determinado histórica e culturalmente. Aqui, prioriza-se a liberdade de expressão que provoca uma ação-reflexão sobre os fatos do cotidiano, que promove o diálogo para o esclarecimento e o enriquecimento de idéias e opiniões e que sugere a participação crítica em discussões e decisões, com vistas ao comprometimento individual e coletivo, necessários para o exercício da democracia.

Nessa tendência pedagógica, conforme retifica BEHRENS (1998), o aluno caracteriza-se como sujeito ativo, sério, criativo, responsável, reflexivo, participativo e crítico. Apresenta-se como sujeito crítico do próprio ato do conhecimento e, nesse sentido, ele é co-responsável pelo processo educativo, compondo sua própria visão de mundo. Vivencia a relação dialógica proposta pelo professor e disciplina-se à

medida em que é co-responsável pelo seu processo educativo. Pela confiança que tem em si mesmo, reflete sobre o funcionamento da sociedade, aprendendo a interpretar a realidade com o intuito de transformá-la. Com a reflexão, ele problematiza sua prática e suas experiências, tornando-se responsável por suas idéias, pois tem liberdade de expressão e de pensamento.

O aluno é, ainda, ativo e dinâmico, engajando-se com o professor no ato de conhecer. Participa da sua própria formação, por meio do diálogo com o professor e da leitura que faz do mundo.

Num clima de democracia plena, o aluno participa também da “... organização do currículo da escola, na programação dos conteúdos e na construção da visão de mundo” (BEHRENS, 1998, p. 2). Nesse sentido, o aluno deve estar aberto ao diálogo, instrumento de construção de uma sociedade mais justa e de uma escola mais democrática.

Segundo BEHRENS, no paradigma progressista, o aluno “... busca autonomia no processo de aprendizagem, assumindo uma autodireção, a partir da absorção de temas inseridos nos contextos sociais” (1998, p. 2).

Pode-se dizer que os pressupostos dessa tendência pedagógica provocam o desenvolvimento da percepção da realidade de forma crítica e promovem a construção do conhecimento pelo aluno. A proposição de refletir criticamente a realidade leva o aluno, a partir do concreto de sua vida e de suas relações, ao conhecimento dessa realidade e o capacita a agir sobre ela e a buscar práticas coerentes para atender às problemáticas sociais.

Assim, encontrou-se, na Pedagogia Progressista de Paulo Freire, a fundamentação teórica para que professores e alunos empenhem-se na luta pela democracia, tão necessária neste momento histórico.

2.2.4 - A Metodologia na Abordagem Progressista

A metodologia, na abordagem progressista segundo BEHRENS (1998), caracteriza-se por uma ação libertadora e democrática, que questiona a realidade circundante, estimula a participação integrada dos alunos e traça posterior referenciais no próprio grupo. Contempla, ainda, uma abordagem dialética de ação/reflexão/ação, quando propõe conteúdos significativos para provocar a formação do indivíduo como ser histórico, político, social e cultural. Procura transpor, também, as dificuldades, para que haja a produção do conhecimento e a transformação do indivíduo. Como afirma FREIRE, *“A atividade dos intelectuais progressistas jamais pode ser a de quem, reconhecendo a força dos obstáculos, considera-os intransponíveis. Essa seria uma posição fatalista, estranha à tarefa de progressistas. Entendendo os obstáculos como desafios, a tarefa destes é buscar respostas adequadas”* (1995, p. 42).

Nesta busca, o professor (ou intelectual), promove parcerias com o aluno para que juntos, derrubem os obstáculos e realizem as transformações necessárias à produção do conhecimento.

Neste sentido, há a necessidade de juntar a cultura popular com a cultura erudita, sob pena de não se conseguir provocar a transformação do indivíduo. FREIRE afirma, ainda, que existe uma “... *necessidade imperiosa [...] do educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas ‘manhas’ indispensáveis à cultura da resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos*” (1992, p. 107). Se a prática pedagógica pretende uma transformação, faz-se necessário partir da cultura própria do aluno.

Segundo BEHRENS (1998), na tendência progressista, o processo pedagógico não se reduz ao treinamento técnico, envolve o aluno pelo diálogo e alicerça o processo pedagógico na competência e não no autoritarismo. Com isso, o professor tem uma relação horizontal com o aluno, ao provocar uma relação de experiências dos alunos com os conteúdos propostos. Provoca relação na e para a ação e contempla o trabalho coletivo, a reflexão coletiva e a discussão dialógica. Esta metodologia institui, por conseguinte, o diálogo pedagógico e democrático entre professor e aluno, permitindo a utilização dos materiais, métodos e técnicas, com coerência, abrindo espaços para a democratização do saber, propondo o questionamento da realidade circundante.

À luz desses pressupostos, ainda há esperança de uma práxis realmente democrática, que conduza à produção do conhecimento. Acredita-se que o docente, ao optar por uma abordagem progressista demonstra preocupação com a produção do conhecimento pelo aluno. Para tal, dota o aluno/cidadão de referenciais teóricos

e de ações que suscitam reflexões críticas sobre os deveres, os direitos e as responsabilidades dos agentes que se dizem “sujeitos” de uma sociedade em constante mudança.

CAPÍTULO III

3. O ENSINO COM PESQUISA

Não há como pensar o ensino sem a figura do professor, pois é ele quem orienta a produção do conhecimento. Nem sempre, porém, essa figura é valorizada.

Como afirma ALVES:

“Eu diria que os educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma história a ser contada... Mas os professores são habitantes de um mundo diferente, onde o ‘educador’ pouco importa, pois o que interessa é um ‘crédito’ cultural que o aluno adquire numa disciplina..., sendo que para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo, professores são entidades descartáveis (ALVES, 1983, p. 13).

O autor pretende demonstrar a importância da reconstrução do papel e da atuação do professor no processo pedagógico.

Numa pedagogia progressista, aliada ao ensino com pesquisa, o professor é, antes de tudo, um agente de mudanças e não um profissional que apenas cumpre um currículo pré-determinado (DEMO, 1994). Nessa tendência, isso faz diferença.

O aluno é também responsável pela produção do seu próprio conhecimento. Por isso, a aliança da pedagogia progressista com o ensino com pesquisa é possível. Para clarear esta aliança, alguns conceitos do ensino com pesquisa devem ser entendidos.

No ensino com pesquisa, conhecimento é o conjunto de experiências vividas por um indivíduo, que vai utilizá-las conforme suas necessidades, compondo idéias de cunho pessoal, vendo o mundo conforme sua própria ótica. Nesse sentido, o ensino corresponde a ações, meios e condições para a realização da instrução.

Ora se a educação “... é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1994, p. 16/17) e a teoria “... refere-se ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas — físicas, morais, intelectuais e estéticas — tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais” (LIBÂNEO, 1994, p. 22), a prática é a aplicação da teoria, e a teoria é a possibilidade de desenvolver a prática, processo dialético que possibilita uma metodologia de ensino com pesquisa. Prática que deve conduzir ao questionamento reconstrutivo, “... como processo de construção do sujeito histórico, que se funda na competência advinda do conhecimento inovador...” (DEMO, 1996, p. 7).

Considera-se, também, a pesquisa que, segundo DEMO (1996), é caracterizada como a atividade de investigação sistemática que faz referência à capacidade de elaboração de saberes que, na sala de aula, local utilizado para reunir pessoas que buscam conhecimento, somam-se às matérias e sintetizam a troca de experiências.

Nesta abordagem, a Ciência é tida como um conjunto de informações obtidas com a observação e com o estudo de determinado objeto. O ensino com pesquisa busca alicerçar uma aproximação e um embricamento entre teoria e prática. Neste

desafio, acredita-se que a teoria se constrói na prática e a prática se reverte em teoria.

3.1 - Ensino como Reprodução do Conhecimento

Para consolidar uma metodologia que busque a produção do conhecimento, cabe sugerir uma reflexão sobre o ensino que tem contemplado só a reprodução do conhecimento.

A proposta do ensino como reprodução do conhecimento, segundo CUNHA (1996, p. 120), enfoca o conhecimento 'sem raízes' e o dá como pronto, acabado, inquestionável. Não há prática, apenas teoria, já que uma não encontra ressonância na outra.

Segundo LUCKESI (1996), a escola tem o papel básico de preparar intelectual e moralmente os alunos, para assumirem suas posições na sociedade. Seu compromisso é com a cultura, sendo ela a responsável pelo desenvolvimento das aptidões individuais. Os problemas sociais são deixados para a própria sociedade solucionar. Por isso, os conhecimentos e os valores sociais acumulados pelas gerações adultas são repassados ao aluno como verdades absolutas.

Esta metodologia valoriza o imobilismo e a disciplina intelectual tomada como reprodução de palavras, textos e experiências do professor e do livro. Caracteriza-se pela ação do professor e não do aluno. E, ainda, privilegia a memória e a

repetição do conhecimento acumulado. Ao aluno, é negada a prerrogativa de duvidar e de questionar. Usa a síntese já elaborada para melhor passar informações aos estudantes, muitas vezes reproduzidas de outras fontes (CUNHA, 1996).

Nesse sentido, o professor não assume o seu próprio conhecimento, apenas reproduz o que outros já disseram. Por isso, ele valoriza a precisão, a 'segurança', a certeza e o não-questionamento. Portanto, não há a participação do aluno.

Os métodos utilizados baseiam-se quase exclusivamente na exposição verbal da matéria, com o professor transmitindo o conteúdo e o aluno ouvindo passivamente. A postura do professor é a de autoridade absoluta.

A aprendizagem é repetitiva e mecânica e a retenção do conteúdo é garantida pela repetição de exercícios. No dizer de LUCKESI, "*A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores*" (1996, p. 57).

A reprodução do conhecimento premia o pensamento convergente, a resposta única e 'verdadeira' e o sentimento de certeza (CUNHA, 1996). Não tem a ver com competência, uma vez que é apenas uma reprodução e não uma produção de conhecimento.

Concebe a disciplina curricular como espaço próprio do domínio do conteúdo e, em geral, dá a cada uma o *status* de mais significativa do currículo acadêmico. Não há, portanto, a interdisciplinaridade, pois cada disciplina é separada, isolada uma da outra, sem constituir um todo. A fragmentação do conhecimento é notória.

Valoriza, ainda, a quantidade de espaços de aula que ocupa para poder “... ter a matéria dada...” em toda a sua extensão (CUNHA, 1996). Assim, o conhecimento é cristalizado pelo número de horas que é trabalhado.

A pesquisa é concebida como atividade exclusiva de iniciados, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida (DEMO, 1992). Neste caso, os iniciados são os pós-graduados. Aos graduandos, não se permite reconhecer as diferenças, pois não lhes é dada a oportunidade de questionar. Dessa forma, a incompatibilização entre o ensino, a pesquisa e a extensão se faz presente, dicotomizando o processo de aprender. Com isso, não existem diferenças entre conceito e realidade, pois aluno aprende apenas o conceito. Sem pesquisa, não há como ver a realidade.

Esta metodologia requer um professor ‘erudito’ que pensa deter, com segurança, os conteúdos de sua matéria de ensino. É o conhecimento do professor que tem validade, o que o aluno já traz consigo não tem relevância. Por isso, o professor é a principal fonte de informação que, pela palavra, repassa ao estudante o estoque que acumulou. Nesse sentido, o conhecimento é fatalista, pois já está pronto e acabado, resta apenas repassá-lo ao aluno que, dependendo do seu poder de memorização, deverá apreendê-lo na íntegra, da mesma maneira que seus professores o apreenderam.

A sociedade atual exige, por sua vez, profissionais que sejam críticos, criativos e transformadores (BEHRENS, 1996). Esse fato desafia os professores a ultrapassarem um ensino reducionista e fragmentado (CAPRA, 1996) para buscar uma produção de conhecimento significativa, autônoma e libertadora.

3.2 - Conhecimento: Teoria e Prática

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que fuja da reprodução do conhecimento e que venha ao encontro das reais necessidades do momento atual, a dicotomia entre a teoria e a prática deve deixar de existir para dar lugar aos novos referenciais teóricos que não abandonam a explicação e trazem a reflexão.

Esta dicotomia, se persistir, dificultará o processo do conhecimento, que se faz necessário para o desenvolvimento do cidadão crítico. Este cidadão deverá estar envolvido com os problemas sociais, pois somente assim o homem, juntamente com sua ação poderá solucionar estas problemáticas.

As experiências com práticas pedagógicas em sala de aula, com o objetivo de se mostrarem eficazes na produção do conhecimento, se apresentam de forma sistematizada demonstrando a força desta dicotomia.

O tradicionalismo em se passar informações prontas, prática pedagógica de muitos professores ainda hoje, reforça a dicotomia entre a teoria e a prática, pois os alunos não têm clara a finalidade da aprendizagem de determinada teoria, bem como da prática na solução de seus problemas. Segundo DEMO, numa proposta assim, "*... não se sustenta a proposta de apenas ensinar a copiar, não só porque significa mero treinamento, mas sobretudo porque implica inequívoca imbecilização*" (1996, p. 55).

Isto acontece em função da dissociação que se vivencia na escola, pois a formação do aluno/objeto se faz de forma mecânica e fechada, sem diálogo, sem questionamento sobre a importância do envolvimento teórico/prático na vida do

aluno. O aluno parece, muitas vezes, não saber o que fazer com o conhecimento recebido, quando não vê e não sabe que este aprendizado poderá ser útil em algum momento de sua vida, não tem seu interesse despertado e, por consequência, não aprende.

