

A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente

Marilda Aparecida Behrens

Palavras-chave: prática pedagógica; formação de docente; paradigma emergente; metodologias inovadoras; produção do conhecimento; docência universitária.

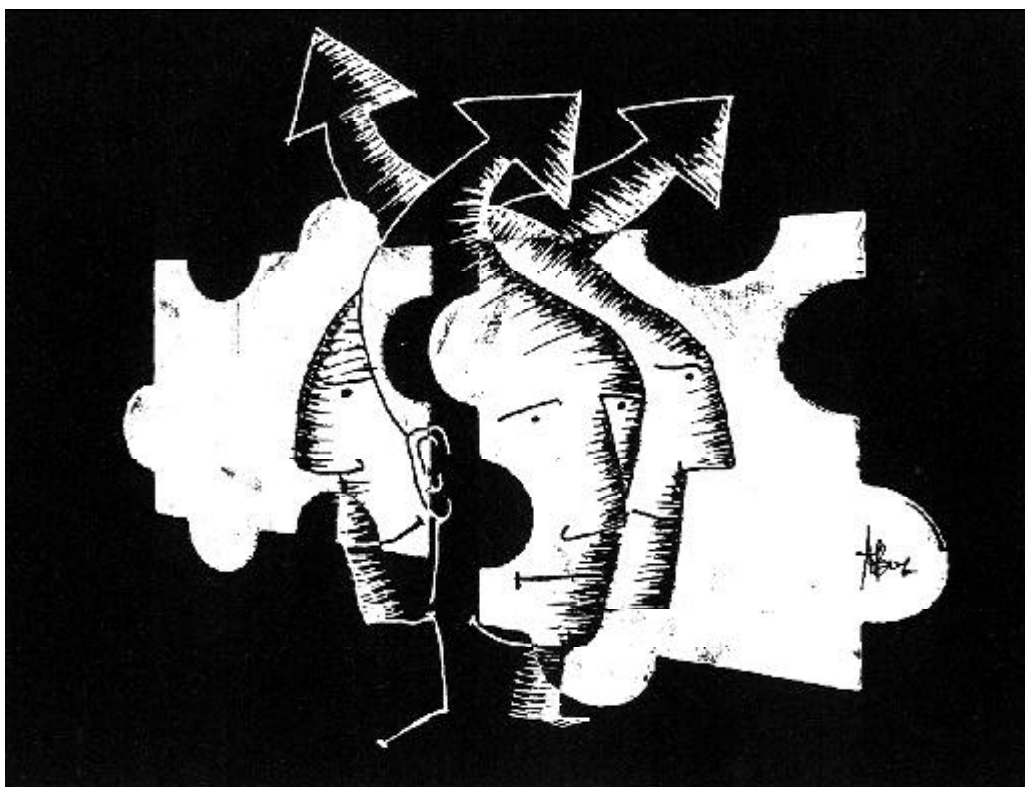


Ilustração: Henrique Borges

A experiência vivenciada com professores universitários preocupados em buscar paradigmas inovadores para suas práticas pedagógicas levou a desenvolver uma pesquisa-ação. Esta investigação contemplou uma reflexão individual e coletiva dos docentes. Seu objetivo era oferecer subsídios metodológicos para que ultrapassassem o paradigma cartesiano que vinha caracterizando suas ações docentes conservadoras. Com o intuito de superar a reprodução do conhecimento,

desencadeou-se um processo de posicionamento crítico sobre a docência. As leituras, as discussões e os posicionamentos levaram a construir a caracterização de um paradigma inovador na sala de aula. O paradigma denominado como emergente foi proposto como uma aliança entre uma abordagem progressista com uma visão holística e o ensino com pesquisa. Embora apresentadas separadamente, os professores tiveram a clareza que elas se interconectam e que tinham como pressupostos essenciais a visão do todo e a transformação da realidade.

Introdução

Nas últimas décadas do século 20, o ensino nas instituições de educação superior tem se apresentado por uma prática pedagógica, em muitos casos, conservadora e tradicional. Na realidade, os professores vêm sofrendo uma forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano que caracterizou a ciência no século 19 e grande parte do século 20.

Esse paradigma contaminou por muitos anos a sociedade e, em especial, a escola, em todos os níveis de ensino. O pensamento newtoniano-cartesiano propôs a fragmentação do todo e por conseqüência as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em especificidades. A repartição foi tão contundente que levou os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula.

Outro fator relevante de influência deste paradigma na ação docente é a busca da reprodução do conhecimento. Caracterizada pela fragmentação, a prática pedagógica propõe ações mecânicas aos alunos, provocando um ensino assentado no escute, leia, decore e repita. Estas quatro ações têm sido propostas como metodologia no ensino universitário por um longo período na história da educação.

Ao conviver com os docentes universitários, pode-se observar que há uma impregnação forte da influência do paradigma conservador em seu trabalho docente. Basta caminhar nos corredores das instituições de ensino superior para observar o que ocorre nas salas de aula. Em sua grande maioria, os professores estão explicando o conteúdo no quadro de giz, a classe acompanha em silêncio e ao que parece, o docente dá aula para ele mesmo. A pesquisa do conteúdo e elaboração do conhecimento é realizada pelo professor para ministrar as aulas. Na explicação do conteúdo, cabe aos alunos o papel de espectadores passivos para assimilar, memorizar e reproduzir os conteúdos propostos.

Nesse contexto, caberia indagar: Quem está no processo de aprendizagem? O aluno ou o professor? A resposta ideal seria: os dois são sujeitos do processo. Mas, infelizmente, o aluno tem sido tratado como objeto, passivo e receptivo no trato pedagógico.

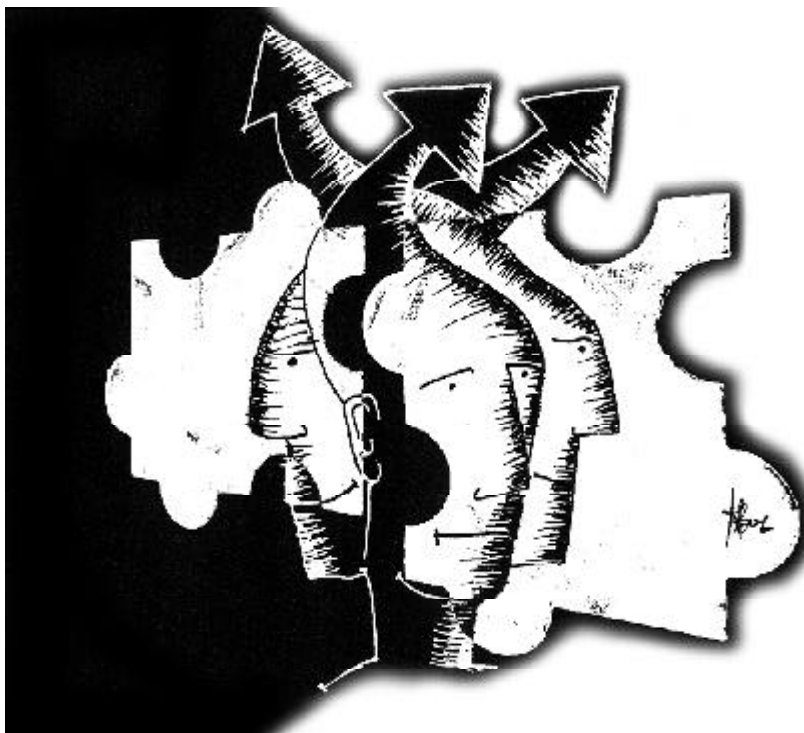
Salvaguardadas as exceções, os docentes conservadores aliam a competência ao autoritarismo. O professor bom é aquele que conhece seu conteúdo, apresenta-se severo, exigente e não deve "mostrar os dentes para os alunos". O silêncio e a disciplina são essenciais para desencadear o ensino reprodutivo e conservador. A avaliação tem o seu foco na memorização e na assimilação, e, em algumas áreas, o professor adquire credibilidade pelo número de alunos que são reprovados na sua disciplina.

