

# Horizonte das idéias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje

An outlook on pedagogy ideas for the 21st century, under past and present perspectives

Marisa Aparecida Pereira Santos<sup>1</sup>

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Horizonte das idéias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n.2, p. 55-70, 2001.

## RESUMO

*Este estudo tem como objetivo contribuir para a reflexão e análise a respeito das diretrizes propostas nos documentos referentes à formação de professores que atuarão nos primeiros anos da Educação Básica, bem como buscar indicadores que facilitem o entendimento das tendências pedagógicas inseridas nas atuais políticas educacionais brasileiras. O eixo norteador do estudo tem como referência dois paradigmas: o ideário pedagógico de Cousinet, adepto das idéias escolanovistas e de Schön, que estuda a formação do professor, destacando o papel da reflexão (reflexão na ação; sobre a ação; sobre a reflexão) tanto na formação inicial, quanto na formação continuada de docentes.*

**Unitermos:** formação de professores, paradigmas educacionais, Pedagogia.

## INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a idéia de fundamentar o ato pedagógico na ação do professor torna-se pertinente neste momento em que novas tendências pedagógicas estão sendo implantadas, envolvendo a formação do professor e a sua atuação na produção do saber na sala de aula.

As propostas pedagógicas inseridas nas tendências atuais, implementadas pelo MEC,<sup>2</sup> desde 1996, nos documentos: Parâmetros Cur-

1. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Sagrado Coração – Rua Irmã Arminda, 10-50 – 17011-160 – Bauru – SP.

2. MEC- Ministério de Educação e Desporto

riculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior estão voltadas para a mudança metodológica do professor em sua ação junto ao aluno e para a formação do docente (Brasil. MEC,1996).

As referidas propostas destacam a importância da ação do professor na sala de aula e na escola, no desempenho do seu papel, desenvolvendo a formação integral do indivíduo, tornando-o capaz de modificar a sociedade e viver o real sentido da cidadania. Na leitura dos documentos mais recentes emitidos pelo Ministério da Educação, propondo mudanças na formação dos professores, observa-se estar delegada, principalmente ao professor, a responsabilidade pelo sucesso de tais mudanças. Segundo os Referenciais para Formação de Professores (Brasil. MEC,1999,p.7), “as estratégias de intervenção que o MEC vem implementando no sistema educacional já estão provocando alterações, com reflexos na atuação dos professores” sendo que, desta atuação, individual ou integrante do coletivo da escola, depende o sucesso da implantação das novas políticas educacionais.

Realizar o trabalho centrado no aluno e desenvolver nele habilidades e qualidades, a fim de atender às necessidades sociais, políticas e profissionalizantes, constitui a meta de intervenção da proposta educacional brasileira no que diz respeito a formação de professores.

A escola que se delineia neste contexto é aquela voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa. Oferece aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva (Brasil. MEC, 2000, p.10).

O olhar para a análise das novas medidas educacionais propostas estará voltado às tendências pedagógicas já implementadas, suas implicações e estudos que estão sendo fundamentados no espírito inovador metodológico do professor.

Para tanto, procederemos considerações sobre informações presentes em documentos oficiais emitidos como o Parecer CNE/CP n.115, de 10 de agosto de 1999, dispondo sobre os Institutos Superiores de Educação, o Decreto 3.276/99 (Brasil. MEC, 1999) que trata sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e o documento da Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior (Brasil. MEC, 2001), considerando pressupostos efetuados a partir do estudo do ideário de Cousinet e de Schön.

O ideário pedagógico de Cousinet (1881-1973), pedagogo francês, reconhecido na Pedagogia como um autor de espírito renovador que contribuiu para educação no período de 1960 a 1970, responsável em inovar na escola o trabalho em equipe, traz para reflexão, neste estudo, as idéias escolanovistas como referencial de um dos paradigmas.

O outro paradigma, fundamentado no conceito de “profissional reflexivo” gerado pelo ideário pedagógico do autor Donald Schön (1983-

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Horizonte das idéias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n.2, p. 55-70, 2001.

SANTOS, Marisa  
Aparecida Pereira.  
Horizonte das idéias  
pedagógicas para o  
século XXI, sob o  
olhar de ontem e de  
hoje. *Mimesis*,  
Bauru, v. 22, n.2, p.  
55-70, 2001.

1987). Seus estudos foram desenvolvidos no período de 1970 a 1980 e estão sendo evidenciados recentemente pelo fato de as propostas apresentadas como política de formação de professor estarem sustentadas em seus pressupostos teóricos.

O conceito de “profissional reflexivo” foi introduzido por Donald Schon (1987), como uma forma de descrever e de desenvolver um discernimento capacitado e ponderado em profissões como a de professor (Fullan, Hargreaves 2000, p. 86).