O trabalho de esclarecimento do porquê de a relação teoria/prática ser importante é que possivelmente fará do aluno um cidadão interessado, pois poderá fazer uso do seu conhecimento nas mais diversas situações que se fizerem necessárias em sua vida o que possibilita a afirmação de que, no conhecimento, existe um poder que acentua ou reduz as distâncias entre as classes sociais, concebidas historicamente.

Historicamente, porque é dali que o conhecimento foi construído, e socialmente porque o fator modificador e reconstrutor deste conhecimento é historicamente construído e vai se modificando, de acordo com o contexto em que está inserido (VASCONCELOS, 1994).

Assim o conhecimento se mostra *“... prática que se constrói, histórica e socialmente, no cotidiano que emoldura e centraliza nossas experiências”*. Referindo-se, ainda, à importância do conhecimento: *“... o conhecimento é mediação central do processo educativo. E aí se constrói concretamente, supondo evidentemente intencionalidade, metodologia e planejamento”* (SEVERINO, In: VASCONCELLOS, 1994, p. 9).

3.3 - Ensino como Produção do Conhecimento

O ensino com pesquisa visa à produção do conhecimento. Para CUNHA (1996), esta metodologia enfoca o conhecimento com base na localização histórica de sua produção e entende-o como provisório e relativo. Não há, pois, necessidade de uma quantidade enorme de conceitos, porque a produção do conhecimento não está baseada em sua quantidade e, sim, na qualidade da aprendizagem. Por isso, valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento. Nesse sentido, o papel da escola é o de levar o aluno a reconhecer a realidade e refletir sobre ela.

Esta metodologia privilegia a intervenção no conhecimento socialmente acumulado. Assim, trabalha-se a competência do aluno, ao conduzi-lo à interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação.

A produção do conhecimento estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias (CUNHA, 1996). Isto leva à valorização da ação, da reflexão crítica, da curiosidade, do questionamento exigente, da inquietação e da incerteza, características do sujeito cognoscente. O questionamento sistematizado auxilia a elaboração de argumentos, valorizando o pensamento divergente motiva a inquietação, provocando incertezas, e promove a capacidade de renovação.

E mais, percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em conformidade com os objetivos acadêmicos. Assim, as disciplinas não se

apresentam com formato estabelecido, mas caminham uma na direção da outra, de forma a produzir o conhecimento em sua totalidade.

Valoriza, ainda, a qualidade dos encontros com os alunos e deixa a estes tempo disponível para o estudo sistemático e para a investigação orientada (CUNHA, 1996). O professor não vê, no seu aluno, um mero objeto de aprendizagem, mas instiga-o a produzir o seu conhecimento.

O ensino como produção do conhecimento concebe a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, um modo de aprender o mundo acessível a todos e a qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções (CUNHA, 1996). É por meio da pesquisa que se chega ao novo. A realidade, como um instrumento do ensino, e a extensão, como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade conduzirão ao ponto de reconstrução do conhecimento, necessário ao momento histórico.

Esta metodologia requer um professor inteligente e responsável, capaz de estimular a dúvida e orientar o estudo para a emancipação, vendo, na pesquisa, uma unidade que conduz à amplitude. Neste caso, o professor é o mediador do conhecimento, da cultura e da condição de aprendiz do estudante, caracterizando o ensino como democrático e dialógico, uma vez que o aluno é parceiro do professor e não seu objeto de aprendizagem (CUNHA, 1996).

Como visto anteriormente, o ensino tradicional possui, como amostra, um quadro de características bastante específicas. O professor, super valorizado, é o dono do saber e, conseqüentemente, da verdade. A ele cabem todos os direitos, não admitindo erros dos alunos, podendo estes até serem passíveis de punição.

Ao contrário, a metodologia de ensino pela pesquisa proporciona uma ótica diferenciada: *“A dúvida é sua companheira permanente e o erro é considerado importante no processo de construção do conhecimento. O conhecimento é sempre provisório, um processo de construção do conhecimento. O conhecimento é sempre provisório, um processo que se refaz a cada momento”* (VEIGA, 1996, p. 122).

Se o aluno não errar e não tiver dúvidas, ele permanecerá como seu ‘mestre’ deseja, um mero reprodutor. Porém, não é este o indivíduo que se pretende formar nesta proposta inovadora de trabalhar e evidenciar a pesquisa. Pretende-se abrir espaço para que ele cresça, buscando suas verdades, por meio de seus erros e de suas dúvidas. Quem não duvida e não erra não pode produzir conhecimento.

3.4 - O Professor no Ensino com Pesquisa

A universidade brasileira parece estar passando por situações difíceis quanto à busca de fundamentos para a produção do conhecimento. Entre elas, uma situação que se destaca é a da teoria/prática e, principalmente, a forma mais correta de se fazer a relação entre ambas. Outra, é a busca de referencial teórico-metodológico que subsidie professores dentro e fora da sala de aula, como trabalhar com o conhecimento.

Para uma proposta inovadora, onde a teoria e a prática encontrem uma relação mais concreta, é preciso, segundo DEMO, *“... desconstruir o professor, não tanto como movimento que venha de fora — virá de fora se não acordarmos em*

tempo —, mas sobretudo como competência humana integrada na velocidade dos tempos, inclusive para poder recuperar condições mínimas de humanizar os processos inovadores” (1997, p. 30).

Quer dizer, o professor precisará se reconstruir, baseando-se, para isso, numa proposta inovadora que valorize o ser humano e, ao mesmo tempo, valorize o espaço por ele ocupado.

Uma dessas propostas é o “aprender a aprender”, desenvolvida por Pedro Demo e teorizada por BEHRENS, na qual o professor

“... torna-se figura significativa no processo quando percebe que é o orquestrador da construção do conhecimento e propicia ambiente que instrumentaliza o aluno para a emancipação. A visão de ser sujeito da história, ao invés de objeto, autoriza o docente a construir ‘projeto pedagógico próprio’, para sua disciplina, não se distanciando de todo do curso, mas salvaguardando a especificidade necessária a cada avanço” (1996, p. 83).

O professor é, antes de tudo, um profissional criativo e dinâmico, renovador e transformador (BEHRENS, 1998). Ao selecionar e passar conteúdos, fundamenta-se em uma ideologia desenvolvida ao longo do processo de sua formação. A ideologia que permeia este fazer pedagógico faz parte do processo, sem que necessariamente seja levada ao conhecimento do aluno, a quem caberá a opção, a escolha dos caminhos do seu “aprender a aprender”.

Nesse sentido, compete ao professor saber como se dá o conhecimento no processo pedagógico, a fim de ter as noções necessárias de como interagir com os alunos, facilitando, assim, o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua emancipação como cidadão de uma sociedade em mudanças contínuas. Como

explica BEHRENS, “A abrangência da proposição metodológica do ‘aprender a aprender’ se alarga quando ultrapassa a atitude milenar de reter o conhecimento e busca habilitar o estudante a manejar, pesquisar e produzir conhecimento próprio” (1996, p. 91). Portanto, o “aprender-aprender” será o impulsionador da reflexão e da crítica da experiência de professores e alunos, responsáveis e co-responsáveis pelo desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Assim, “Conhecer como se dá o conhecimento no processo pedagógico é ajudar a eliminar a determinação social dos destinos dos alunos” (WALLON, In: VASCONCELLOS, 1994, p. 11).

Quando se pensa em processo de formação, logo vem à mente a sala de aula, pois historicamente é neste espaço que se faz a interação entre professores-conteúdos / conhecimentos-alunos. O conhecimento acadêmico aí produzido, mediado pela realidade e vinculado à educação, fornece e recebe influências na tentativa de intervir nesta realidade. Nesse sentido, o professor tem como tarefa primeira “... a necessidade de mudança, de busca de caminhos que possibilitem a transformação” (BEHRENS, 1996, p. 36). Para isso, sua linha de ação deve ser orientada pelo cotidiano, pela realidade do seu aluno e, principalmente, pelo diálogo.

É importante que se ressalte, aqui, que o conhecimento adquirido, em sala de aula, ficou estagnado por muitos anos em virtude do golpe militar de 1964 que se prolongou até a década de 80. Educadores ensinavam o que era permitido e incentivado pelo Estado. Idéias ou pensamentos inovadores que contrariavam o poder eram suprimidos da sociedade. Neste tempo, todo o conhecimento produzido,

que anteriormente já era mínimo, se reduziu ainda mais, a ponto de somente haver *reprodução do conhecimento*. Neste período, não houve grandes contestações e questionamentos. Os que ousaram, como Paulo Freire e muitos outros educadores e pensadores, foram punidos com o exílio, onde continuaram seus trabalhos, que lhes deram reconhecimento internacional.

Com isso, a prática em sala de aula foi conservadora, fragmentada e mecanicista, levando à reprodução do conhecimento e não à produção do conhecimento. O conhecimento era trabalhado como um sistema-padrão que deveria simplesmente ser repassado para as novas gerações, como se não existissem individualidades e diferenças, como se houvesse uma circularidade que deveria ser alimentada e mantida. Numa analogia com o pensamento de CAPRA, o ensino, até então, era visto como “... *um processo circular causal fechado, que leva em consideração a mudança evolutiva na maneira como a circularidade é mantida, mas não permite a perda da própria circularidade*” (1996, p. 87). Quer dizer, tudo o que é repassado deve voltar da mesma maneira, como um círculo — o professor ensina o que lhe foi ensinado e o aluno aprenderá exatamente da mesma maneira. Numa prática assim, não há possibilidade de inovação, o conhecimento não se produz, mas se reproduz.

Com o fim do regime militar, alguns líderes, efetivamente preocupados com a educação, voltaram e continuaram com seus trabalhos. E é das idéias destes e de seus seguidores que se tentou inovar a prática pedagógica.

Entende-se que muitas das dificuldades enfrentadas hoje a nível educacional também têm suas raízes nestas décadas.

Na universidade, ainda hoje, sente-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas estão cada vez mais ultrapassadas e comprometidas com relação ao desconhecimento, por parte de vários profissionais, das metodologias inovadoras pertinentes às suas disciplinas.

Pesquisadores do assunto, como CUNHA, FREIRE, DEMO E BEHRENS buscam encontrar alternativas que possam auxiliar o educador no que se refere às práticas pedagógicas e procuram entender e explicar o fenômeno da inércia que envolve o processo educacional no Brasil.

Segundo CUNHA, *"Grande parte destes esforços tem o sentido de romper com a visão mecanicista e ingênua das relações entre educação e sociedade, apontando para análise das estruturas de poder que as rodeiam"* (In: VEIGA, 1996, p. 115).

Observa-se que alguns fatores que tornam as práticas pedagógicas conservadoras são o medo de inovar, a falta do domínio dos conteúdos e a falta de preparo pedagógico dos professores universitários. Acrescenta-se, ainda, que, nas atividades desenvolvidas em sala de aula, o rompimento da visão mecanicista e ingênua, segundo CUNHA, envolveria também o aspecto do relacionamento professor/aluno, quase inexistente na realidade escolar dos dias de hoje. Relacionamento este em que não há parceria no trabalho pedagógico, pois o professor limita-se a transmitir e impor seus conhecimentos educacionais, sem levar em conta as experiências dos educandos, limitando, desta forma, a criatividade e, conseqüentemente, vedando-lhe a possibilidade de descobrir as suas próprias verdades.

Acredita-se, também, que as decisões pedagógicas devam estar ligadas a uma concepção do conhecimento, ou seja, a uma concepção epistemológica que, por sua vez, dará as estruturas próprias da prática pedagógica. Os rumos que, como educadores, se pretende dar à ação docente deverão estar respaldados na tomada de decisões oriundas de observações pessoais, buscando colaborar com a formação de docentes conscientes, pensantes e críticos.

As decisões pedagógicas, a escolha da metodologia e a ação docente dependem dos professores. Neste contexto, torna-se mais fácil para o professor ser seja reflexivo, conceber sua própria atuação de educador, na sala de aula ou em outro espaço. Por isso, ele precisa preocupar-se com a produção do conhecimento.

A velocidade com que se operam as mudanças na sociedade exige um repensar dos professores sobre suas práticas pedagógicas e sobre novas metodologias de trabalhar conteúdos, pois esses profissionais precisam proporcionar à comunidade universitária a possibilidade de produzir o seu próprio conhecimento.

A prática pedagógica deve ter um compromisso com a produção do conhecimento dentro e fora da sala de aula, para com isto trilhar um novo caminho metodológico. Já não é possível, como afirma CAPRA, pensar num ensino mecanicista, em que “... *novas teorias têm que ser encontradas para substituir a antiga...*” (1995, p. 95). O ensino com pesquisa apresenta-se, pois, como uma nova metodologia para a produção do conhecimento.

A reprodução do conhecimento, segundo CUNHA & FERNANDES, “... *não estimula a inteligência, não torna os alunos partícipes da construção do*

conhecimento e, em geral, não atende às expectativas dos estudantes” (1994, p. 190).

A pesquisa por exemplo, tem sido prerrogativa quase que exclusivamente dos curso de pós-graduação, como se os alunos dos cursos de graduação não tivessem capacidade de pesquisar.