A vivência com os docentes universitários, em especial os que buscam especialização e mestrado em Educação, faz acreditar que poucos professores refletem sobre a sua ação docente. É que, ao ter oportunidade de fazê-lo, desperta o professor responsável que anseia por modificar sua prática pedagógica, mas não sabe como alterá-la.

Por muitos anos, ao trabalhar na formação pedagógica dos docentes universitários, acreditou-se que bastaria instrumentalizar o professor com procedimentos técnicos para a renovação da prática.

Ao utilizar tecnologia, o professor pode oferecer uma ação pedagógica inovadora. Desta reflexão, aparece uma nova indagação: Será que ao utilizar recursos didáticos e, em especial, os recursos informatizados, o professor altera seu paradigma cartesiano de oferecer ensino aos alunos, ou troca o caderno e o quadro de giz pelo monitor do computador? Com referência a essa preocupação, Moraes (1997, p. 16) acrescenta:

Desde o início do trabalho, observamos que a maioria das propostas de uso da tecnologia informacional na educação se apoiava numa visão tradicionalista, que reforça a fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, a fragmentação da prática pedagógica... Programas visualmente agradáveis, bonitos e até criativos podem continuar representando o paradigma instrucionista ao colocar no recurso tecnológico uma série de informações a ser repassada ao aluno. Dessa forma, continuamos preservando e expandindo a velha forma como fomos educados, sem refletir sobre o significado de uma nova prática pedagógica que utilize esses novos instrumentos.



A preocupação centra-se na proposição de uma prática pedagógica inovadora, que utilize a tecnologia como instrumental para tornar os alunos críticos, reflexivos e investigadores contínuos em suas áreas de atuação. Torna-se importante à reflexão do professor que o simples uso da tecnologia não caracteriza uma prática inovadora.

Posicionamento paradigmático

O desafio das mudanças históricas substanciais na virada do século e em especial do paradigma da ciência, levam ao repensar do sistema educacional como um todo e, nesse contexto a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida nos meios acadêmicos.

Na realidade, acredita-se que a caracterização da prática pedagógica está fortemente alicerçada nos paradigmas que a própria sociedade vai construindo ao longo da história.

A educação, a economia e a sociedade, assim como o homem, são produtos da ação histórica. Sendo assim, os paradigmas propostos e construídos pelos próprios homens vêm acompanhados de crenças, valores e posicionamentos éticos em frente a uma comunidade determinada. Nesse contexto, cabe a contribuição relevante de Kuhn

(1996, p. 129): "um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma".

Portanto, não se trata de entender o paradigma como um sistema fechado, nem acoplá-lo à pertinência de um modelo que vem se construindo ao longo dos séculos, mas analisar criticamente a possibilidade ou não de adotá-los.

Os paradigmas afetam toda a sociedade e, em especial, a educação. O fato é que estes paradigmas não se sucedem linearmente, nem têm uma demarcação de tempo para começar ou terminar, mas vão sendo construídos cotidianamente e acabam se interpenetrando e criando novos pressupostos e novos referenciais que caracterizam diferentes posturas na sociedade.

Na educação, o que se tem observado é um descompasso com o avanço paradigmático que a sociedade vem desenvolvendo. As transformações aceleradas e contundentes, em especial no final do século 20, fazem pensar sobre o trato pedagógico que as universidades vêm oferecendo aos estudantes, e as exigências que a sociedade vêm fazendo para a comunidade em geral.

Acredita-se que a reflexão sobre a caminhada histórica na educação permite dividir, para fins didáticos, os paradigmas que influenciaram a prática pedagógica dos professores universitários em dois blocos: os paradigmas conservadores e os paradigmas inovadores.

Paradigmas conservadores

Os professores que atuam na educação superior, em sua grande maioria, tendem a reproduzir as metodologias que vivenciaram no seu processo educativo. Nessa assertiva, parece residir a dificuldade dos docentes em alterarem suas práticas pedagógicas e buscarem referenciais em novos paradigmas de trabalho educativo. A contribuição de Moraes (1997, p. 16) torna-se relevante:

Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma contínua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo e a grande maioria dos

professores continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento.

Os paradigmas conservadores caracterizam uma prática pedagógica que se preocupa com a reprodução do conhecimento. Fortemente influenciada pelo paradigma da ciência newtoniana-cartesiana, a ação docente apresenta-se fragmentada e assentada na memorização, na cópia e na reprodução.

O século 19 e grande parte do século 20, atendendo ao paradigma da Sociedade de Produção de Massa, alicerçaram uma prática pedagógica assemelhada à produção de uma fábrica. Os alunos responsivos, obedientes ao comando do professor na posição de meros receptores, passivos e copiadores por excelência. A grande ênfase no produto permitiu aos professores que, muitas vezes, ingenuamente, formassem homens dóceis, acéticos e reprodutores do conhecimento alheio.

A sistematização de diferentes tendências pedagógicas que foram estruturadas sob influência dos paradigmas conservadores é tarefa complexa, principalmente quando se entende que a realidade é muito mais rica e dinâmica do que uma classificação tipológica. Enquanto prática social, a prática pedagógica torna-se mais ampla do que o rótulo que nela se coloca.

Para fins didáticos, caberia colocar dentro dos paradigmas conservadores as tendências pedagógicas: tradicional, escolanovista e tecnicista. Todas essas abordagens, salvaguardadas as caracterizações próprias para cada época em que foram propostas, apresentando como essência à reprodução do conhecimento.

Cada abordagem pedagógica tem uma influência direta dos paradigmas da época e caracterizam uma opção metodológica, portanto, torna-se relevante que os professores reflitam sobre esses paradigmas conservadores e busquem maneiras de ultrapassá-los.

Paradigmas inovadores

Os avanços tecnológicos e científicos provocaram mudanças na sociedade. A

grande velocidade e o impressionante volume de informações que são produzidos, além da facilidade de acesso a elas, tornam os paradigmas conservadores e obsoletos.

O final do século 20 caracteriza-se pelo advento da sociedade do conhecimento, da revolução da informação e da exigência da produção do conhecimento. Esse processo de mudança afeta profundamente os profissionais de todas as áreas do conhecimento e, por conseqüência, exige o repensar dos seus papéis e suas funções na sociedade.

A sociedade passa a exigir profissionais que tenham capacidade de tomar decisões, que sejam autônomos, que produzam com iniciativa própria, que saibam trabalhar em grupo, que partilhem suas conquistas e que estejam em constante formação.

Nesse movimento de mudança, o professor passa a ter um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido.

O novo paradigma da ciência, gerado com base na teoria da relatividade e na teoria da física quântica, implica um repensar sobre o papel da educação na vida dos homens. Nesse contexto, Moraes (1997, p. 20) acrescenta:

A ciência está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada. A atual abordagem que analisa o mundo em partes independentes já não funciona. Por outro lado acreditamos na necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais, a educação, reconhecendo a importância de diálogos que precisam ser restabelecidos, com base em um enfoque mais holístico e em um modo menos fragmentado de ver um mundo e nos posicionarmos diante dele. Já não podemos prescindir de uma visão mais ampla, global para que a mente humana funcione de modo mais harmonioso no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade mais ordenada, justa, humana, fraterna e estável.

A superação da visão cartesiana de mundo demanda repensar o sistema de valores que estão subjacentes a esse paradigma. O pensamento newtoniano-cartesiano possibilitou a fragmentação, as

distinções, as separações, enfim, a ruptura do todo, dando ênfase às partes e, por conseqüência, levou a ver o mundo como partes desconectadas.

O paradigma inovador na ciência, com uma visão quântica, demanda reconhecer que todos os seres são interdependentes, e que "nossas vidas estão entrelaçadas com o mundo atual, dependem de nossa atuação e nosso contexto, em nossa realidade, que será revelada mediante uma construção ativa em que o indivíduo participe" (Moraes, 1997, p. 22).

Buscando uma visão de totalidade, de conexão, de interdependência, Capra (1996) denomina a nova visão de mundo como uma "teia da vida". Para que se atenda a esse paradigma inovador, acredita-se na necessidade de repensar o papel da escola, pois a escola nesse paradigma é articuladora do saber. Não é só um espaço físico, mas, sim, um estado permanente do indivíduo, onde o trabalho colaborativo está sempre presente.

O paradigma inovador tem como pressuposto essencial uma prática pedagógica que possibilite a produção do conhecimento. O avanço depende do redimensionamento em relação à reprodução, à memorização e à cópia vigente na ação docente do professor universitário.

Boaventura Santos (1987), Pimentel (1993), Moraes (1997), Behrens (1999) denominam o avanço como *paradigma emergente*; Prigogine (1986) e Capra (1996), como *paradigma sistêmico*; Cardoso (1995), Brandão e Crema (1991), como *paradigma holístico*. Embora se apresentem variadas denominações, o paradigma inovador caracteriza-se pela produção do conhecimento e permite um encontro de abordagens e tendências pedagógicas que possam atender às exigências da sociedade do conhecimento ou da informação.

O mundo mudou, e com ele as expectativas e necessidades dos homens passaram a ter outras perspectivas. Não se pode apontar uma única abordagem pedagógica para contemplar o paradigma emergente. Por exemplo, Moraes (1997) propõe o encontro das abordagens construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente para atender ao paradigma emergente.

Na liberdade que cada professor e pesquisador tem para dimensionar o novo paradigma, acredita-se que há necessidade de atender às características de rede,

de teia, de sistema, de produção do conhecimento, de trabalho coletivo e compartilhado, de interconexão, de inter-relacionamento, de reaproximação das partes do todo. E ainda, de exigência de diálogo, de atitude crítica, criativa e transformadora.

Nesse contexto, para propor um paradigma emergente na prática pedagógica, que atenda a esses pressupostos inovadores citados, não há uma única abordagem a ser contemplada. Mas a proposta, nesse momento histórico, aponta para a construção de uma aliança, de uma teia, de um grande encontro, dos pressupostos e referenciais de três abordagens que possam atender às exigências da sociedade do conhecimento: abordagem progressista, ensino com pesquisa e visão sistêmica.

O ponto de encontro dessas abordagens é a superação da reprodução e a busca da produção do conhecimento. Na realidade, é uma produção do conhecimento que permite aos homens serem éticos, autônomos, reflexivos, críticos e transformadores; que, ao inovar os profissionais e, em especial, os professores, preocupem-se em oferecer uma melhor qualidade de vida para os homens, provocando, nesse processo, uma reflexão de que se vive num mundo global, portanto, são responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O problema que desencadeou a produção do conhecimento

Com a perspectiva de que os professores só alteram seu paradigma se refletirem, discutirem e analisarem os pressupostos das abordagens que caracterizam a prática pedagógica, optou-se por convocar um grupo de docentes, para produzirem conhecimentos referentes ao paradigma emergente.

O envolvimento com a formação continuada dos docentes universitários e, em especial, os que freqüentam o mestrado de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), levou a realizar uma pesquisa com a seguinte problematização:

Se a maioria dos professores só ensina a copiar, decorar e repetir, como se estruturará uma mudança criativa, crítica e transformadora nos meios acadêmicos? Como oferecer aos professores universitários subsídios para produzirem referenciais

sobre os paradigmas pedagógicos inovadores na prática educativa?

A tônica desta pesquisa foi contemplar um processo que pudesse subsidiar os professores universitários para refletirem e construir uma prática pedagógica inovadora. Nesse contexto, analisar os paradigmas constituídos na educação superior e o desafio de buscar referenciais para subsidiar as metodologias inovadoras que instiguem a produção do conhecimento.

Pesquisa-ação: unidade ensino e pesquisa

A preocupação com o processo foi a marca determinante nesta pesquisa, pois transcendeu a coleta de dados sobre o paradigma emergente e instigou os participantes a darem significado à sua trajetória acadêmica e à sua prática como profissional docente. A opção por uma metodologia da pesquisa que contemplasse uma abordagem qualitativa apresentou-se como uma decorrência da necessidade da própria proposta de trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os professores universitários.

Segundo Martins (1998, p. 48),

O levantamento dos dados necessários à análise do objeto de estudo realiza-se num processo metodológico de pesquisa-ação, durante o qual os sujeitos da pesquisa problematizam, analisam e realizam intervenções nas suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que contribuem para sistematização de novos conhecimentos.

A opção por uma pesquisa-ação é a de ultrapassar o discurso e oferecer uma vivência sobre a proposta que está se descortinando no grupo. O relato dos depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa cabe para explicitar a vivência do processo:

– Nós vivenciamos o que foi proposto como paradigma emergente. Portanto, contemplamos um ensino com pesquisa, numa abordagem progressista com uma visão holística (Sujeito 21).

– Uma coisa é ter aula sobre uma proposta pedagógica inovadora, outra coisa é vivenciar o processo na sala de aula, junto com a professora e os colegas. O

interessante é ter clareza do que está fazendo e porque está fazendo. Gostaria muito que minha prática pedagógica fosse assim de agora em diante. A produção do conhecimento individual e coletiva fica impregnada de maneira prazerosa na gente (Sujeito 32).

A proposição de uma prática pedagógica inovadora que atenda à produção do conhecimento tem sido um desafio para os professores universitários.

Acredita-se que a chance de alterar um paradigma pedagógico vem aliada à criação de espaços coletivos para discussão dos pressupostos teóricos e práticos que caracterizam uma opção metodológica. Um professor não altera sua prática pedagógica, se não estiver convencido de que será um ato significativo na sua relação ensino/aprendizagem.

A busca da conexão entre as experiências práticas e os referenciais teóricos que as caracterizam torna o processo significativo e relevante. Nesse contexto, a pesquisa-ação propicia um trabalho com os professores numa experiência vivenciada.

Para Giovani (1998, p. 52), o caminho da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa que envolve o professor, adquire a seguinte contribuição:

Nessa investigação, ponho em destaque o processo interativo-reflexivo próprio da pesquisa-ação, como condição privilegiada para a formação e o desenvolvimento de professores e especialistas de ensino como "profissionais reflexivos", isto é, que se voltam para sua própria prática como fonte de investigação, estudo e conhecimento. Evidencio, assim, o que denomino 'potencial didático da pesquisa-ação', ou esforço consciente e deliberado de associar os agentes diretos da prática escolar ao conhecimento teórico sobre sua realidade, à compreensão de seus determinantes e à perspectiva de sua transformação.

A riqueza do processo da pesquisa-ação-ensino-aprendizagem adveio do envolvimento de 52 sujeitos, que frequentaram/freqüentam o mestrado em Educação da PUC-PR, em especial os que participaram da disciplina Paradigmas Pedagógicos na Educação Superior em 1997 e 1998. Os sujeitos da pesquisa são professores universitários advindos de variadas

áreas do conhecimento (jurídicas, humanas, biomédicas, exatas e tecnológicas), e exercem funções docentes em diferentes cursos nas universidades públicas (federais e estaduais), nas universidades particulares e em faculdades.

Os pronunciamentos sobre os motivos que levam um professor a buscar formação continuada num curso de mestrado em Educação incidem sobre a necessidade de redimensionar a prática pedagógica em sala de aula.

Nesse contexto, empresta-se a proposta de Martins (1998, p. 49):

Considera este trabalho como um processo de pesquisa-ensino porque, de um lado, sua forma de realização constitui uma pista para redimensionar as práticas de ensino numa perspectiva de sistematização coletiva do conhecimento "ensino". Por outro, possibilita a vivência de um processo de investigação de ação-reflexão-ação por meio de qual a didática prática que está ocorrendo nas escolas se manifesta, é problematização explicada e compreendida nos seus determinantes, favorecendo a elaboração de propostas concretas de ação. Tudo isso com o intuito de abrir novos caminhos numa perspectiva transformadora, para que ocorra uma sistematização coletiva de novos conhecimentos, gerados a partir de novas práticas acerca do objeto de estudo "pesquisa".

Na realidade, cabe aos educadores oferecer formação docente com a preocupação de dar suporte e desencadear a reflexão com os professores sobre suas práticas pedagógicas. Os processos de investigação e de pesquisa precisam contemplar uma articulação direta com os processos de investigação das práticas pedagógicas dos professores. Conseqüentemente, essa caminhada se tornará relevante e significativa para quem realiza e participa da pesquisa.