A efetivação de um processo inovador tem um longo caminho a percorrer, caminho este que se desvia das atuais práticas pedagógicas de reprodução e volta-se para a da produção do conhecimento por meio da pesquisa. Como afirma FREIRE, *“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1997, p. 32).*

Por meio da pesquisa, o professor será capaz de estimular o seu aluno à criação produtiva, tendo, na parceria, a principal estratégia da produção do conhecimento. Busca-se, no conhecimento estabelecido, oriundo da reprodução, o suporte para a comprovação da problemática levantada neste trabalho. A proposta de efetivar a interação da reprodução e produção do conhecimento pela pesquisa é corroborada por autores como VEIGA, que afirma:

Em todos os autores está presente a intenção de estabelecer relações entre uma proposta pedagógica na qual responderá a reprodução do conhecimento cientificamente acumulado, e uma outra que concebe o conhecimento com o processo de produção em que a dúvida e a incerteza são estímulos ao aprendiz (VEIGA, 1996, p. 119).

É necessário, para isso, o uso da pesquisa, permeando a construção do conhecimento e evitando, nesta perspectiva, a simples reprodução, tornando o profissional um agente de transformação social. O empenho na articulação do

ensino e da pesquisa é efetivamente importante na formação do professor inovador, sem secundarizar a importância do seu compromisso político.

A pesquisa, por ser parte constitutiva do trabalho docente, necessita tornar-se parte da formação do professor, para que ele venha a superar a reprodução do conhecimento e a buscar a produção do conhecimento. Só assim poderá desenvolver um processo de pesquisa como produção de saberes.

Esse esforço de inovar a sua prática não deverá ser um esforço individual, isolado. É preciso estabelecer diálogos profícuos, a fim de definir, com clareza, sua metodologia de trabalho. Toda reflexão sobre a prática, sobre a escola e o seu trabalho precisa ser discutida, debatida e socializada.

A pesquisa, na renovação da postura do professor, necessita de comunicação e discussão do seu resultado. A questão da qualificação da carreira docente precisa ser repensada, a fim de serem tratadas numa perspectiva mais aberta e mais flexível, pois, como diz NÓVOA, *“O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. [...] O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente”* (1992, p. 26).

A pesquisa e a boa formação teórica podem estreitar os laços entre a universidades e a sociedade, formando profissionais capacitados para uma intervenção mais qualificada no movimento social, conforme explicita JAPIASSU, *“O saber, no seu sentido mais amplo, se configura como um conjunto de conhecimentos adquiridos metodicamente, organizados de forma mais ou menos*

sistemática e suscetíveis de veiculação/transmissão por meio de um processo de educação qualquer” (1989, p. 13)

A conscientização do professor sobre a necessidade de mudanças deverá constituir-se num primeiro passo. Porém, há fatores que dificultam essa conscientização, dentre eles podemos destacar: falta de domínio do conteúdo a ser pesquisado; medo da repercussão dos resultados, caso os objetivos não sejam alcançados; medo de inovar; insegurança frente a novas metodologias; comodismo; desconhecimento das técnicas de pesquisa; incapacidade para lidar com os conflitos frente à não-aceitação das novas idéias.

Ao referendar-se a falta de domínio do conteúdo a ser pesquisado, percebe-se aí algo que não pode ser aceito, mas que tem ocorrido no dia-a-dia da prática educativa. Com a ausência do domínio de conteúdo, o desenvolvimento da teoria para a produção do conhecimento via pesquisa fatalmente será dificultado. Por outro lado, o medo de inovar poderá pôr em risco toda a metodologia inovadora, pois tudo que não se conhece aparece envolto por dificuldades e, por esta razão, o professor desenvolve uma pré-disposição para não aceitar as novidades. A preocupação com os resultados obtidos é outro fator complicador, porque a repercussão dos maus resultados, que por ventura venham a surgir, apesar da metodologia inovadora, poderá ser muito desgastante para o professor.

Outro dos grandes problemas que os professores enfrentam hoje, quando se fala em pesquisa, refere-se a sua própria formação, na maioria das vezes, incompleta. Falta-lhes suporte técnico para desenvolver o trabalho com métodos novos: *“O equívoco, quando se realiza a qualificação do professor é pensar que o*

exercício dos processo de pesquisa transfere-se automaticamente para o ensino” (VEIGA, 1996, p. 122).

Observa-se, também, outro aspecto que vem prejudicando o ensino por meio da pesquisa: o comodismo. Comodismo significa pessoa ou algo que se acomoda. Este adjetivo parece geralmente estar ligado à pessoas que insistem em permanecer com os mesmos modelos educacionais, apesar das inovações. Tais profissionais são, também, produto de uma formação extremamente tradicional e não se comprometem com inovações. Sua filosofia de vida pode estar presa a uma forma única de desenvolver seus conteúdos em sala de aula, aquela que aprenderam, quando de sua formação profissional.

O educador com essas característica, dificilmente incorporará ao seu fazer pedagógico o ensino com pesquisa. O ensino da forma vista por ele corresponde aos seus objetivos e anseios. Na realidade, este educador está desprovido de ousadia, portanto descomprometido com as inovações, resistente às mudanças.

Os estudiosos envolvidos com a educação de hoje preocupam-se, cada vez mais, com o caos existente, com relação à produção do conhecimento. Assistem preocupados, a professores cada vez mais despreparados chegarem ao mercado de trabalho e por ele serem absorvidos, sem que haja uma preparação prévia do profissional, no que diz respeito à adequação de conteúdo, de metodologia e de práticas pedagógicas novas. A maior preocupação deles parece ser trabalhar o conteúdo da mesma forma como lhes foi ensinado ou da forma como determinado professor faz ou fazia. Nesse sentido, afirma BEHRENS:

Para a comunidade dos professores universitários, que tende a ter um comportamento de não deixar macular sua autonomia em sala de aula, o desafio da modernidade parece irrelevante, pois argumentam que sempre ensinaram assim e que os alunos saíram muito bem formados. O fator relevante que se apresenta é que os tempos mudaram e estas práticas pedagógicas encontram-se ultrapassadas para as expectativas de uma sociedade que se renova dia a dia, portanto seus alunos saíram bem formados para as necessidades daquela época e não para exigências do mundo moderno (BEHRENS, 1996, p. 46).

De acordo com os teóricos contemporâneos como DEMO (1994), BEHRENS (1996) e CUNHA (1996), e mais particularmente VEIGA (1996), "... faz-se necessário, nos dias de hoje fazer de nossos professores, pesquisadores". É necessário que o professor perceba que na prática da pesquisa, o caráter da cientificidade envolva algo mais do que pesquisa pela pesquisa. Pesquisa científica envolve muito mais do que as enciclopédias fornecem a respeito de determinado conteúdo, onde a reprodução é o produto; é a pesquisa da escola tradicional. A pesquisa de caráter científico, ao contrário, vai em busca de causas e soluções para os diversos conteúdos a serem trabalhados, sendo necessária a existência de uma instrumentalização norteadora, um roteiro para que a pesquisa seja desenvolvida pelo aluno, com objetivos, assuntos e referências bibliográficas bem definidos pelo professor, cuja presença, durante o desenvolvimento do trabalho, é fundamental para que haja troca de idéias.

Entende-se, assim, que o ensino por meio das descobertas restritas ao professor-pesquisador também será difundido como verdade absoluta, limitando o aluno à resignação, à aceitação de não poder sentir o prazer de fazer suas próprias descobertas.

Enquanto não houver clareza e objetivos bem delineados e comuns sobre o que se preconizava no ensino tradicional e o que é hoje focado no ensino com pesquisa, dificilmente será estabelecida a relação entre ensino e pesquisa. Na afirmação de VEIGA,

Há um pressuposto equivocado nessas propostas. Parte-se do pressuposto de que a relação ensino e pesquisa se dá quando o professor estabelece-se como investigador e traz para a sala de aula resultados de seus estudos. Sem dúvida, se este é um comportamento desejável, não é suficiente para garantir indissociabilidade e muito menos o desenvolvimento de habilidades e atitudes científicas no aluno (VEIGA, 1996, p. 121).

Na visão tradicionalista, os obstáculos serão de difícil superação, principalmente pela valorização dada ao professor.

A proposição do trabalho se fundamenta, então, na associação do ensino e da pesquisa como um fator mobilizador dos professores e dos alunos que, ao atuarem coletivamente, possam produzir conhecimento significativo e relevante para si e para a transformação social.

3.5 - O Aluno no Ensino com Pesquisa

O ensino com pesquisa propõe que o aluno aprenda a aprender, como forma de abrir a sua visão, no sentido de não ver a educação formal como fim último, mas apenas como início de um aprendizado que dura toda a vida. Segundo BEHRENS, esta proposta, "... implica saber pensar e 'ao mesmo tempo, a capacidade de dominar e renovar informação e de decidir o que fazer com ela'. A

proposição é a união entre saber e mudar. Aprender para transformar. Pesquisar para construir” (1996, p. 85).

Sendo assim, o aluno é o ator principal da ação. Na concepção reprodutivista, a ênfase é dada à memória e o aluno não precisa questionar, mas apenas repetir o que o professor diz ou o que está escrito nos livros. A metodologia utilizada tem, no professor, a principal fonte de informação que repassa o conhecimento por meio de suas palavras. Não questionando, não é dado ao aluno a prerrogativa da dúvida, *“... e sim a prática das certezas, da resposta única, da estrutura do saber acabado, descontextualizado e a-histórico. Em geral o professor já passa uma síntese do conhecimento que ele próprio organizou ou reproduziu de outra fonte (CUNHA & FERNANDES, 1994, p. 191/192).*

No ensino com pesquisa, os alunos questionam e procuram as respostas. É privilegiada a análise em vez da síntese. Este método *“Entende que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente frente aos dados culturais da sociedade, mas sim estar envolvido na interpretação destes dados. Valoriza, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, características básicas do sujeito cognoscente” (CUNHA & FERNANDES, 1994, p. 192).* Neste método, professor e aluno são envolvidos igualmente na tarefa de investigar e analisar o seu próprio mundo. O professor não é o dono do saber; nem o aluno, um simples aprendiz. Juntos, eles caminham na construção do saber.

A pesquisa fará parte do cotidiano do aluno, procurando as informações em livros, textos, na rede informatizada e mesmo com os seus professores. Segundo BEHRENS, neste enfoque, o aluno *“... tem visão globalizada; acompanha as*

inovações; visualiza sua participação no todo, avança na autonomia da expressão própria; torna-se capaz de criar, revisar e avaliar suas práticas” (1998, p.5) .

O ensino com pesquisa permite que o aluno se renove periodicamente, pois sua força produtiva é ativada e o conduz à produção do conhecimento. Nesse sentido, o aluno é capaz de desenvolver um *“... raciocínio lógico, espírito de investigação contínua, dialoga com autores e constrói textos próprios; vivencia a cidadania plena; pesquisa, escreve, elabora, defende e argumenta sobre suas conquistas na rede do conhecimento; pode errar para aprender, desafiar para criar, torna-se ousado para construir novos conhecimentos” (BEHRENS, 1998, p. 6).*

Percebe-se que, nessa linha de pensamento, o aluno *“... não vai à escola para assistir à aula, mas para pesquisar, compreendendo-se por isso que sua tarefa crucial é ser parceiro de trabalho, não ouvinte domesticado” (DEMO, 1996, p. 9).* Como parceiro de trabalho, por conseguinte, ele se sentirá no dever de ajudar a produzir novos conhecimentos.

3.6 - A Metodologia no Ensino com Pesquisa

O ensino com pesquisa, como inovação metodológica, tem sido apregoado por educadores como DEMO (1994), BEHRENS (1996) e CUNHA (1997). Insistentemente, no entanto, poucos professores adotam as abordagens pedagógicas inovadoras na prática, nas suas aulas. Alguns sequer lêem autores relacionados à educação, desconhecendo, total ou parcialmente, propostas

contemporâneas, o que os leva a serem meros repetidores das práticas educativas ultrapassadas. Esta nova proposta de trabalhar os conteúdos programáticos, vinculada à prática e à realidade quotidiana, consolida-se no ensino pela pesquisa. Os seus elementos norteadores, cujos pressupostos sustentam este novo tipo de trabalho metodológico, oferecem uma sustentação teórica e prática.

Pretende-se, com essa proposta, demonstrar que toda problemática exposta em sala de aula possibilita a existência de vários caminhos para se chegar ao cerne de seu conteúdo e um destes caminhos pode e deve ser o trilhado pelo aluno, se este for devidamente motivado a questionar, pesquisar e buscar conhecimentos por seu próprios meios. As modificações, na sociedade, exigem que os meios e modos de estudá-las se modifiquem também e a pesquisa torne-se, assim, a mola propulsora das transformações.

As inovações provocam a busca da produção do conhecimento. Fugindo do processo de mera reprodução, suscitam desconforto muito maior já que o conhecimento por si só implica competência e poder, gerando muitas vezes a competitividade. O ensino com pesquisa mostra-se como um dos caminhos mais promissores para manter-se a atualização. Assim, faz-se necessária a provocação de ações ousadas, com o envolvimento de professores e alunos, o que possibilitará a troca de conhecimentos.

DEMO (1994) propõe considerar cinco níveis crescentes para que a pesquisa possa ser teorizada e praticada.

O primeiro nível refere-se à **interpretação reprodutiva**, ... *"no sentido de tomar um texto e sintetizar de modo a reproduzir com fidedignidade. A reprodução*

fidedigna contém alguma criatividade, porque supõe pelo menos alguma forma de interpretação” (DEMO, 1994, p. 40). Este nível inicial é, portanto, apenas uma cópia, mas é preciso atentar para o detalhe de que é apenas um início, um treino para os níveis seguintes.