O caminho percorrido na pesquisa-ensino

Para instigar os professores a investigarem, discutirem e construir referências sobre os paradigmas inovadores (a aliança entre ensino e pesquisa, abordagem progressista e visão holística), aqui denominados como *paradigmas*

emergentes, foi discutida com os professores uma proposta de trabalho. Os sujeitos envolvidos puderam participar, discutir e entender o que ocorreria no processo de produção do conhecimento e especialmente porque fariam as pesquisas, as discussões, os trabalhos individuais e os trabalhos coletivos.

Martins explicita por que envolver os docentes numa ação coletiva, da qual todos participam e se tornam responsáveis pelo processo:

Fazer da investigação uma prática que viabilize a unidade de pesquisa-ensino, do teórico-prática, que parta de problemas práticos buscando a superação; que coloque os sujeitos da pesquisa como agentes ativos e não meros objetos; que viabilize a produção e a sistematização coletiva do conhecimento superando as reflexões puramente acadêmicas que se dão muitas vezes distanciadas dos problemas postos pela prática; que altere a concepção da função do professor, vendo-o não como simples transmissor, mas também um produtor de conhecimento é um desafio constante. Para enfrentar tal desafio, a pesquisa-ação tem-se mostrado uma alternativa fecunda. (Martins, 1998, p. 50)

Com a visão de que o professor pode produzir seu próprio conhecimento, iniciou-se a pesquisa com o envolvimento dos docentes como sujeitos do processo.

Na *primeira fase*, provocou-se a reflexão e a discussão da problematização. A discussão e a reflexão crítica teve como finalidade desencadear a articulação e o envolvimento dos professores universitários para repensarem suas práticas e buscarem referenciais para reconstruírem a ação docente atendendo ao paradigma emergente.

Numa *segunda fase*, discutida com o grupo, optou-se por realizar concomitantemente a leitura e a reflexão crítica dos textos, dos artigos, obras e periódicos que apresentassem as abordagens inovadoras. Paralela à leitura, foi proposta a construção de um quadro referencial sobre as abordagens que pudessem atender ao paradigma emergente na sociedade e que, nesse momento histórico, segundo a autora (Behrens, 1999), apontam para uma aliança entre ensino com pesquisa, a abordagem progressista e a visão sistêmica. Esse quadro tinha como objetivo o levantamento dos pressupostos de cada abordagem a partir das leituras realizadas.

Nessa fase, para produção individual, tornou-se necessária a discussão sobre os fatores essenciais que caracterizam a atuação dos professores em sala de aula. Na discussão, para compor o quadro referencial, foram eleitos os seguintes componentes: aluno, professor, metodologia, escola e avaliação.

No decorrer da pesquisa, essa fase tornou-se muito significativa, pois em função da relevância destes componentes e da ênfase que assumiu no processo, a pesquisadora optou para torná-los as categorias de análise do processo. Portanto, as categorias que passaram a compor a pesquisa foram: aluno, professor, metodologia, escola e avaliação.

Na *terceira fase* do processo, houve a necessidade de serem discutidos os referenciais pesquisados e até que ponto a teoria possuía conseqüências e infiltrações na prática pedagógica oferecida aos alunos no ensino universitário. Nesse momento, apareceu o novo papel do professor e do aluno, a necessidade de aprender a aprender, o enfrentamento do volume de informações que caracteriza esse momento histórico e as exigências na formação dos profissionais do futuro. Os professores passaram a entender a força do diálogo e a ação docente como articulação mobilizadora para transformar a realidade.

Os docentes passaram a relatar suas experiências, seus avanços, suas dificuldades e seus medos no enfrentamento de um paradigma inovador numa escola que se tem caracterizado pelo conservadorismo e pela reprodução do conhecimento.

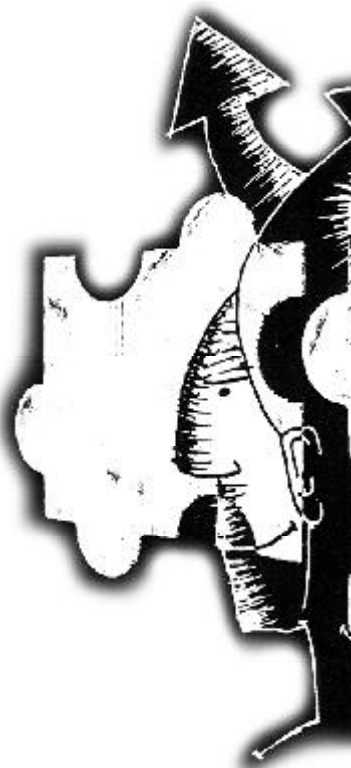
Na *quarta fase*, beneficiados pela discussão e pelo aprofundamento teórico e prático das pesquisas de cada participante, buscou-se agregar as produções individuais num trabalho coletivo. Essa fase, dividida em dois momentos, permitiu a vivência do compartilhamento no processo. Num primeiro momento, as produções coletivas foram realizadas em grupos de três mestrados. A proposição de trios partiu da decisão do grupo, para que houvesse melhor qualidade no trabalho. Num segundo momento, os grupos apresentaram suas elaborações apresentadas em disquetes, disponibilizadas para todos os participantes, que possibilitaram um trabalho coletivo com o envolvimento de todos os trios.

Os professores se propuseram a produzir um único quadro referencial das abordagens pedagógicas inovadoras. As sistematizações dos pressupostos teóricos e das inferências das discussões sobre a prática docente subsidiaram a produção do conhecimento do grupo.

Na *quinta fase*, a impressão gráfica do quadro referencial construído pelo grupo possibilitou a cada participante da pesquisa a visão do todo e a discussão de cada uma das abordagens. Esse processo permitiu aproximar as categorizações propostas para o aluno, o professor, a escola, a metodologia e a avaliação num paradigma inovador. A partir da elaboração com fundamentação teórica e da experiência vivenciada dos professores envolvidos na pesquisa, passaram a discutir como construir uma prática pedagógica com um paradigma emergente. Para Martins (1998, p. 51): "Enfim, é um processo que permite articular pesquisa-ensino buscando sua unidade. Implica mudança de postura, tanto do investigador-coordenador, quanto dos investigados-agentes (no caso, agentes da escola)".

Na *sexta fase*, os mestrados foram convidados a produzir textos próprios subsidiados pelos referenciais pesquisados. A temática apontada para o texto foi "O paradigma inovador e a prática pedagógica". A proposição do texto deveria contemplar uma reflexão e uma proposição de realizar uma prática pedagógica inovadora. Nesse momento, os professores puderam elaborar e registrar seus avanços, e apresentar sua contribuição na tomada de decisão para a reconstrução de sua prática pedagógica.

A vivência do processo, a colaboração, o trabalho individual e coletivo, a solidariedade, o respeito, as angústias, os desafios, os acertos e as conquistas gradativas foram aflorando na pesquisa. Um dos elementos fundamentais no sucesso desta proposta foi que os alunos-mestrados puderam discutir as fases da pesquisa-ensino, desde a problematização, as discussões, as produções individuais e coletivas do quadro referencial até a produção final dos textos. A proposta foi contratada no grupo e foi discutido o que seria realizado em cada fase e qual a responsabilidade de cada componente. O trabalho pedagógico foi construído pelo grupo e não para o grupo.



Nesse contexto o aluno é consciente da realidade que o cerca, tornando-se o sujeito do processo de construção do conhecimento. Esta condição lhe propicia desenvolver características que serão exigidas dos professores, dos alunos e de todos os cidadãos no século 21, pois estes terão que ser: reflexivos, críticos, autônomos, criativos, contemplando o raciocínio lógico e o espírito de investigação.

A produção do conhecimento deve atender a uma visão sistêmica, no sentido que Capra (1996) apresenta como uma visão holística, do todo. A proposição de um paradigma emergente precisa ter como pressuposto essencial a formação para a ética, para a justiça, para a paz, a solidariedade, com espírito solidário na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

A produção do conhecimento sobre as abordagens inovadoras num paradigma emergente

O intercâmbio de informações, a coletivização e a organização pelos próprios mestrandos das produções individuais e coletivas permitiram construir os quadros sinópticos das abordagens. A discussão crítica com os mestrandos, referente aos conhecimentos teóricos e práticos pesquisados permitiu eleger como relevantes três grandes abordagens para pesquisa: a progressista, o ensino com pesquisa e a visão sistêmica. Nesse contexto foi proposta a aliança destas abordagens:

A *visão sistêmica ou holística* busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível. Segundo Behrens, Moran e Masetto (2000, p. 92):

A visão holística busca a perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação, a divisão, a compartimentalização do conhecimento. O processo educativo numa abordagem holística implica aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender, aprender a ser. Nesse contexto de múltiplas aprendizagens, leva em consideração processos de

superação de dualidades propostas no paradigma cartesiano, entre razão-emoção, corpo-alma, objetivo-subjetivo e sujeito-objeto, entre outras.

A abordagem holística foi elaborada a partir das obras de Capra (*A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*, 1996), de Cardoso (*A canção da inteireza: uma visão holística da educação*, 1995), de Brandão e Crema (*O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística*, 1991), e da Global Alliance for Transforming Education – Gate (*Educación 2000: una perspectiva holística*, 1991).

A *abordagem progressista* tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. Os docentes que optam por uma abordagem progressista, como intelectuais transformadores (Giroux, 1997), promovem "processos de mudança manifestando-se contra as injustiças sociais, as atitudes antiéticas, as injustiças políticas e econômicas. Num processo dialógico, instigam seus alunos a buscar soluções que permitam aos homens uma melhor qualidade de vida" (Behrens, Moran, Masetto, 2000, p. 91).

A pesquisa da abordagem progressista envolveu, principalmente, as obras de Paulo Freire (*Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 1992; *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1997; *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, 1987), e de Giroux (*Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, 1997).

O *ensino com pesquisa* pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos. Segundo Behrens (1996, p. 79-80):

O mundo moderno não autoriza um profissional a ter sucesso e competência, se não for um investigador/pesquisador permanente na sua área. Assim, os conteúdos transmitidos nas universidades não são suficientes para a vida profissional dos estudantes. A proposta de aprender a aprender abre a visão de que a educação não tem fim, renova-se dia a



dia e avança rapidamente numa sociedade moderna, provocando um processo ininterrupto de atualização. A instrumentalização do 'aprender a aprender' acompanha o profissional e abre caminho para acessar a universalização da conquista da ciência e das técnicas.

Para pesquisar a abordagem do ensino com pesquisa, foram utilizadas, principalmente, as obras de Demo (*Educar pela pesquisa*, 1996; *Educação e qualidade*, 1994a; *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermans*, 1994b; *Desafios modernos*

na educação, 1993), de Cunha (*Relação e pesquisa*, 1996), e de Behrens (*Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*, 1996).

Apontadas como tendências relevantes para compor o paradigma emergente, convém apresentar a elaboração dos quadros referenciais produzidos pelo grupo de mestrandos, mediados pela professora-coordenadora da pesquisa. Alerta-se que, embora apresentado separadamente, em todos os momentos foi reforçada a idéia de que o paradigma emergente exige uma interconexão dos referenciais das três abordagens.

Quadro 1 – Ensino com pesquisa

(continua)

<p>Aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - alicerça seu processo de aprendizagem no aprender a aprender; - atua como parceiro de trabalho; - aprende, para transformar, e pesquisa, para reconstruir o conhecimento; - caracteriza-se como sujeito ativo, produtivo e dialógico; - percebe-se como sujeito histórico e atuante; - busca pelo diálogo ser questionador, crítico e criativo; - contempla uma atitude cotidiana de pesquisa; - tem iniciativa para procurar livros, textos, fontes, dados e informações; - 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/procedimentos; - frequenta, com assiduidade, bibliotecas, videotecas, laboratórios e grupos de estudo; - abandona a condição de objeto no processo de aprendizagem; - recicla-se periódica e continuamente, torna-se capaz de produzir cientificamente; - tem capacidade produtiva própria; - integra-se em pesquisa multidisciplinar ultrapassando o campo segmentado do especialista; - busca a produção de novos conhecimentos; - renova os conhecimentos de forma incessante; - elabora projetos e defende propostas; - autoriza-se a duvidar e perguntar, a querer saber sempre mais e melhor; - desenvolve raciocínio lógico, espírito de investigação contínua; - dialoga com autores e constrói textos próprios; - vivencia 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; - assume a postura de sujeito no processo pedagógico; - sabe utilizar as redes de informatização.
<p>Professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - caracteriza-se como profissional autônomo, renovador, criativo, crítico e transformador; - produz conhecimento com autonomia; - instiga a produção do conhecimento;

<p>Professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - centra-se na competência estimuladora do ensino pela pesquisa; - teoriza a prática; - atualiza-se permanentemente; - opta pela avaliação como processo; - exerce o papel de articulador; - preocupa-se em ser inovador; - procura ser participativo; - vivencia e instiga o aprender a aprender; - tem compromisso com o questionamento; - exerce o papel de figura crítica da sociedade; - provoca a parceria com o aluno no processo pedagógico; - atua com autoridade e não com autoritarismo; - compromete-se com o trabalho competente; - exerce a liderança na busca da transformação da sociedade; - faz uso da lógica e da argumentação, da crítica e da autocrítica; - orienta o aluno a expressar-se de maneira fundamentada, exercitando o questionamento e a formulação própria; - instiga a cidadania (organizada e crítica); - estimula o acesso ao conhecimento disponível e valoriza o saber acumulado pelo aluno; - conhece e utiliza os instrumentos eletrônicos; - torna-se questionador para participar como profissional crítico da sociedade; - atua como parceiro mais experiente no processo; - torna-se elemento mediador do processo de produção do conhecimento; - intervém, inovadora e sistematicamente, no conhecimento; - amplia caminhos para a emancipação dele mesmo e dos alunos; - reflete e critica sua experiência para dela extrair conhecimentos; - desenvolve relação horizontal com o aluno; - estimula a criação produtiva em equipe e individualmente; - participa e atua na rede de informação.
<p>Metodologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - propõe o aprender a aprender no ensino pela pesquisa; - cria espaços para pensar e defender as idéias; - provoca união de teoria e prática; - concilia ensino e pesquisa; - instiga o questionamento sistemático e a discutibilidade como critério principal da cientificidade; - busca a teorização das práticas que também são fontes de conhecimento; - valoriza a elaboração própria e coletiva; - visa à participação para interferir na realidade; - utiliza aula expositiva como fonte instigadora da problematização; - provoca a pesquisa cotidianizada; - valoriza o conhecimento vivenciado; - instiga trabalhos coletivos com responsabilidade e organização; - provoca motivação para leituras e manejo de recursos eletrônicos; - propõe partir da contextualização para a leitura até a sistematização do conhecimento; - contempla métodos inovadores; - instiga a formação de competências; - provoca a integração da qualidade formal e política; - busca o processo pedagógico produtivo, provocativo, investigador e prazeroso; - provoca estratégias de ensino que facilitem a pesquisa e que levem à produção do conhecimento; - estimula o trabalho individual e coletivo para instigar a participação conjunta; - desenvolve autonomia de professores e alunos na produção do conhecimento; - condena a cópia, a reprodução acrílica e os conteúdos apresentados como receita pronta; - permite a formação da cidadania;