O segundo nível pode ser definido como **interpretação própria**, pois refere-se à interpretação pessoal de um dado texto. Segundo DEMO, este nível *“busca dizer com palavras próprias, fazendo interpretação ativa, incluindo já um tipo de leitura que discute com o texto. É pelo menos uma forma dinâmica de ler autores, porque no fundo os reescreve” (DEMO, 1994, p. 40). Ao reescrever textos de outras pessoas, o aluno está dando sua própria interpretação, e, por isso, recriando o texto.*

O terceiro nível refere-se à **reconstrução** de um texto escrito por outro. Este texto é apenas o ponto de partida para que o aluno crie outro, com uma proposta própria. *“Trata-se de movimentar-se com autonomia no meio do que já existe, ou de questionar o que existe e repor proposta própria” (DEMO, 1994, p. 41). Neste nível, instiga-se o aluno a fazer um levantamento teórico — lendo autores e reconstruindo um texto próprio. Assim, também o aluno pode se apresentar como reconstrutor de idéias já expostas, inovando-as.*

O quarto nível pode ser definido como **construção**, pois apenas toma-se o que já existe como referência, para construir algo inovador. *“Trata-se de ocupar espaço científico próprio produtivo no contexto dos paradigmas. Supõe condições próprias de questionar vigências, lançando caminhos alternativos” (DEMO, 1994, p. 41). A partir dos referenciais colocados, busca-se a produção própria.*

O quinto e último nível refere-se à **criação/descoberta**, e diz respeito à “... *introdução de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos (DEMO, 1994, p. 42)*. É neste nível que o pesquisador questiona a existência de paradigmas, coloca em questão a proposição dos autores, concordando ou discordando, para propor, ao final a criação de referenciais próprios. É a descoberta.

Nesta linha metodológica, o aprender a aprender é o centro das atividades, criando espaços para pensar e defender idéias.

Segundo BEHRENS (1998), esta metodologia “... *provoca a união da teoria e da prática; concilia ensino e pesquisa; instiga o questionamento sistemático e a discutibilidade como critério principal da cientificidade*”. Entretanto, não exclui a teoria. Ao torná-la prática, valoriza a elaboração própria e coletiva, visando à participação do aluno para interferir na realidade. E ainda, “... *utiliza a aula expositiva como fonte instigadora da problematização; provoca a pesquisa cotidianizada; valoriza o conhecimento vivenciado do aluno; instiga trabalhos em equipe com disciplina e organização; busca motivação lúdica, leituras, manejo de eletrônica e formulação de propostas e contrapropostas*” (BEHRENS, 1998).

O questionamento está presente no cotidiano do aluno, como parte integrante do processo evolutivo e como estratégia de ensino que leve à produção do conhecimento. Segundo BEHRENS (1998), esta metodologia “... *condena a cópia, a reprodução acrítica e os conteúdos apresentados como receita própria; permite a formação da cidadania; instiga o questionamento que compreende a formação do sujeito, capaz de formular e executar projeto próprio*”.

A produção do conhecimento torna-se, assim, um processo, no qual o aluno reinterpreta leituras e exposições do professor, construindo um pensamento autônomo e crítico e elaborando o seu próprio conceito das coisas.

CAPÍTULO IV

4. A VISÃO HOLÍSTICA DA EDUCAÇÃO

4.1 - O Papel da Universidade

A universidade está situada num contexto global, no qual os aspectos sócio-políticos e econômicos se confrontam com interesses e práticas sociais antagônicas, tendo como função mais genérica a de contribuir para a perpetuação ou para a alteração desse contexto social, por meio de suas funções básicas: ensino, pesquisa e extensão.

Sendo parte e fruto de um modelo político-cultural, a universidade está condicionada aos objetivos da sociedade na qual se encontra, servindo de instrumento dessa sociedade e das forças que nela atuam, sendo por ela controlada.

Sendo controlada pelas forças da sociedade, a universidade não consegue exercer amplamente o seu direito institucional de promover a crítica social ou debater os problemas nacionais, quando deveria, ao contrário, apoiar movimentos e promover debates que visassem às transformações dessa mesma sociedade.

Para mudar esse estado de coisas, a universidade deveria se caracterizar como um local de encontros de modelos culturais diversos e visões de mundos

diferentes, permitindo a interação entre esses modelos e visões diferentes. Para isso, é preciso que mude o seu conceito de educação, para uma visão mais ampla e atual, que permita ao ser humano desenvolver-se, produzindo o seu conhecimento em harmonia com o meio ambiente.

Na perspectiva holística, a educação tem o sentido de extrair a grandeza que se encontra dentro de cada ser humano, caminhando não somente em direção ao desenvolvimento humano, em harmonia com o ambiente natural, “... pois todos os fenômenos do universo estão intrinsecamente relacionados” (CARDOSO, 1995, p. 49), mas também em direção ao desenvolvimento sustentável, sem depredações, e em íntima relação com o universo. A educação vista dessa forma tem, como primeiro princípio sustentar as possibilidades inerentes ao desenvolvimento humano.

O papel da universidade é, então, o de tornar-se um espaço articulador do processo de aprendizagem e desenvolvimento, enriquecendo as relações do estudante com a família e com a comunidade e por que não dizer, com o universo e com o cosmos, renovando os valores humanos, então corroídos pela cultura moderna (CAPRA, 1996), que a harmonia, a paz, a cooperação, a comunidade, a honestidade, a justiça, a igualdade, a compaixão, a compreensão e o amor (CARDOSO, 1995) sejam parâmetros das relações estabelecidas. É isso que a educação, na visão holística pretende, abranger — a reconquista de valores que conduzam o ser humano para um viver harmonioso e para um pleno exercício de sua cidadania (GATE, 1991).

Como segundo princípio, a educação, na visão holística, procura respeitar a pessoa que existe no aluno, como ser único e valioso, pois, nessa concepção, o homem *“... é um todo que se identifica consigo mesmo como um ser autônomo e, igualmente, como um elemento essencialmente participante de totalidades maiores”* (CREMA, 1991, p.22). Isto significa que o professor deve aceitar as diferenças individuais, incentivando, no aluno, o respeito às individualidades dos colegas. Cada um é uma totalidade participante da totalidade do universo e, por isso, merece respeito.

O terceiro princípio propõe a centralização da educação na experiência. Isto vai ao encontro do ensino com pesquisa antes explanado. Por meio da pesquisa, o aluno adquire experiência, pois é uma metodologia dinâmica, levando naturalmente à produção do conhecimento. A pesquisa permite ao aluno conectar-se com o mundo exterior, levando-o a refletir sobre sua própria interioridade e a conhecer-se.

Para que a educação, nessa visão, consiga atingir seus objetivos, faz-se necessário caminhar em busca da transformação das universidades, seus currículos e metodologias, pois sem uma integridade entre as disciplinas e a vida real não haverá educação na visão holística. As disciplinas não podem isolar-se umas das outras, como se fossem únicas e se bastassem a si mesmas para produzir conhecimento. É preciso unir os vários pontos de vista, levando-se em consideração não só a capacidade intelectual do aluno, mas também os aspectos físicos, sociais, morais, estéticos e criativos, pois a educação holística pretende atingir todo o universo real, a partir da experiência integral do aluno.

Trata-se, pois, de um novo paradigma educacional, no qual a interdisciplinaridade e a pesquisa devem fazer parte da evolução do aluno. Suas raízes estão assentadas no parâmetro de que o universo é uma totalidade integrada e no qual todos estão conectados.

Segundo CARDOSO, *"... o universo não é uma máquina composta por uma infinidade de objetos, mas um todo dinâmico indivisível. Suas partes são eventos interconectados que só podem ser compreendidos profundamente levando em conta o movimento cósmico como um todo"* (1995, p. 55).

Prega, portanto, a integridade e a unidade que levam à compreensão do universo. Neste sentido, é possível que a universidade consiga levar o seu aluno à produção do conhecimento, ao invés da reprodução do conhecimento que tem como consequência a maior fragmentação da aprendizagem. Na educação holística, o ser humano deve evoluir junto com o mundo natural, pois não é mais importante que ele.

Mas isso não quer dizer que a educação deva fazer desaparecer todos os seus valores passados e históricos. Ao contrário, deve valorizá-los, apenas superando o racionalismo reducionista para uma amplitude maior (CAPRA, 1996). A experiência e a pesquisa trazem o diálogo como fator de aprendizagem. Por isso, a pedagogia progressista de Paulo Freire encaixa-se tão bem nesta visão, pois o diálogo é uma maneira de superar o reducionismo para um paradigma amplo e qualitativo.

Segundo CARDOSO, *"superar implica dialogar e isto apenas se concretiza se houver certos códigos comuns entre os interlocutores"* (1995, p.46). Na visão de

FREIRE, o professor deve estabelecer, com o aluno, uma relação de parceria, dialogando e aprendendo com ele. Assim, o professor conseguirá estabelecer um código comum com o seu aluno. Na educação vista como reprodução do conhecimento, o professor é o dono do saber, não ouve o seu aluno e por isso não estabelece um código comum com ele.

A visão holística e progressista da educação é um exercício de cidadania, de participação, cujo resultado será um indivíduo participante de sua comunidade e construtor de uma sociedade verdadeiramente democrática, com espírito de solidariedade. Esta, sem dúvida, é uma tarefa da educação — preparar os indivíduos para serem cidadãos do mundo.

Num mundo globalizado como o que se encontramos, é muito importante que o indivíduo aprenda a valorizar a diversidade da experiência humana, sem desprezar a natureza e a cultura de cada um. A educação na visão holística pretende conduzir o ser humano ao reconhecimento do papel de cada pessoa na sociedade e, nisto, a interdisciplinaridade se realiza, pois ela permite relacionar os vários conteúdos, de forma crítica e criativa, valorizando a cooperação e o equilíbrio, os direitos e os deveres, a compreensão das causas dos conflitos e, por meio da experiência, pode propor soluções. Nesse sentido, a educação “... além de transmitir e construir o saber sistematizado, assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência que transcenda do eu individual para o eu transpessoal”, afirma CARDOSO (1995, p. 47).

A intuição e os sentimentos não têm sido valorizados na educação reprodutivista, mantida em nossas universidades. O ensino deve priorizar a

pesquisa, justamente por permitir a experiência que proporciona a produção do conhecimento.

Sintetizando com CARDOSO, os objetivos gerais da abordagem holística em educação são os que seguem:

- *Propiciar a aquisição do saber científico, estabelecendo pontes entre este e a Filosofia, a Arte e as Tradições espirituais para descobrir novas respostas para os desafios da sociedade atual.*
- *Recuperar a curiosidade natural e o prazer pelos conhecimentos, pelo processo de autodescoberta.*
- *Desenvolver a autodisciplina do aluno fundamentada na paixão por aquilo de que se gosta.*
- *Estimular o cultivo pessoal dos valores universais (amor, compaixão, verdade, harmonia...) mediante o contato com as Tradições espirituais.*
- *Desenvolver a espiritualidade do aluno fundada numa consciência ética não dogmática.*
- *Cultivar e ampliar as potencialidades do aluno, estimulando a iniciativa, a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, a autoconfiança para um convívio social mais harmonioso e consciente.*
- *Educar o aluno para ser uma pessoa de escolhas livres e responsáveis.*
- *Harmonizar o pensamento e o sentimento do aluno evitando posturas reducionistas.*
- *Estimular a formação de uma personalidade firme, mas flexível, para poder respeitar e conviver com diversidades naturais.*
- *Colocar o espírito de grupo e a colaboração mútua entre os participantes como valor mais significativo do que a competição individual.*
- *Desenvolver a cidadania cósmica, ou seja, a consciência da responsabilidade do indivíduo na ecologia global que inclui a humanidade, todos os outros seres vivos e não vivos da Terra e do universo (1995, p.59).*

Esta visão transcende uma metodologia de ensino para tornar-se um conjunto de princípios e objetivos e de visão de mundo. Como afirma WEIL (In: CREMA, 1991), esta abordagem holística empreende mudança e provoca uma relação contemplada pela tendência progressista da educação, postulada por Paulo Freire, pois, em seus princípios, está a valorização do ser humano como ser único e

indivisível, o respeito às individualidades e à cultura própria de cada um, o diálogo como ferramenta de crescimento e o aluno como parceiro do professor.

A abordagem holística da educação “... *não pretende ser uma nova verdade que detenha a chave única das respostas para os problemas da humanidade. Ela é essencialmente uma abertura incondicional e permanente para o novo, para as infinitas possibilidades de realização do ser humano*”, afirma CARDOSO (1995, p. 36). Para aplicá-la, basta crer nas possibilidades humanas.

4.2 - O Professor na Visão Holística

O papel do professor, nesta visão, é o de articulador da aprendizagem, baseado no princípio de que a aprendizagem é um processo natural e não um produto que se pode criar a partir dos seus ensinamentos. O professor holístico deve procurar o seu próprio crescimento e encarar o aluno como partícipe desse crescimento, como também postula Freire.

A aprendizagem é um processo que obedece à capacidade de aprendizagem do aluno, deixando-o em total liberdade para indagar, questionar, duvidar e expressar-se. A voz do aluno deve ter tanto peso quanto a do professor.

O respeito pela vida, em todas as suas formas, é um princípio que deve ser seguido, levando o aluno a cultivar uma relação com o mundo natural, de forma sustentável, consciente de que, sem isso, não pode haver futuro.

Nesse sentido, a educação deverá conduzir o ser humano à transformação, possibilitando a criação de uma sociedade justa, pacífica e harmoniosa com todo o tipo de vida do planeta. O professor deve ter a capacidade de desenvolver, no aluno, a sua intuição, a sua emoção, imaginação e criatividade, visando ao desenvolvimento da totalidade do educando. Na afirmação de CARDOSO,

Todo indivíduo possui enormes potencialidades, muitas delas até hoje pouco conhecidas e desenvolvidas na escola. Além do intelecto e das sensações, o homem possui a inteligência intuitiva e criativa igualmente importante no processo de aquisição dos conhecimentos. Uma aprendizagem integral deve, pois, envolver as diversas formas de construção da realidade, inclusive a intuição e os sentimentos (1995, p. 55).

As potencialidades do aluno devem ser exploradas interdisciplinarmente, contextualizando os conteúdos na historicidade e valorizando o trabalho em parceria, por meio da pesquisa.

Nesta visão, segundo BEHRENS, o professor “... *dinamiza a coordenação de área e resgata o sentido humano, promovendo a autotranscendência e respeitando as inteligências múltiplas*” (1998, p. 7).

Atuando a partir da totalidade do aluno, a prática pedagógica torna-se “... *um encontro com o educando, de onde flui a sinergia do processo de aprendizagem*” (CARDOSO, 1995, p. 65).

Em sua prática pedagógica, o professor “*instala um compromisso permanente com o conhecimento, mesclando sensibilidade e prática científica*” (BEHRENS, 1998, p. 7), respeitando a individualidade dos alunos, para proporcionar harmonia. E ainda, “... *conscientiza o educando sobre sua opção de*

vida, procura analisar e transcender limites da antiga estrutura, busca um compromisso permanente com a comunidade, considera o contexto social do educando” (BEHRENS, 1998, p. 7). As teorias e verdades da antiga estrutura sufocam o educando. “Este precisa de ar, de espaço para mover-se e expressar a canção de seu eu. O silêncio interior do educador holocentrado facilita o autodesenvolvimento do educando”, afirma CARDOSO (1995, p. 66).

Na visão holística da educação, o professor é um articulador e mediador do processo de aprendizagem, buscando, na interdisciplinaridade, a parceria que leva o aluno ao pensamento crítico e independente. Ele “... instiga a interação do conhecimento de forma harmônica e significativa; encoraja e respeita a autonomia do aluno; aprende junto com ele” (BEHRENS, 1998, p. 7).

Por ter uma visão de totalidade, procura aliar o ser humano ao universo, despertando suas emoções, fomentando a cooperação e encorajando o aluno à participação em novas propostas, de forma que ele entenda a aprendizagem como um processo natural da vida (CAPRA, 1996).

Segundo BEHRENS (1998), o professor holístico é aquele que “... constrói um papel como amigo, colaborador, aquele capaz de estimular o educando e fazê-lo caminhar sozinho em suas descobertas e superações”.

Na visão de CARDOSO (1995), o educador holístico deve considerar a *inclusividade* (tudo é significativo); a *inocência* (visão desarmada da realidade); e o *espaço interior* (humildade). Deve ainda ter flexibilidade, plena atenção para com o aluno e manter o bom-humor em sala de aula. Mas para isso, é preciso que ele tenha vocação para a profissão, sem a qual não conseguirá exercer o seu papel.

Ainda segundo o mesmo autor, o professor holístico deve ter paciência com o aluno, respeitando o ritmo próprio de cada um; e, por último, deve ter humildade. Como afirma o referido autor, *“Nem aparentar ser maior, nem menor do que realmente é. Saber dizer ‘eu sei’ ou ‘eu não sei’ com autenticidade é a verdadeira humildade que reconhece a potência pessoal”* (1995, p. 67).

Assim, o professor holístico deve poder chegar com o seu aluno a um verdadeiro encontro humano, ou, como o contido no documento GATE, *“... deve dar conta sobretudo, da juventude que trata de compreender o significado do mundo que herdará algum dia”* (tradução livre, 1991).

4.3 - O Aluno na Visão Holística

Nesta visão, a educação deve conceber o aluno como um ser espiritual, que expressa seus talentos e capacidades individualmente, por meio da experiência. Segundo CARDOSO, a visão holística vê a espiritualidade do homem *“... como integração teórico-vivencial com a totalidade cósmica, através dos planos: pessoal, comunitário, social e planetário. Cada um desses planos possui as propriedades de poder, duração, unidade, importância. Tais propriedades se encontram em grau máximo no plano cósmico ou espiritual”* (1995, p. 38). Assim, o ser humano não é apenas um fragmento do universo, mas uma totalidade nele. O desenvolvimento da espiritualidade é permitido pela experiência, manifestando-se pela interpretação de si mesmo e reconhecendo os significados das experiências dos seus semelhantes.

Por isso valoriza o dia-a-dia, o cotidiano em toda a sua totalidade. Acredita na interdependência que uns têm dos outros e que essa interdependência traz crescimento, pois atua como estímulo ao desenvolvimento individual. Nesta linha de pensamento, o ser humano conseguirá fugir dos vícios, da libertinagem, da autodestruição, pois aprende a valorizar o seu lado espiritual. A educação, tem, então, como função compreender que o ser humano deve se conduzir pela ética, uma ética consciente, cada um reconhecendo o seu lugar e o seu papel. A educação holística implica responsabilidade consigo mesmo e com os outros, assim como com o ambiente natural (CARDOSO, 1995). A responsabilidade individual, grupal e global vai sendo desenvolvida à medida em que existe a troca, possibilitada pela experiência, pela pesquisa, pela interdisciplinaridade. Por isso, o aluno e o professor precisam buscar a visão do todo, na elaboração de uma proposta que envolva o universo em toda a sua extensão.

Segundo BEHRENS, nesta visão, o aluno *“... provoca uma sensibilização sobre o valor da vida e das relações dos seres com a natureza; precisa ser considerado pelos dois lados do cérebro (o da razão e o da intuição); busca ser autônomo, indagador, explorador, experiente e cognoscente”* (1998, p. 7).

Para CARDOSO, nesta visão, *“... o aluno é uma totalidade única, com capacidades e necessidades específicas para as quais o professor deve estar sempre atento”* (1995, p. 65).

É crítico mas interage com o grupo para promover mudanças; com o professor para promover o conhecimento e com a escola para, como cidadão global, participar também da elaboração do currículo. Neste contexto, *“tem capacidade*

ilimitada para aprender pois também será mestre; valoriza sua individualidade tanto fisicamente quanto emocional, intelectual e espiritual; participa ativamente dos assuntos de sua comunidade buscando reconhecimento de si mesmo, de sua saúde emocional e dos valores democráticos” (BEHRENS, 1998, p. 7). Mas, para isso, precisa ser respeitado como indivíduo único.

É preciso ensinar o educando a valorizar seus próprios pontos fortes e que estes sirvam para uma ajuda mútua entre colegas e professores (GATE, 1990).

Por isso, a visão holística da educação apresenta-se como uma alternativa para facilitar ao aluno a produção do conhecimento e a formação do cidadão consciente e transformador, na busca da construção de um mundo que ofereça melhor qualidade de vida, que não destrua sua riqueza e que possibilite à humanidade o usufruto do cosmo sem destruí-lo.

4.4 - A Metodologia na Visão Holística

Uma nova visão da prática pedagógica requer uma nova postura metodológica, o que, muitas vezes, encontra resistências tanto por parte do professor, que terá que reconstituir sua prática, quanto por parte do aluno que está acostumado a encontrar tudo pronto. O contrário também pode ocorrer, isto é, uma nova concepção da prática pedagógica pode servir de desafio a alunos e a professores, para descobrir e experimentar o novo.

Na visão holística da educação, a metodologia deve partir da interdisciplinaridade, pois considera a comunicação e o trabalho em parceria, base para a produção do conhecimento e da transformação social.

Segundo BEHRENS, nesta visão, a metodologia *“... procura a interdependência entre os diversos ramos do conhecimento; contempla um currículo flexível e de acordo com interesses dos alunos, considerando as diferenças entre os alunos”* (1998, p. 7).

Nesta prática, o aluno deverá ser conduzido à autonomia e ao desenvolvimento individual e coletivo, por meio das relações dinâmicas e abertas, que, por sua vez, levarão à consciência crítica e permitirão aos alunos uma convivência fraterna e solidária, respeitosa com o homem e com a natureza.

Essa metodologia implica acreditar que o ser humano é dotado de inteligências múltiplas e que pode ser sensível e responsável pela humanidade e pelo universo (BEHRENS, 1998).

“Instiga a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo; contempla a aprendizagem como um processo contínuo; promove o desenvolvimento educacional” (BEHRENS, 1998, p. 7).

Nesse sentido, tanto alunos quanto professores têm liberdade para escolher e criar situações que favoreçam o desenvolvimento integral do ser humano, considerando a família, a sociedade, a comunidade, o planeta, o cosmos e a si mesmos, como integrantes do mundo, e de um sistema conectado com uma rede que procura uma melhor qualidade de vida. (CAPRA, 1996).

Uma metodologia assentada na visão holística da educação deve valorizar a experiência, centrando nela toda a atividade pedagógica. Segundo o documento

GATE (1991), a aquisição do conhecimento requer um compromisso entre a pessoa e o mundo, outorgando poder ao que aprende e relevando-lhe o significado do mundo, tornando o processo de aprendizagem uma atividade dinâmica e continuada.

O ensino com pesquisa, aliado à visão holística, numa abordagem progressista, prioriza uma articulação do todo na interpretação da teoria e da prática, levando em consideração “... *que a teoria se constrói na prática e a prática se constrói na teoria*” (BEHRENS, 1998, p. 8).

Os conteúdos devem ser contextualizados na realidade, com o intuito de levar o aluno a apreendê-la, instrumentalizando-o para desempenhar o seu papel de cidadão do mundo. Segundo FREIRE, a capacidade de aprender não se refere apenas à adaptação à sociedade, “... *mas sobretudo, para transformar a realidade para nela intervir, recriando-a*” (1997, p. 76). E é como cidadão do mundo que se pode intervir e transformar a realidade.

Este novo paradigma educacional, procura unir matéria, vida e mente numa totalidade. Como explica WEIL, “A **dualidade sujeito-objeto** e a **separatividade** são resultado de uma **fantasia** da mente e só tem um valor relativo. Esta fantasia leva e está interligada a sentimento e emoções destrutivos da harmonia e da ecologia interna e externa (apego e possessividade, agressão e violência, vaidade e orgulho, ciúme e competição, além do medo e da depressão) (in: BRANDÃO & CREMA, 1991, p. 34).

Para desencadear um processo que contemple um homem total, sem supostas dualidades, faz-se necessário reconhecê-lo como consciente e como

capaz de ser cidadão social e de expressar sua visão de mundo. Neste sentido, a educação deverá levar o indivíduo: ... *àquele ponto de maturidade em que ele passe da perspectiva da individualidade isolada e mentalidade tribal ao sentimento plenamente desenvolvido de comunidade e perspectiva planetária. Uma educação do eu como parte da espécie humana. Uma educação do senso da humildade*" (NARANJO, in: BRANDÃO & CREMA, 1991, p. 115).

Com isso, o homem deixará de ser o centro da natureza para compor com ela um todo universal, numa relação integral, na qual os valores serão: simplicidade, harmonia, integridade, completude, dignidade, sacralidade, beleza, universalidade, pureza, amor, comunhão, generosidade, respeito e abertura.

4.5 - Os Paradigmas Inovadores: uma Aliança Possível

A construção dos referenciais teóricos, à luz dos paradigmas inovadores da prática pedagógica, autoriza a proposição de uma aliança entre: a) o **paradigma progressista** que busca a transformação social e apregoa o diálogo e a discussão coletiva como forças impulsionadoras de uma aprendizagem significativa; b) o **ensino com pesquisa** que busca a superação da reprodução para a produção do conhecimento significativo, relevante e com autonomia; c) a **visão holística** que busca a superação da fragmentação para a visão do todo.

O encontro desses paradigmas emergentes e inovadores conduz à proposta de uma prática pedagógica diferenciada, que foi vivenciada pela pesquisadora e pelos alunos envolvidos nesta pesquisa.

CAPÍTULO V

5. A METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 - Encaminhamento Metodológico

O fato de ser professora e estar trabalhando com os alunos envolvidos na pesquisa permitiu que o papel de pesquisadora fosse ampliado, possibilitando o conhecimento de uma das características da pesquisa qualitativa, que é o “... ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11).

A escolha da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como campo de pesquisa, se deve ao fato de ser ambiente de trabalho da pesquisadora. Ressalta-se o apoio recebido das autoridades universitárias, sempre constante e incentivador.

Foram envolvidos no trabalho os alunos do 3º e 4º períodos (2º ano) do Curso de Pedagogia noturno, matriculados na disciplina de Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I e II; disciplina esta ofertada nesta série e ministrada pela pesquisadora, o que justifica a validade da pesquisa.