<p>Metodologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - instiga o questionamento que compreende a formação do sujeito, capaz de formular e executar projeto próprio; - permite a participação plena do aluno; - contempla a construção de projetos e propostas inovadoras; - atribui ênfase na elaboração própria e na produção do conhecimento; - apresenta-se como processo constante de acompanhamento da evolução do aluno; - busca o questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política.
<p>Escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta-se como local organizado de modo a permitir o tratamento das individualidades, voltado para a autonomia crítica e criativa do aluno; - contempla um espaço educativo à medida que provoca a aprendizagem constante pela pesquisa; - propicia lugar privilegiado para a formação de competência; - local de acompanhamento da pesquisa; - permite o espaço para a construção do conhecimento; - propicia ambiente positivo para conseguir a participação do aluno com presença dinâmica, interação envolvente e comunicação fácil; - provoca organização e acesso à biblioteca sempre renovada; - dispõe de acesso à transmissão eletrônica e à rede informatizada; - sujeitos gestam projetos de pesquisa conjunta (professores, alunos e comunidade); - apresenta-se como ambiente inovador, transformador e participativo onde o aluno é reconhecido como sujeito capaz de propor e inovar; - utiliza-se de parcerias com empresas, organizações e trabalhadores; - cria bases científicas e tecnológicas que permitem transformar os recursos disponíveis em conjunto de bens necessários ao bem-estar social; - deve estar atenta ao desenvolvimento tecnológico; - busca a formação para a cidadania democrática; - orienta a especialização para a necessidade ética de estar a serviço da sociedade; - propicia um ambiente em que tem como função principal resgatar a inteireza do ser humano e a unidade do conhecimento.
<p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - busca auto-avaliação com criticidade; - torna-se processual e participativa; - apresenta-se ao longo de todo o processo; - analisa o conhecimento do aluno nos trabalhos individuais e coletivos; - provoca produção individual e em grupos dando menos peso a provas; - permite seminários com auto-avaliação e heteroavaliação; - avalia a capacidade produtiva através de produção de textos individuais e coletivos; - privilegia a instrumentação necessária para garantir bom desempenho, progresso sustentado e a busca da qualidade; - apresenta-se como processo constante de acompanhamento da evolução do aluno; - acompanha o processo contínuo através de indicadores de desempenho como interesse pela pesquisa, iniciativa em procurar dados, êxito em formulações próprias, em elaboração de textos e nível de participação individual e como membro de trabalhos grupais; - leva ao processo de reconstrução do conhecimento e credencia também o aluno para julgar seu próprio desenvolvimento e transformação; - elimina a prova entendida como rito de "devolução da cópia"; - atribui ênfase na elaboração própria e na produção do conhecimento.

Quadro 2 – Paradigma holístico

(continua)

<p>Aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - busca a visão do todo; - percebe-se com talentos únicos (emocionais, intelectuais e espirituais); - busca uma proposta ecológica/sistêmica enquanto ser solidário e responsável pelo homem e pelo planeta; - 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, cognoscente; - critica, cria e relaciona-se com o grupo para discutir e interagir; - procura desenvolver inteligências múltiplas; - prioriza sua auto-imagem sendo o centro do processo; - participa da elaboração do currículo como cidadão global; - valoriza sua individualidade tanto física quanto emocional, intelectual e espiritualmente; - participa ativamente dos assuntos de sua comunidade, buscando reconhecimento de si mesmo, de sua saúde emocional e dos valores democráticos; - precisa ser considerado como um ser único e valioso, com potencial ilimitado para aprender; - busca autonomia na construção do conhecimento e é o centro do processo da educação; - utiliza o aprender a aprender para buscar melhor qualidade de vida; - torna-se um eterno aprendiz (formação continuada); - valoriza seus projetos e seus atos; - busca a auto-expressão, criação, investigação e liberdade; - apresenta-se como co-responsável pelo processo educativo; - vivencia o processo educativo como cidadão do mundo; - acata as diferenças individuais e desenvolve respeito e apreço pela diversidade humana; - tem capacidade ilimitada para aprender, pois também será mestre; - torna-se comprometido com as mudanças.
<p>Professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - percebe-se interdisciplinar e sensível à arte e à ciência; - historiciza e contextualiza conteúdos; - valoriza o trabalho em parceria; - dinamiza a coordenação de área e resgata o sentido humano; - respeita inteligências múltiplas; - mescla sensibilidade e prática científica; - respeita a individualidade dos alunos; - conscientiza o educando sobre sua opção de vida; - procura analisar e transcender limites da antiga estrutura fragmentada; - busca um compromisso permanente com a comunidade; - considera o contexto social do educando; - ensina com amor, resgatando o sentido humano; - encontra-se em contínuo processo de aprendizagem (formação contínua); - busca a prática pedagógica cientificamente embasada; - atua com visão interdisciplinar; - busca ser sensível, competente e democrático; - estimula o autoconhecimento do aluno; - facilita o pensamento crítico e independente dos alunos; - encoraja e respeita a autonomia do aluno; - aprende junto com o aluno; - apresenta e vivencia a visão de "aldeia global"; - trabalha com visão do todo, apresentando um enfoque ecológico em sua prática pedagógica; - centra-se no processo de aprendizagem, admite seus próprios erros e acolhe as idéias dos alunos; - discute sentimentos e emoções, fomenta a cooperação, encoraja a participação nos trabalhos educativos propostos; - facilita a aprendizagem como um processo natural da vida;

Professor	<ul style="list-style-type: none"> - necessita de autonomia para desenhar e estabelecer ambientes educativos apropriados às necessidades de seus alunos; - valoriza a auto-realização e provoca reflexão sobre a transcendência; - percebe a disposição dos educandos para mudança e os ajuda a buscar a transformação; - constrói um papel como amigo, colaborador, aquele capaz de estimular o educando e fazê-lo caminhar sozinho em suas descobertas e superações; - valoriza os pontos fortes do aluno e busca auxiliá-lo na superação dos pontos fracos.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - busca a interdisciplinaridade envolvendo todas as áreas do conhecimento; - considera a comunicação interativa entre as disciplinas; - busca o trabalho de parceria; - procura a interconexão entre os diversos ramos do conhecimento; - contempla um currículo flexível e de acordo com interesses dos alunos; - considera as diferenças entre os alunos; - favorece a autonomia e o desenvolvimento individual e coletivo; - oportuniza relações dinâmicas e abertas cultivando a consciência crítica; - contempla um currículo que integra as perspectivas globais da comunidade; - instiga a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo; - contempla a aprendizagem como um processo contínuo; - instiga a liberdade para escolher e para criar situações de opções entre alunos e professores; - leva em consideração todo o cérebro (direito e esquerdo) para o desenvolvimento integral do estudante; - favorece um aluno que leve em consideração a família, a sociedade, a comunidade, o planeta e o cosmos; - leva em consideração que a teoria se constrói na prática e a prática se constrói na teoria; - trabalha com a educação transpessoal e intrapessoal; - busca modos de conhecer intuitivo e participativo; - propõe conteúdos contextualizados na realidade; - valoriza seu papel de educador; - aproveita os pontos fortes como o cinestésico, o musical, o visual, o espacial, o lingüístico e o lógico-matemático; - valoriza a pesquisa como atividade cotidiana; - busca articular a teoria e a prática.
Escola	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta-se como o local onde a aprendizagem se realiza num processo dialógico de interlocução; - propicia um ambiente estruturado numa proposta interdisciplinar; - caracteriza-se como espaço criativo, ousado, que provoca uma nova concepção de mundo; - justifica o conhecimento a partir de razões históricas, filosóficas, sociopolíticas e ideológicas; - promove o desenvolvimento de competências: lingüística, espacial, musical, lógico-matemática, cinestésica, interpessoal e intrapessoal; - provoca, no aluno, a idéia integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com a natureza; - apresenta-se como instituição cuja função é criar uma sociedade sustentada, justa e pacífica; - busca a harmonia com os seres, com a terra e suas formas de vida; - caracteriza-se como local onde a educação é vista como um processo que dura a vida toda; - caracteriza-se como um espaço onde trabalham juntos professores, alunos, administradores e membros da comunidade; - compromete-se com as mudanças e não com a reprodução dos modelos; - permite o espaço de valorização da individualidade dentro do grupo;

(conclusão)

Escola	<ul style="list-style-type: none">- incentiva a democracia e a solidariedade promovendo um verdadeiro encontro humano;- busca a cidadania consciente;- cultiva as aspirações mais altas do ser humano: a individualidade e a ajuda mútua;- caracteriza-se por ser uma instituição libertadora, democrática, dialógica e crítica.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">- instiga o crescimento pela troca de experiências;- atende a conteúdos amplos e globais;- contempla a auto-avaliação como parte do processo;- considera o potencial dos alunos em suas diversas dimensões;- aceita a inteligência expressa por diferentes estilos e capacidades;- facilita o processo de aprender tanto do aluno quanto do professor;- busca priorizar a auto-imagem;- preocupa-se com o desempenho do indivíduo;- tende a ultrapassar somente a quantificação do rendimento e contempla uma abordagem qualitativa;- torna-se contínua, ocorre no processo e considera as diferenças individuais e aptidões;- facilita o processo de aprender;- provoca avaliações personalizadas, valorizando a experiência, visitas e pesquisas;- ultrapassa o conhecimento livresco, caracteriza-se pela dimensão de avaliação para a vida;- contempla o rendimento e prioriza o envolvimento;- volta-se para a criatividade do sujeito;- questiona o sistema padronizado;- prioriza o desenvolvimento do conhecimento de si mesmo e da própria disciplina;- substitui os exames padronizados por avaliação com dimensão envolvendo processos mais amplos e significativos;- alicerça-se no conhecimento para a vida;- valoriza-se a capacidade individual;- provoca ação contínua envolvendo todo o processo.