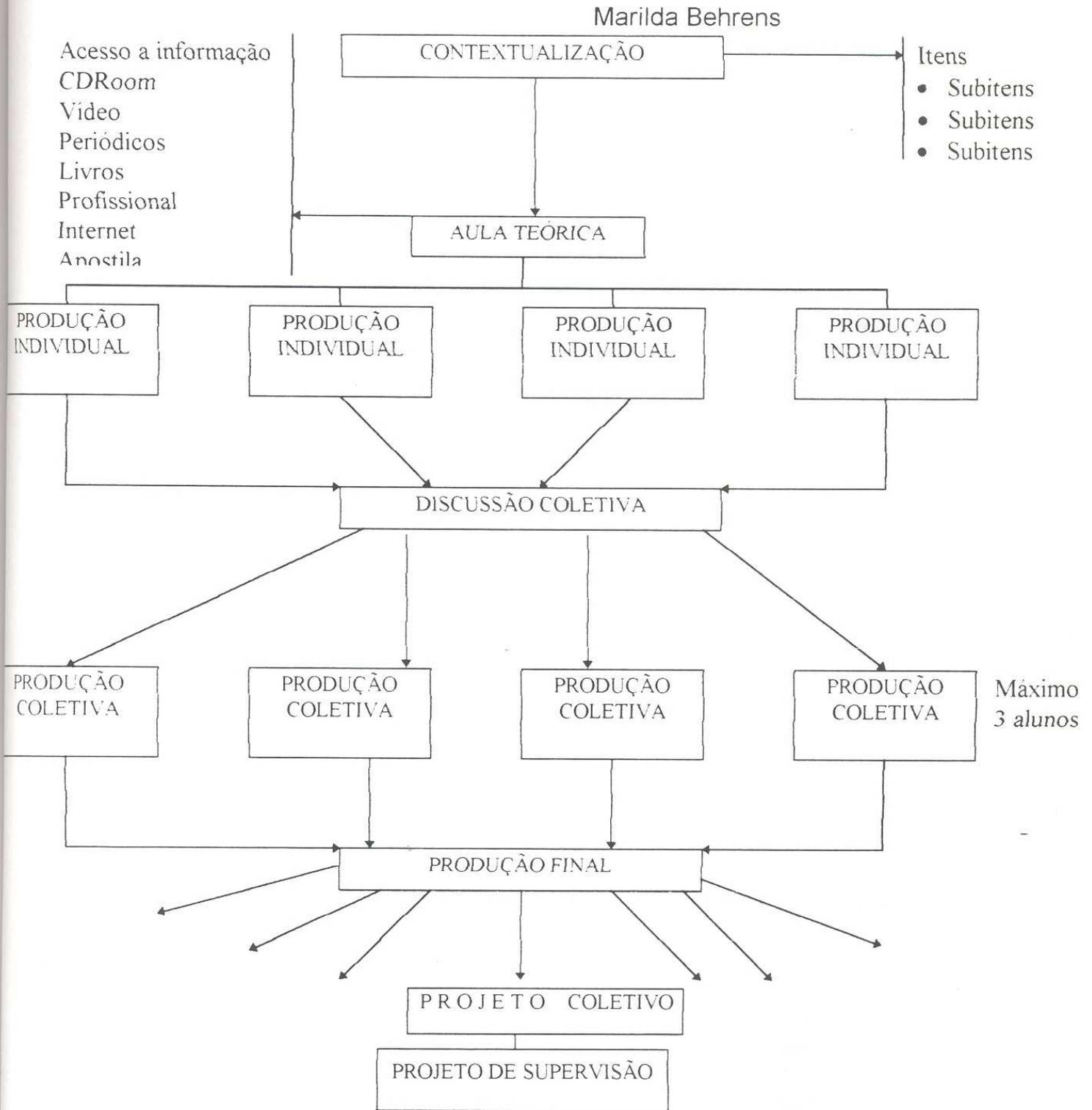
Assim, foram lançadas, inicialmente, questões que conduzissem o grupo a uma problematização e reflexão do trabalho a ser realizado.

A reflexão realizada com os alunos levou à escolha coletiva de temas. Cumpre ressaltar que os alunos elencaram e priorizaram os temas de maior interesse.

O trabalho com os alunos foi organizado em etapas. As etapas foram todas consideradas importantes por suas características, embora, na prática, umas tenham exigido mais dedicação do que outras.

BEHRENS (1996) propõe, como sugestão para o desenvolvimento de um projeto pedagógico no ensino com pesquisa, numa abordagem progressista o seguinte quadro sinóptico:

ENSINO COM PESQUISA



Fonte: BEHRENS, Marilda Aparecida. Ensino com Pesquisa. 1998 (mimeo).

A pesquisa instigou uma prática pedagógica, contemplando a produção do conhecimento no ensino com pesquisa, numa abordagem progressista, com uma visão holística, que teve como objetivo maior semear nos sujeitos envolvidos o desafio para uma possível transformação, como pode ser observado na própria fala dos alunos: *“Esse processo fez com que cada integrante do grupo fosse em busca de informações, através da pesquisa em vários livros. Foi uma experiência positiva pois aprendemos por nós mesmas, além de sair da rotina, daquela maneira padronizada de sentar e escutar e copiar em sala de aula”* (trio nº 2). Considerando-se que o Curso de Pedagogia, objeto da pesquisa, forma professores, esta formação deve, como afirma NÓVOA, *“... estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”* (1992, p. 25). O ensino com pesquisa constitui-se numa metodologia estimulante ao pensamento crítico-reflexivo ao mesmo tempo que instiga à produção do conhecimento que, por sua vez, é a própria autoformação. Com isso, compreende-se a necessidade de se escolher a pesquisa qualitativa, para encaminhar este trabalho.

A contribuição de LUDKE & ANDRÉ torna-se significativa pois propõe que:

... a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (1986, p. 11/12/13).

Dentre as abordagens qualitativas, a pesquisa-ação passa, então, a ser a metodologia da pesquisa educacional considerada a mais adequada para a realização deste trabalho. Este tipo de pesquisa exige do pesquisador o envolvimento ativo e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema.

A pesquisa-ação torna-se significativa, pois *"... é reconhecida sua utilidade principalmente por pesquisadores identificados por ideologias 'reformistas e participantes'"*(GIL & GUEDES, 1988, p. 60).

Uma pesquisa-ação envolve uma ação por parte de pessoas ou de grupos de implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação não seja trivial e sim uma ação problematizadora, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

Os pesquisadores desempenham papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas, sendo sua aceitação resolvida no discurso da citada pesquisa. A participação dos pesquisadores não deve chegar a substituir a atividade própria do grupo e suas iniciativas. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Na vivência experienciada para este trabalho, o pesquisador foi um colaborador e um facilitador do processo, como pode ser visto no seguinte depoimento: *"O principal aspecto facilitador é que os alunos foram orientados para ter uma base de como fazer sua pesquisa, fornecendo caminhos (dicas e materiais) para produzir individual e coletivamente o conhecimento"* (trio nº 5). Assim, ao

mesmo tempo que participou das atividades, facilitou aos alunos o desenvolvimento do trabalho, deixando-os livres para tomarem suas atitudes e produzirem seu conhecimento. Nessa linha, a educação toma o aspecto da qualidade necessária aos tempos modernos.

A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social, na qual se verifica ampla interação entre pesquisadores e pessoas investigadas. Desta interação, priorizam-se os problemas a serem pesquisados.

O objeto de investigação é constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas. O objetivo da pesquisa-ação consiste em pelo menos esclarecer os problemas da situação observada. Há durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação.

A pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação, mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de “consciência” das pessoas e dos grupos considerados. A metodologia proposta atingiu os sujeitos como observa-se por meio por meio da própria fala dos grupos trabalhados, como por exemplo: *“O principal aspecto que difere o ensino com pesquisa das outras metodologias normalmente adotadas foi a fundamentação teórica individual e conseqüente construção do conhecimento”* (trio nº 4). A configuração de uma pesquisa-ação depende dos seus objetivos e do contexto no qual está inserida. Pela pesquisa-ação é possível estudar os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência do que ocorre entre os agentes durante o dinâmico processo de transformação da situação em estudo.

Seminários e reuniões podem ser alimentados não somente por informações obtidas em grupos de pesquisa especializados, bem como por informações provenientes de outras fontes como entrevistas, documentações etc. Como dizem os próprios grupos: *“... exige uma maior procura de materiais, indo em busca de resultados benéficos de aprendizagem”* (trio nº 1).

Fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de iniciação científica, concebida de modo aberto, constitui um desafio metodológico, considerando-se que não é formada apenas pela ação ou pela participação. Com ela, é necessário produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para discussão ou fazer avançar debates acerca das questões abordadas.

Na pesquisa-ação, há um questionamento constante. Seu aspecto coletivo pode ser fonte de manipulações, porém, se houver controle metodológico, haverá possibilidade de constante autocorreção, melhoria de qualidade e relevância das observações.

Todas as características qualitativas da pesquisa-ação não devem fugir do espírito científico, pois o qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. A pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para a organização da pesquisa sem os excessos da postura convencional. Outra qualidade encontrada nesta linha consiste em não se considerar os envolvidos como ignorantes e desinteressados. Pelo contrário, serão considerados ativos no trabalho desenvolvido. *“O fato de se manter na pesquisa-ação algum tipo de exigência metodológica e científica não deve ser interpretado como ‘cientificismo’, ‘positivismo’ ou ‘academicismo’.* É apenas um elemento de defesa contra as

ideologias passageiras e contra a mediocridade do senso comum” (THIOLLENT, 1996, p. 26).

A preocupação metodológica dos pesquisadores permite apontar riscos e criar condições satisfatórias para uma escolha apropriada de técnicas para o alcance dos objetivos da pesquisa.

A pesquisa-ação é uma orientação destinada ao estudo e à intervenção em situações reais, que apresentem como alternativas os tipos de pesquisa convencional (THIOLLENT, 1996).

Para desenvolver a proposta do projeto pedagógico, na disciplina de Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, embasado em BEHRENS (1998), propuseram-se etapas de trabalho que foram desenvolvidas durante o ano letivo, na tentativa de divisão por bimestre, considerando-se o ritmo de trabalho dos alunos.

Na primeira etapa, iniciou-se o trabalho pela contextualização, levantando a problematização e elencando os temas selecionados para desenvolver o projeto. Nesta etapa, a pesquisadora, junto com a turma, sujeitos da pesquisa, elencou temas que poderiam, dentro do plano do curso, ser aprofundados. Foram escolhidos os seguintes:

- O planejamento em supervisão escolar e
- A supervisão no desenvolvimento do trabalho coletivo.

A partir dos temas escolhidos, foram discutidos com os alunos e construídos os itens e subitens que deveriam ser contemplados na pesquisa para a elaboração dos textos individuais.

Os temas escolhidos foram: 1. O Planejamento em Supervisão; 1.1. Importância e necessidades; 1.2. A contribuição do planejamento sistêmico; 1.3. O enfoque participativo; 1.4. A prática transformadora na supervisão; 2. A Supervisão no desenvolvimento do trabalho coletivo; 2.1 O projeto pedagógico na escola e a elaboração de projetos em supervisão.

Na segunda fase do trabalho, a pesquisadora trabalhou com a exposição oral dos conteúdos propostos, indicando o referencial teórico que subsidiaria o trabalho dos alunos, reduzindo gradativamente o espaço das aulas e utilizando mais tempo para a pesquisa, para a busca de informações que instrumentalizariam a construção de atividades e de textos próprios. Oportunizou, então, o esclarecimento sobre outros meios facilitadores, tais como a indicação de vídeos, periódicos e apostilas como fontes de informações complementares à pesquisa, e buscou informações com profissionais.

Numa terceira fase, esgotado o tempo previsto no cronograma de trabalho para a contextualização, combinado anteriormente com os sujeitos do grupo, solicitou-se que cada aluno produzisse um texto individual sobre os temas selecionados. Para tal atividade, estipulou-se o prazo de um bimestre.

As produções individuais foram devidamente discutidas entre professor e aluno, para a reescrita dos mesmos, a partir de novas idéias e sugestões sobre o aprofundamento das questões levantadas.

Para a reescrita das produções individuais, foram indicadas as referências bibliográficas que seguem: Narcisa Andrade Veloso (1976); Celestino Alves Silva Junior (1984); Mary Helenice Muramoto (1991); Nilda Alves (1986); e Pedro Demo (1994).

Numa quarta fase, dando continuidade ao trabalho, conforme o processo desencadeado, proporcionou-se espaço para a leitura das obras selecionadas, com discussões em sala de aula, onde foram organizados grupos de estudo para a efetivação da troca entre professor e alunos, num envolvimento em trabalhos coletivos bem sistematizados, com definição de responsabilidades para futuras produções do grupo.

Embora a carga horária da disciplina não fosse suficiente para leituras em sala de aula, durante um período mais longo, o grupo pesquisado propôs-se a complementar esse início de pesquisa em outros horários, numa demonstração de envolvimento e engajamento na proposta.

Na quinta fase, trabalhou-se a produção coletiva em trios que organizaram, a partir da produção individual, o texto coletivo.

Na sexta fase, foi realizada a elaboração e a apresentação do projeto de supervisão, construído em trios e consolidado e instrumentalizado pela temática pesquisada nos textos individuais e coletivos.

E, finalmente, **na sétima fase**, os sujeitos envolvidos apresentaram suas contribuições, respondendo ao questionário aberto sobre a experiência vivenciada no processo.

5.2 - A Contribuição Significativa dos Sujeitos Envolvidos

Nesta pesquisa, a questão básica é a análise crítica da produção do conhecimento, sob a ótica do ensino com pesquisa, numa abordagem progressista e dentro da visão holística, trabalhada na disciplina de Princípios e Métodos de Supervisão Escolar no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

A reflexão realizada com as alunas culminou com a aplicação de um questionário aberto (anexo nº 1) respondido coletivamente pelos trios responsáveis pela produção final do projeto de supervisão.

Para salvaguardar a identidade dos participantes, cada trio recebeu um número para identificação.

Com referência à indagação: **Como foi vivenciado por você o processo de produção do conhecimento, na nova metodologia do ensino com pesquisa? (*)**

“Foi apreciado, de forma que incentivou as alunas a se aprofundarem nas suas pesquisas de trabalho. Exige uma maior procura de materiais, indo em busca de resultados benéficos de aprendizagem. Apesar de ter sido proveitoso, a dificuldade de elaboração surgiu em vários momentos” (trio nº 1).

_____ * A manifestação dos sujeitos será transcrita na íntegra, para salvaguardar a fidedignidade das respostas.

“Esse processo fez com que cada integrante do grupo fosse em busca de informações, através da pesquisa em vários livros. Foi uma experiência positiva pois aprendemos por nós mesmas, além de sair da rotina, daquela maneira padronizada de sentar e escutar e copiar em sala de aula” (trio nº 2).

Esses depoimentos demonstram que os jovens estão abertos para assumir novos paradigmas, novas posturas, conscientes de que os tempos mudaram e trouxeram novos valores que impulsionam a vida. Os grupos tiveram a oportunidade de questionar crítica e criativamente a prática. Assim, não houve dificuldade para o professor encaminhar o trabalho que, ao contrário, foi muito bem recebido pelos grupos.

“Foi bastante rico, principalmente pela participação dos colegas. A metodologia alcançou o nível de todas, apesar de muitas visões e conceitos diferentes. Metodologia clara e acessível” (trio nº 3).

“Foi muito bom, pois com essa metodologia todos os integrantes do grupo foram ‘obrigados’ a fazer o trabalho, a troca de experiências foi muito boa pois tanto na produção individual como na produção coletiva houve troca de idéias” (trio nº 4).

Essa maneira de encarar a metodologia proposta demonstra que os alunos encontram-se abertos às mudanças, têm disposição para o trabalho em parcerias e

estão conscientes de que, por meio de um trabalho coletivo, pode-se chegar a um consenso. Dessa maneira, *“educar e construir conhecimento podem aproximar-se, e, em alguns momentos, mesmo coincidir...”* (DEMO, 1994, p. 33). O trabalho do professor fica assim caracterizado como educação e construção do conhecimento.

“No começo tivemos bastante dificuldade em entender o que realmente era para ser feito, mas com o decorrer do tempo foi esclarecendo melhor as dúvidas” (trio nº 5).

“No começo ficamos um pouco desorientadas, as idéias estavam confusas, mas com o passar do processo tudo foi ficando mais claro” (trio nº 6).

“No início houve por parte do grupo a preocupação de não alcançar os objetivos que foram propostos pela professora. Com o decorrer do trabalho, as pesquisas suprimam as ansiedades e nos sentimos seguras para dar continuidade e alcançar os objetivos iniciais. Houve dificuldade na aquisição de materiais e elaboração de alguns temas. Porém, conseguimos um bom aproveitamento com a organização da pesquisa, construindo de forma significativa o conhecimento” (trio nº 7).

“Foi algo novo que trouxe o interesse na busca da construção do conhecimento com novas idéias e uma visão crítica, fazendo-nos refletir sobre a realidade e como devemos aplicar nas nossas vidas diárias” (trio nº 8).

A atividade docente, na proposta do ensino com pesquisa, dentro da abordagem progressista e na visão holística da educação, vê o aluno como construtor do seu conhecimento, ativo, participante e investigador. Na vivência realizada, vencidas as dificuldades iniciais, os alunos corresponderam a essa metodologia, participando ativamente do processo, refletindo sobre ele e, como eles próprios disseram, conseguindo, afinal, expressarem suas idéias e ajudarem a construir o seu próprio conhecimento. O auxílio do professor, ao articular o processo e disponibilizar o material necessário, também colaborou para que se vencessem as dificuldades iniciais e coroasse de êxito o trabalho proposto.

As contribuições referentes à questão: **Quais os aspectos facilitadores da produção do conhecimento pelo ensino com pesquisa?**

“Houve aspectos que facilitaram o ensino com pesquisa, entre eles: os materiais recebidos como orientação; o cronograma; as fontes bibliográficas; e a seqüência a ser seguida no desenvolvimento do trabalho” (trio nº 1).

“No aspecto geral, leva o aluno a buscar diversos meios para realizar a pesquisa, possibilita a utilização de vários materiais sendo que, para que esta pesquisa seja iniciada, é necessário um respaldo bibliográfico e uma orientação” (trio nº 2).

“No aspecto geral leva o aluno a buscar diversos meios para realizar a pesquisa, possibilita a utilização de vários materiais, sendo que, para que esta

pesquisa seja iniciada, é necessário um respaldo bibliográfico e uma orientação” (trio nº 3).

“Vasta bibliografia. Fácil acesso aos livros. Tema abordado de fácil compreensão. Roteiro. Orientação” (trio nº 4).

“O principal aspecto facilitador é que os alunos foram orientados para ter uma base de como fazer sua pesquisa, fornecendo caminhos (dicas e materiais) para produzir individual e coletivamente o conhecimento” (trio nº 5).

Para uma fundamentação necessária à construção consistente do conhecimento, autores que teorizaram um dado tema são a base para o surgimento de novas idéias. Isto nos remete aos níveis do ensino com pesquisa, defendidos por DEMO (1994). Neste caso, o processo se relaciona com o terceiro nível, ou seja, o da **reconstrução** de um texto escrito por outro, caracterizando-se, assim, como o ponto de partida para que o aluno crie outro, com uma proposta própria.

Nessa linha metodológica, o professor é um facilitador da produção do conhecimento. Na vivência aqui referendada, o professor procurou facilitar o processo de construção do conhecimento, não só oferecendo material bibliográfico para que os grupos construíssem seus próprios textos, mas também orientando o estabelecimento de cronograma, o que incentivou os alunos na consecução do trabalho.

Que se atente para os registros a seguir:

“A bibliografia extensa e rica apresentada pela professora com diversidade de pensamentos. O roteiro foi bem definido para dar seguimento ao trabalho proposto. Um pouco falho foi o acompanhamento mais de perto, como também na prática” (trio nº 6).

“Trabalhar com a realidade do aluno. Orientação da professora com maior disponibilidade. Temas com vastas bibliografias, organograma, textos. Ênfase na produção do conhecimento” (trio nº 7).

O depoimento destes dois grupos foi contraditório quanto à disponibilidade da professora — o primeiro achou pouca; o segundo, suficiente. No entanto, o fato de professores trabalharem no regime horista dificulta o atendimento fora do horário de aula.

Mais importantes foram as interações havidas entre o grupo, pois acredita-se que sendo um trabalho individual e coletivo, as discussões e as participações tornam-se significativas, que se evidencia nas contribuições seguintes:

“É desenvolvido muito mais no aspecto de compreensão, da discussão, da reflexão, pois, não recebemos nada pronto e acabado, todo o material oferecido foi reelaborado. Os únicos empecilhos foram as datas conturbadas, mas isso, não podemos prever” (trio nº 8).

“Facilitadores não diríamos, mas sim enriquecedores, pois buscamos nós mesmas as respostas e descobertas que não tínhamos, o que nos

proporcionou um grande crescimento, em relação ao conhecimento. Como o tema trabalhado era o Planejamento em Supervisão, foi bastante fácil acharmos recursos, digamos livros relacionados ao assunto” (trio nº 9).

Algumas dificuldades foram sentidas, como a alteração nas datas combinadas no início do processo. Entretanto, como participantes da própria construção do conhecimento, os grupos exploraram suficientemente o tema dado, chegando ao conhecimento necessário para a construção do projeto em questão.

No questionamento sobre **Quais sugestões você daria para que a metodologia do ensino com pesquisa, numa abordagem progressista com uma visão holística apresentasse uma produção final de melhor qualidade?** salientam-se as seguintes contribuições:

“É preciso mais tempo para a elaboração da pesquisa tanto no individual como no trio, com o acompanhamento do professor” (trio nº 1).

“Como sugestão: mais tempo para a elaboração do trabalho em trio” (trio nº 2).

“Que venha ser implantado no começo do ano letivo para ser melhor trabalhado. Que os trabalhos em grupos sejam feitos somente na ‘sala de aula’ ” (trio nº 3).

“Deve-se ter mais tempo para desenvolver o trabalho. Sugestões de locais onde possamos realizar a pesquisa” (trio nº 4).

“Maior tempo para o desenvolvimento e maior envolvimento por parte dos alunos (foi o caso de nossa equipe)” (trio nº 5).

Nesta proposta de trabalho, o professor deve articular e mediar o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, ele deve não somente planejar as etapas do trabalho, considerando o tempo necessário, os locais de pesquisa e outras necessidades, como também participar de maneira efetiva dos grupos. Na vivência aqui descrita, os grupos apontaram esses itens como falhos, inclusive sugerindo um melhor planejamento das atividades. No entanto, cabe salientar que o cronograma e o processo de trabalho foram discutidos com o grupo. Na realidade, as alunas sentiram dificuldade, num primeiro momento, para ultrapassar a visão tradicional que só reproduz o conhecimento para, então, produzir os textos individuais, coletivos o projeto de supervisão. Esse processo demandou envolvimento, esforço próprio e esforço coletivo, na busca de referenciais, de bibliografia, de consulta à Internet e de recursos disponíveis na comunidade educativa. Entretanto, como primeira atividade desenvolvida, essas dificuldades foram vencidas, servindo de exemplo para outras que virão.

Que sejam destacadas outras sugestões:

“Maiores explicações bem fundamentadas para a execução da pesquisa” (trio nº 6).

“Análise, antítese e síntese que complementa o conteúdo passando a acontecer a ação dialética a nível de conhecimento” (trio nº 7).

“Tempo; orientação, entrevista com uma pessoa ligada ao assunto” (trio nº 8).

“Necessitaríamos de oportunidades de troca com maior número de especialistas, por meio de palestras, etc.” (trio nº 9).

Estes depoimentos demonstram o nível de conscientização dos sujeitos envolvidos nos grupos. Conscientes de que deveriam elaborar um projeto, verificaram a necessidade de contatos com especialistas da área, e com a professora-pesquisadora. O fator tempo está novamente ressaltado nestes depoimentos, o que remete à necessidade de horários para atendimento fora da sala de aula.

Como respostas referentes à questão: **Que inovações metodológicas, nesta proposta de ensino com pesquisa, numa visão holística com uma abordagem progressista, você detectou em relação às metodologias já vivenciadas em sua trajetória como aluna do curso?** apresentam-se as seguintes idéias:

“Um dos aspectos foi a construção individual, e depois coletiva com debates e trocas de vivências, fazendo com que o aluno pesquise e construa seu conhecimento” (trio nº 1).

“Que ao invés do conteúdo estar pronto, nós tivemos que elaborar, facilitando assim o aprendizado” (trio nº 2).

“É com o ensino de pesquisa numa abordagem progressista que conseguimos construir nosso próprio conhecimento sobre o tema proposto, uma vez que a professora não nos deu conceitos prontos e acabados” (trio nº 3).

“O principal aspecto que difere o ensino com pesquisa das outras metodologias normalmente adotadas foi a fundamentação teórica individual e conseqüente construção do conhecimento” (trio nº 4).

“A apresentação do trabalho, a reflexão e a discussão em conjunto possibilitou a construção do conhecimento individual e em grupo” (trio nº 4).

Com essas afirmações, pode-se verificar como o ensino com pesquisa, numa visão holística, repercute no conhecimento, construindo-o, ao invés de reproduzi-lo apenas. A troca de experiências foi rica e produtiva, conduzindo os grupos à verdadeira ação.

“Poucos professores se utilizam dessa metodologia, talvez por serem mais trabalhosas. Porém, todos os conteúdos que foram aplicados de forma a

produzir o conhecimento, foram conteúdos que realmente foram apreendidos por nós” (trio nº 6).

“A força e a busca própria do indivíduo para aceitar seu trabalho e saber se comportar adequadamente na sua opinião e dos demais” (trio nº 7).

“Exigência de leituras. Despertar o interesse em pesquisar. Despertar o interesse em aprender” (trio nº 8).

“Com essa metodologia tivemos um conhecimento mais abrangente, nos deparando com diferentes visões e abordagens em torno do assunto proposto. Com a aula expositiva, o conhecimento ficava mais restrito” (trio nº 9).

A unanimidade das impressões expressas demonstra que esta nova proposta de prática pedagógica facilita a aprendizagem e provoca o “aprender a aprender”, ao contemplar o acesso ao conhecimento. Neste processo, a aprendizagem é ampla e rica, como os próprios grupos disseram. O “aprender a aprender” está aqui contemplado pois os alunos entenderam e adquiriram, conscientemente, novos conhecimentos. Neste caso, o “aprender a aprender”, apresentado por DEMO (1994) e defendido por BEHRENS (1996), foi o impulsionador das atividades, levando professora e alunos à reflexão e à crítica da experiência realizada, consolidando a construção do conhecimento. A postura da professora foi a de co-responsável pelo desenvolvimento do processo de aprendizagem. Da mesma forma, a postura dos grupos de alunas, que, entendendo a sua participação na construção

do conhecimento, trabalharam intensivamente na pesquisa, produzindo o seu próprio conhecimento.

Assim, o ensino com pesquisa, dentro da tendência progressista da pedagogia, sob o domínio da visão holística da educação, comprovou sua relevância, pois o principal interessado, isto é, o aluno, foi o ator principal da ação pedagógica.

Enfatiza-se que essa proposta se realiza na produção do conhecimento, com a reflexão e a discussão coletiva de uma visão da totalidade. Essa proposta torna-se significativa na formação dos pedagogos, pois privilegia a formação de profissionais competentes e de cidadãos transformadores da sociedade, porque tentam desenvolver uma melhor qualidade de vida para a população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da prática pedagógica inovadora se faz necessária à medida em que a sociedade e o mercado de trabalho exigem, cada vez mais, um profissional capacitado e com uma visão de totalidade, contribuindo para a transformação social.