Quadro 3 – Abordagem progressista

(continua)

Aluno	<ul style="list-style-type: none">- caracteriza-se como sujeito ativo, sério, criativo, responsável, reflexivo, participativo e crítico;- apresenta-se como sujeito crítico do ato do conhecimento;- atua como co-responsável, dinâmico e participativo do processo;- faz leitura do mundo com sua própria visão;- vivencia a relação dialógica proposta pelo professor;- disciplina-se na medida em que é co-responsável pelo processo educativo;- confia em si mesmo e reflete como funciona a sociedade;- aprende a interpretar a realidade com intuito de poder modificá-la;- problematiza sua prática e sua experiência;- torna-se responsável por suas idéias;- tem liberdade de expressão e de pensamento;- demanda uma ação ativa e reflexiva;- apresenta-se engajado com o professor no ato de conhecer;- torna-se sensível ao diálogo;- volta-se para a produção do conhecimento;- empenha-se na luta pela democracia;- vivencia o processo como sujeito histórico na educação;- busca a transformação para um mundo melhor;- participa ativa e conscientemente do processo;- apresenta iniciativa e espírito reflexivo;- entende a responsabilidade e envolvimento no seu processo educativo;- participa na elaboração dos objetivos e metas a serem alcançadas pelo grupo;
-------	---

Aluno	<ul style="list-style-type: none"> - aprende a interpretar a realidade para nela poder intervir; - reflete sobre a realidade para poder transformá-la ou reconstruí-la; - participa na organização de seu currículo, na programação dos conteúdos e na construção da visão de mundo; - dialoga com o professor, contribuindo na construção de uma sociedade e escola mais democrática; - busca autonomia no processo de aprendizagem, assumindo uma autodireção a partir da absorção de temas inseridos nos contextos sociais; - apresenta e aceita idéias do grupo.
Professor	<ul style="list-style-type: none"> - torna-se crítico, exigente e reflexivo; - ensina enquanto aprende e aprende enquanto ensina; - busca relacionar-se dialogicamente com os alunos e procura uma relação horizontal; - orienta enquanto promove a relação entre os conteúdos e a realidade da vida em sociedade; - empenha-se na luta pela democratização da sociedade; - domina o saber teórico, respeitando o saber daqueles que vai ensinar; - atua como mediador do conhecimento para análise do contexto; - engaja-se com os alunos no ato do conhecer; - deve ser convincente na defesa de seus sonhos sem reduzir tudo à sua verdade; - deve liderar pela competência como professor e aprender como aluno; - conhece a realidade e respeita a cultura popular; - assessora e se insere nas lutas sociais em busca de uma melhor qualidade de vida para a população; - conduz à superação da relação opressor e oprimido; - orienta e articula o processo do acesso ao saber elaborado; - promove a relação dos conteúdos direcionados à realidade da vida social; - educa pelo diálogo e apresenta-se como auxiliar e amigo que assume atitude simples e sincera; - respeita e alerta para diferentes leituras do mundo; - persegue objetivos e metas, sonhos e projetos; - provoca negociações e envolve os alunos num trabalho coletivo e significativo; - promove a democratização na escola; - interpreta a realidade e provoca seus alunos para interpretá-la; - desenvolve o hábito da seriedade intelectual; - trabalha o indivíduo inserido no contexto histórico; - preocupa-se com a consciência crítica e com as mudanças sociais; - estimula o controle da tecnologia em benefício da humanidade; - educa para a problematização e conseqüente transformação da realidade circundante; - apresenta-se como líder ético, democrático e autêntico; - exerce autoridade sem autoritarismo; - busca uma prática transformadora.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - contempla uma ação libertadora e democrática; - busca questionar a realidade circundante; - estimula a participação integrada dos alunos para posteriormente aprofundar e buscar referenciais no grupo; - contempla uma abordagem dialética de ação/reflexão/ação; - propõe conteúdos significativos; - provoca a formação do indivíduo como ser histórico, político, social e cultural; - ultrapassa o processo pedagógico que se reduz ao treinamento técnico; - busca envolver os alunos pelo diálogo; - alicerça o processo pedagógico na competência e não no autoritarismo; - instiga relação horizontal com o aluno; - provoca relação das experiências dos alunos com conteúdos propostos;

Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - provoca reflexão na e para a ação; - contemplam o trabalho coletivo, a reflexão coletiva e a discussão dialógica; - institui o diálogo pedagógico e democrático entre professor e aluno; - permite a utilização com coerência dos materiais, métodos e técnicas; - abre espaços para democratizar o saber; - propõe o questionamento da realidade circundante; - contempla análise conjunta com os alunos sobre os temas propostos; - alicerça a liberdade responsável de trabalho com os alunos; - provoca intercâmbio entre sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido; - centra-se nos conteúdos que estão voltados à realidade dos alunos; - propõe leitura crítica dos autores; - provoca a reflexão na busca de uma sociedade mais justa e igualitária; - provoca a descoberta de respostas às necessidades sociais; - analisa os temas discutidos criticamente; - incentiva a participação de todos os alunos e leva em conta suas diferenças e dificuldades; - requer pequenas exposições introdutórias de temas seguidos de análise crítica dos estudantes e do professor; - visa uma educação libertadora; - contempla a liberdade com rigor e autoridade com liberdade; - privilegia textos com problematização em detrimento de leituras complexas e sem vínculo com o contexto; - busca sempre a interpretação da realidade, fazendo uma reflexão crítica; - prioriza conteúdos significativos para os alunos.
Escola	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta-se como local de problematização para compreensão do real, onde se propõem conteúdos abertos às realidades sociais, interligados e com significação humana e social; - oferece espaço para desenvolver o crescimento mútuo do professor e dos alunos; - provoca ações de transformações sociais a serviço dos interesses populares; - objetiva ministrar ensino de qualidade, baseado em conteúdos significativos; - torna-se um espaço político para favorecer a autogestão; - possibilita que a aprendizagem se realize num processo dialético de interlocução; - cultiva as aspirações mais altas do ser humano: a individualidade e a ajuda mútua; - anuncia a educação como um processo que dura à vida toda; - objetiva um ambiente facilitador do ensino, estimulador da experiência e da pesquisa; - provoca espaço para o trabalho conjunto de professores e administradores, comprometidos com as mudanças e não com a reprodução de modelos; - oferece acesso aos avanços da tecnologia e da ciência, adotando a pesquisa como atitude cotidiana; - oferece um lugar onde se estuda para a vida; - preocupa-se em formar um aluno crítico, transformador e reflexivo; - opta pela melhoria da qualidade de vida das camadas populares; - oferece e difunde conteúdos vivos e concretos da realidade social.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - caracteriza-se por um processo dinâmico e criterioso; - busca a auto-avaliação mútua e permanente (professores e alunos); - visa à competência dos educandos; - analisa a transformação do aluno em relação ao estudo e a sua participação na sociedade; - contempla a prática e a teoria; - valoriza a participação e a consciência crítica; - percebe o educando como indivíduo potencializado para aprender; - contempla a prática vivenciada entre educador e educandos no processo de grupo;

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - ultrapassa o julgamento definitivo e dogmático e leva à comprovação do progresso do aluno no processo; - provoca a partilha e o trabalho coletivo; - valoriza a produção de conhecimento individual e coletivamente; - provoca o senso de responsabilidade com seus pares em busca da qualidade do processo; - possibilita um constante avanço no processo de aprender a aprender; - visa a transformação individual e coletiva; - realiza-se através de atividades significativas e instigantes, não só pela problematização que contém, como também pelo respeito à capacidade do aluno; - volta-se para a reflexão crítica e consciente da atividade docente e discente; - centra-se num projeto coletivo; - provoca a avaliação da prática vivenciada.
-----------	---

A prática pedagógica refletida: um sonho possível

A construção dos referenciais funcionou como articulação para a discussão crítica e reflexiva sobre os pressupostos levantados e as decorrências metodológicas desencadeadas por eles. Ao produzir essas contribuições individuais e coletivas, os participantes puderam detectar, visualizar e se conscientizar sobre a caracterização de suas ações pedagógicas. O fato de construir os referenciais levou os docentes envolvidos a refletirem sobre sua função docente e os instigou a buscarem novas possibilidades para desenvolver metodologias inovadoras em seus espaços de sala de aula.

A pesquisa se tornou rica e significativa, pois possibilitou aos envolvidos no processo refletirem sobre o papel do professor na prática pedagógica e como sua opção paradigmática de ensino se reflete no trabalho educativo. Discutiram, analisaram e refletiram sobre o paradigma emergente e a possibilidade de reconstruir suas práticas pedagógicas.

Acredita-se que a síntese dos referenciais levantados para cada abordagem é parcial e provisória, mas resgatar a teoria e a prática possibilitou colocar em discussão a ação docente de cada professor envolvido no processo. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 9):

Sem compreender o que faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer à demanda e ordens externas. Se algumas idéias, valores e projetos se tornam realidade na educação é

porque os docentes os fazem seus de alguma maneira: em primeiro lugar, interpretando-os, para depois adaptá-los... Apenas na medida em que cada um tenha claro esses projetos e essas idéias, pode ser um profissional consciente e responsável.

Os professores atribuem significados e aprendem a partir das suas experiências vivenciadas como aluno envolvido em processo de formação continuada e como professor, em suas atividades cotidianas em sala de aula. Nesse contexto, Myzukami e Rodrigues (1996, p. 61) propõem:

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal.

A proposta de buscar a teoria para caracterizar os paradigmas e a discussão e reflexão sobre as produções individuais e coletivas possibilitou aos professores envolvidos a oportunidade de rever sua prática e vislumbrar novos caminhos para a reflexão sobre a ação docente. Esse processo foi desencadeado graças à proposta metodológica desenvolvida na pesquisa que possibilitou a elaboração de produções de

conhecimento que foram se configurando como o inter-relacionamento dos fios de um tecido, firme e articulado. A proposta buscava a conexão de várias correntes que pudessem ser aliadas para compor pressupostos pedagógicos relevantes que viessem provocar o professor para reconstruir sua ação docente.

Com essa perspectiva, Myzukami e Rodrigues (1996, p. 63) defendem:

Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com as pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por eles. A reelaboração dos quadros referenciais do professor constitui, nesse contexto, uma mediação entre teoria e prática revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática.

O processo de produção do conhecimento na busca de um paradigma emergente na prática pedagógica foi beneficiado pelas parcerias colaborativas, pois, para Giovani (1998, p. 54),

quer sejam efetivados sob forma de projetos de pesquisa, quer se efetivem sob forma de ações de intervenção, reside na vivência de um processo ou metodologia que 'contagia ânimos', leva à tomada de consciência, promove a busca de conhecimento e desencadeia a ação transformadora.

Na realidade, as mudanças vão gradativamente sendo construídas, contemplando o posicionamento enquanto pessoa, professor e profissional. Mas nesse momento, o posicionamento paradigmático adquiriu grande importância, pois se o professor não

entender por que mudar, dificilmente vai alterar sua ação docente. A pesquisa permitiu perceber que o fato de o professor/mestrando estar envolvido num processo de formação continuada e numa pesquisa não garante a mudança de sua prática pedagógica, mas o provoca a refletir sobre sua ação docente.

O desafio de mudar o paradigma da abordagem pedagógica proposta em sala de aula depende da superação dos paradigmas conservadores e da gradativa inserção do paradigma emergente, que nesse momento histórico, vem se colocando, se interconectando e se reconstruindo a partir do paradigma vigente. Cabe ressaltar que não se trata de anulação do paradigma conservador na prática pedagógica, pois seria irreal pensar na transposição de um paradigma para o outro como um passe de mágica. O processo de transição precisa ser considerado, pois, durante a pesquisa, alguns mestrandos manifestaram a preocupação de não abandonar por completo algumas atitudes docentes que vinham caracterizando sua prática.

O desafio da mudança de paradigma depende diretamente da reflexão, da busca de uma nova ação docente e do preparo teórico-prático do professor. Outros fatores interferem nesse processo, dentre eles aponta-se como relevante: o espaço para formação continuada; o atendimento pedagógico para orientar a nova metodologia; o acesso à bibliografia; o material para trabalhar em sala de aula; a utilização de laboratórios de informática; a discussão da nova proposta e a aceitação dos alunos; a criação de espaço para discussão e reflexão do grupo de professores que atuam na escola e o preparo dos gestores para entenderem a nova proposta, entre outros. Esses fatores precisam ser avaliados e dimensionados pelo grupo de professores e gestores envolvidos no processo de renovação da prática pedagógica.

O alerta cabe aos docentes de todos os níveis de ensino. Todos podem tornar a sala de aula um espaço de aprender a aprender, um espaço privilegiado para realizar pesquisa que contribua de maneira efetiva com suas próprias práticas pedagógicas e com a daqueles professores/profissionais que se dispõem a buscar uma transformação continuada competente e significativa.



Referências bibliográficas

- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- _____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.
- _____. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BEHRENS, Marilda Aparecida; MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos Tarcísio. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.
- BRANDÃO, Denis; CREMA, Roberto. *O novo paradigma holístico: Ciência, Filosofia, Arte e Mística*. São Paulo: Summus, 1991.
- CAPRA, Fritof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CARDOSO, Clodoaldo. *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. São Paulo: Summus, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel. Relação e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Paidós, 1996.
- DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Desafios modernos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *Educação e qualidade*. Campinas: Papyrus, 1994a.
- _____. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermans*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994b.
- FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GIOVANI, Luciana. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional do professor e as mudanças nas escolas. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GLOBAL ALLIANCE FOR TRANSFORMING EDUCATION – GATE. *Educación 2000: una perspectiva holística*. Grafton: Vermont, 1991. (Mimeogr.).
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- MARTINS, Pura Lúcia. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papyrus, 1998.

- MYZUKAMI, Maria da Graça; RODRIGUES, Aline (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma emergente*. Campinas: Papirus, 1997.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1993.
- PRIGOGINE, Ilya. O reencantamento da natureza. In: WERBER, R. (Org.). *Diálogos com cientistas e sábios: a busca da unidade perdida*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.
- _____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

Recebido em 11 de novembro de 1999.

Marilda Aparecida Behrens, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora titular do mestrado em Educação da PUC-PR, coordenando a linha de pesquisa Teoria e Prática da Educação Superior.

Abstract

The experience acquired with higher educators concerned with the search of innovative paradigms for their pedagogical practices assisted the development of a research-action. This investigation contemplated both an individual and a collective reflection by the teachers. Its objective was to offer a methodological assistance in surpassing the Cartesian paradigm that has been characterizing their conservative teaching actions. With the aim of overcoming the knowledge reproduction, a process of critical positioning about teaching was unchained. The readings, discussions and positions conducted in building up the characterization of an innovative paradigm for the classroom. The paradigm entitled as emergent was proposed as an alliance among a progressive approach with a holistic view and the teaching with research. Although separately presented, the teachers had the clarity that they were interconnected and had, as essential assumptions, the whole view and the reality transformation.

Keywords: pedagogical practice; teacher formation; emergent paradigm; innovative methodologies; knowledge production; university teaching.