A sociedade, no limiar do 3º Milênio, deseja ser contemplada com homens e profissionais críticos, criativos e abertos que contribuam com o desenvolvimento das realidades sociais por meio de seus saberes, como postula FREIRE:

*É necessário que a comunidade educacional reflita sobre a necessidade de que seus alunos, além de compreenderem conceitos, princípios e fenômenos complexos e de transitar pelos diferentes campos do saber, desenvolvam procedimentos, valores e atitudes considerados imprescindíveis no contexto atual. É preciso que aprendam a valorizar os conhecimentos e os bens culturais e ter acesso a eles autonomamente, que aprendam a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e **pesquisar**, a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente, a comparar, estabelecer noções, inferir e generalizar, a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. Além disso, devem aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo.*

Precisam saber ler criticamente diferentes tipos de textos, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, agir de forma autônoma. E precisam, também, aprender a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, conviver com a diversidade e repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça (Documento preliminar do MEC, dez/1997, Mimeo).

Os cursos universitários não têm valorizado devidamente a avaliação entre a proposta de formação do educador e os projetos pedagógicos das escolas onde o profissional irá atuar. Por isso, a proposta de uma metodologia assentada num ensino com pesquisa, numa abordagem progressista e com uma visão holística, torna-se uma proposta relevante para a formação do profissional que a sociedade hoje exige.

Para tanto, não se pode permanecer na inércia academicista, que ainda se constata na formação do profissional. Conseqüentemente, por extensão, este profissional, no mercado de trabalho, possivelmente encontrará dificuldades para exercer, com competência, a sua função. No dizer de DEMO, “... *conformismos, onde existem, são muito mais produto histórico de estruturas dominantes, do que característica cultural*” (1996, p. 33).

A proposta inovadora contemplada nesta pesquisa, redundará na formação de profissionais engajados na preocupação de produzir novos saberes e num processo dinâmico, no qual o aluno, futuro profissional da educação, possa vir a ser o sujeito histórico e cultural de uma sociedade que necessita cada vez mais de educadores ousados, desafiadores e inovadores na sua prática pedagógica.

A formação do profissional da educação não poderá ser dissociada da produção do saber. Deverá ser concebida como componente de mudança num constante esforço de inovação e de transformação da escola. Para isso, a interdisciplinariedade torna-se importante, pois, como afirma MORAES: “A *integração temática interdisciplinar permite o diálogo com a realidade, possibilita a incorporação de temas de interesses dos alunos, melhora a formação geral ao oferecer um conhecimento mais integrado, articulado e atualizado*” (1997, p. 196).

No contexto educacional, deverão existir conexões que conduzam à formação de um profissional marcado por propostas que demonstrem ousadia e inovações, ultrapassando aquelas que permanecem numa conformidade. Na proposta ora apresentada, a formação universitária deverá levar ao surgimento de pessoas capazes de construir a ciência e, como afirma MORAES (1997, p. 204), é *“... na interação com o mundo, um mundo físico e social...”* que se produz conhecimento suficiente para construí-la. Para tal, os alunos não poderão ser apenas ouvintes e pacientes. Deverão, com o seu trabalho concreto, promover o enfrentamento das argumentações e das conclusões que lhes forem propostas.

Esses profissionais, assim formados, construirão uma sociedade melhor se os educadores modificarem o eixo ultrapassado do excesso de conteúdo sem novas idéias. Com projetos mais ousados e sem receio de aceitar desafios pertinentes à produção de seus próprios conhecimentos, os novos pedagogos experimentarão a proposta pedagógica que foi apresentada.

Tal prática pedagógica, então, será considerada a prática social esperada no 3º Milênio. Essa prática só se efetivará se docentes e alunos se tornarem efetivamente os partícipes do processo dialógico e os “cúmplices” na produção de um projeto que conduza à promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, demonstrando efetivo exercício da cidadania. *“Cidadania não significa necessariamente visão funcionalista da sociedade, como se fosse possível inaugurar o consenso definitivo. Ao contrário, na unidade de contrários, o cidadão consciente sabe que vive dentro do conflito de interesses marcados pela provisoriedade do dever”* (DEMO, 1996, p. 33).

A construção do conhecimento é, então, uma busca constante, conquistada pela pesquisa participativa de docentes e alunos numa relação dialógica.

A atividade básica da ciência é, portanto, a pesquisa. Com ela a proposta de ensino com pesquisa, numa abordagem progressista e numa visão holística, efetivar-se-á somente se encontrar, na universidade, as condições necessárias à sua concretização. Neste contexto a opção seria o próprio espaço de sala de aula, no qual o professor progressista deveria orientar os alunos, sobretudo em relação à sua capacidade de produção de trabalhos científicos.

Uma docência conservadora e verbalística reduz o aluno à atividade de anotar a falta do professor, de reproduzir o que lhe é proposto e de realizar leituras previamente fixadas. Muitos alunos terminam seus estudos sem terem, jamais, mesmo que em exercícios acadêmicos, escrito um trabalho que os levasse a aprender, a ordenar as idéias e a concebê-las criticamente.

Outra condição para a realização de um trabalho de qualidade seria a capacitação de docentes pesquisadores que buscassem, na instituição de ensino, espaços facilitadores para o desenvolvimento do seu trabalho e de reflexões partilhadas entre seus pares. Isto os tornaria profissionais que, continuamente, buscam e insistem na sua formação profissional.

Para tal, não seriam suficientes apenas os cursos esporádicos, mas sim, o estabelecimento de grupos de estudo para provocar formação continuada com envolvimento dos professores, em busca da produção de um projeto político-pedagógico. SANTOS, propõe *“a formação de profissionais reflexivos, que pensam*

sua ação, questionando as alternativas possíveis para um determinado momento e avaliando seus resultados. Assim, a atividade de pesquisa e o professor inovador passam a ser considerados como pesquisadores em ação” (In FAZENDA, 1995, p. 26/27).

E como pesquisadores de uma obra complexa, os professores devem compartilhar as responsabilidades no processo de aprendizagem dos alunos, evitando a fragmentação do saber e buscando a totalidade no processo educacional.

O processo de reflexão exige, enfim, uma predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Para tal, a formação continuada deverá se estender às capacidades e atitudes e à problematização de valores e de concepções de cada professor e de seus pares, uma vez que está ligada a um projeto que necessita de tomadas de decisões e reflexões compartilhadas.

Nesta pesquisa, procurou-se desencadear a responsabilidade de uma nova postura no processo educacional. Desenvolveu-se, por meio do ensino com pesquisa, numa abordagem progressista e numa visão holística, a superação de um desafio: dar vida nova a um profissional capaz de pesquisar e aprofundar o saber necessário ao atendimento das necessidades de um mundo cada vez mais exigente, sob todos os aspectos. Exigente, porque a realidade brasileira, complexa e heterogênea, não permite, por conseguinte, que a educação seja compreendida como um processo linear, simples e único.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel Tavares. *Supervisão da prática pedagógica : uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra (Portugal) : Almedina, 1987.
- ALVES, Nilda Garcia & LEITE, Regina (org). *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo : Loyola, 1986.
- ANDRADE, Simone A.; FARIAS, Sonia Regina M. & SOUZA, Viviane K. *A filosofia que norteia a pedagogia holística*. Primeiro capítulo do trabalho apresentado à disciplina de Filosofia do 2º ano do curso de Pedagogia. Curitiba : PUC/PR, 1997 (trabalho escrito).
- APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial : a Educação Democrática numa Era Conservadora*. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1997.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de & LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas*. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1990.
- BEHRENS, Marilda, et all. *Educação : Caminhos e Perspectivas*. Curitiba : Champagnat, 1996.
- BEHRENS, Marilda. *Quadro das tendências pedagógicas*. (mimeo) 1998.
- _____. *Paradigmas contemporâneos na educação*. Referenciais pesquisados, analisados e contruídos em trabalhos individuais e coletivos pelos mestrandos, turma/1997. Curitiba : PUC-PR, 1997 (trabalho escrito).
- _____. *A prática pedagógica dos professores universitários : Perspectivas e desafios*. (documento escrito).
- _____. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba : Champagnat, 1996.
- _____. *O estágio supervisionado de prática de ensino : Uma Proposta Coletiva de Reconstrução*. Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. São Paulo : PUC - SP, 1991 (trabalho escrito).

- BEHRENS, Marilda. *Proposta metodológica do ensino com pesquisa numa abor-gem progressista com visão holística*. 1997 (mimeo).
- _____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.) *Docência na universidade*. Campinas (SP) : Papirus, 1998.
- BRANDÃO, Carlos. *Pesquisa Participante*. São Paulo : Brasiliense, 1990.
- BRANDÃO, Dênis M.S. & CREMA, Roberto (organizadores). *Visão holística em psicologia e educação*. São Paulo : Summus, 1991.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Campinas (SP) : Papirus, 1996.
- CAPRA, FRITJOF. *A teia da Vida*. São Paulo : Cultrix, 1996.
- _____. *O ponto de mutação : A Ciências, a Sociedade e a Cultura Emergente*. São Paulo : Cultrix, 1995.
- _____. *O novo paradigma holístico : Ciência, Filosofia, Arte e Mística*. São Paulo : Summus, 1991.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *A canção da inteireza : Uma Visão Holística da Educação*. São Paulo : Summus, 1995.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3. Ed. São Paulo : Cortez, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel da & FERNANDES, Cleoni Maria B. Formação continuada de professores universitários: Uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasilei-ras*. Volume 16 - Número 32 - Janeiro/Julho 1994.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*. Cortez, São Paulo. 1993.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento: Metodologia Científica no Caminho de Habermas*. Tempo Universitário, 1994.
- _____. *Educar pela pesquisa*. Campinas (SP) : Cortez, 1996.
- _____. Crise dos Paradigmas da Educação Superior. Formação continuada de professores universitários: Uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasilei-ras*. Volume 16 - Número 32 - Janeiro/Julho 1994.

- DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- _____. *Conhecimento moderno. Sobre Ética e Intervenção do Conhecimento*. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1997.
- FAZENDA, Ivani Catarina. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*. Loyola, São Paulo, 1993.
- _____. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas (SP) : Papyrus, 1995.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia : O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo : Olho d'Água, 1995.
- _____. *Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 18. Ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.
- GATE - Global Alliance for Transforming Education. *Educacion 2000 : una perspectiva holística*. Vermont (USA) s.ed. : 1991 (mimeo).
- GIL, Antonio Carlos & CRESPO, Maria Helena Guedes. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo : Atlas, 1988.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais : rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- HORA, Dinair Leal da. *Gestão Democrática na Escola*. Campinas (SP) : Papyrus, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. *Didática*. São Paulo : Cortez, 1996.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação : Abordagens Qualitativas*. São Paulo : EPU, 1996.
- MAROSINI, Maulia & LEITE, Denise (org.) *Universidade futurante : Produção do ensino e inovação*. Campinas (SP) Papyrus, 1997.
- MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí (RS) : Unijuí, 1991.

- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática Teórico Prática: Para além do Confronto*. Loyola, São Paulo, 1991.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Documento preliminar*. Dez/1997 (Mímeo).
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas (SP) : Papyrus, 1997.
- MIZUKAMI, Maria da Graça & REALI, Aline Maria (org.). *Formação de professores : Tendências atuais*. São Carlos (SP) : EDUFSCar, 1996.
- NARANJO, Claudio. Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. In: *Visão Holística em Psicologia e Educação*. Organização de BRANDÃO, Dênis M.S. & CREMA, Roberto. São Paulo : Summus, 1991.
- NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa (Portugal) : Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Phillippe. *Práticas pedagógicas : Profissão docente e formação*. Lisboa (Portugal) : Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) *Pedagogia, ciência da educação*. São Paulo : Cortez, 1996.
- RAYS, Oswaldo (Org.) *Leituras para repensar a prática educativa*. Porto Alegre, Sagra, 1990.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky : Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação*. 5. Ed. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1995.
- SERBINO, Raquel V. & BERNARDO, Maristela V. C. (Org.) *Educadores para o Século XX : Uma visão multidisciplinar*. São Paulo : ONESP, 1992.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. *Supervisão da educação : Autoritarismo ingênuo a vontade coletiva*. São Paulo : Loyola, 1984.
- SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. *Supervisão Educacional : Uma reflexão crítica*. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1987.
- STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas*. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1994.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. Ed. São Paulo : Cortez, 1998.

- VEIGA, Ilma Alencastro (org). *Didática : O Ensino e suas Relações*. Campinas (SP) : Papyrus, 1996.
- VELOSO, Narcisa Andrade. *Supervisão em educação*. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos, 1976.
- WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan & CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade : Sistema abertos de conhecimento*. São Paulo : Summus, 1993.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares (org.) *A educação danificada : Contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1997.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

- 1) Como foi vivenciado por você o processo de produção do conhecimento, na nova metodologia do ensino como pesquisa?
- 2) Quais os aspectos facilitadores da produção do conhecimento pelo ensino com pesquisa?
- 3) Quais sugestões você daria para que a metodologia do ensino com pesquisa apresentasse uma produção final de melhor qualidade?
- 4) Que inovações metodológicas nesta proposta de ensino com pesquisa numa visão holística com uma abordagem progressista você detectou em relação às metodologias já vivenciadas em sua trajetória como aluna do curso?