## ESCOLA NOVA E SUAS CARACTERÍSTICAS

O ensino fundamentado no pensamento instituído pela Escola Nova, também considerado como “pedagogia escolanovista”, surge no início do século XX, trazendo a proposta do agir pedagógico sustentado no tripé das idéias: liberdade, individualidade e atividade, baseadas nas experiências vividas pelo aluno no seu dia-a-dia, como suporte do conteúdo trabalhado e defendido, nos meados do século XX, por Dewey, Kilpatrick, Decroly, Montessori, Piaget, Cousinet e outros.

O ideário da Escola Nova partiu do princípio de que o ensino deveria dar-se pela ação concretizada na ajuda e na resolução dos problemas apresentados através da experiência concreta da vida. Este princípio é reconhecido na Pedagogia como responsável pela concepção do espírito inovador metodológico inserido nas idéias de Cousinet.

O ideário escolanovista defende a tese de que o aluno, autor de sua própria experiência, necessitando de métodos ativos e criativos de ensino, faz nascer o “paidocentrismo”, termo usado para definir a situação pedagógica que coloca o aluno como centro das ações. No Brasil, esta idéia foi introduzida no período de 1920 a 1930, principalmente por Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

O pensamento escolanovista orientou a educação no sentido de o professor trabalhar com o desenvolvimento das capacidades individuais do aluno, em função de sua utilidade para a vida em sociedade. Assim, neste modelo pedagógico, a ação do professor consiste em priorizar o desenvolvimento das aptidões individuais, visando à formação integral da pessoa. Ele também caracterizou-se como responsável pelo caráter pragmático, complexo e contraditório, com contribuições do positivismo do marxismo, presente no processo educacional (Gadotti, 1997, p. 142).

Este paradigma é acompanhado de influências de alguns educadores socialistas, como do pedagogo polonês Bogdan Suchodolski, que tem fundamentado as suas idéias na possibilidade de discernir, na história do pensamento pedagógico, a essência do homem e sua existência. É dentro desta linha de pensamento que o educador francês Georges Snyders contribuiu para este modelo pedagógico, desenvolvendo uma análise profunda das chamadas pedagogias não-diretivas, preparando o homem como indivíduo e ser social.

Na minha escola, os alunos não se tornam iguais aos professores, não lhes prometemos que eles serão iguais aos professores; mas eles não são subordinados, inferiores, a serem “amestrados”, nem irresponsáveis a serem mantidos em tutela continuamente (Snyders, 1988, p. 224).

Neste contexto, Libâneo (1986, p. 12) analisa a prática escolar sob a influência da Escola Nova e fundamenta a Tendência Liberal Renovada Progressista, como uma tendência fortalecedora do paradigma estabelecido pelos adeptos da escolanovista, que defende princípios que valorizam o “aprender fazendo”.

Essa tendência, entendida no sentido amplo como uma “pedagogia nova ou concepção humanista”, pelo fato de centrar-se na vida e na atividade, defendendo a liberdade do pensamento na ação escolar, se faz representar no ano 2000, via propostas metodológicas recomendadas pelas Diretrizes de Formação de Professores.

Considerando os princípios do ideário escolanovista, seus adeptos encontraram retaguarda na visão do pensamento de Rousseau, introduzindo a importância da ação na atividade espontânea e na autoformação da criança, colocando - a no centro de tudo e fortalecendo-a para deixar de ser o objeto da educação e tornar-se sujeito, derrubando a idéia do professor possuir, diante de si, a miniatura do adulto, mas sim, um ser cuja especificidade é preciso conhecer. No pensamento de Rousseau, de acordo com a Revolução Copernicana da Educação, a criança não gira em torno da pessoa e dos valores do adulto, e sim coloca este a valorizar e a estimular os valores próprios da criança, a seguir o seu natural desabrochar. Assim, como na Astronomia descobriu-se que a Terra não é o centro do universo, que o Sol não gira em torno da Terra, mas, o contrário, que a Terra gira em torno do sol, também, segundo os princípios da Escola Nova, acontece a Revolução Copernicana.

O pensamento escolanovista trouxe, para o cotidiano da escola, a abordagem do método de trabalho baseado nos fundamentos da Psicologia, com a finalidade de conseguir realizar, com as crianças, atividades metodológicas facilitadoras, a aprendizagem individual, incorporando na pedagogia da sala de aula os “métodos ativos” baseados na liberdade e no interesse da criança e no funcionamento do raciocínio indutivo. Introduziu, nas escolas técnicas, novas sugestões metodológicas de ensino com a utilização, na sala de aula, do rádio, do cinema, da televisão, do vídeo e do computador, inovações que atingem, de múltiplas maneiras, o agir dos educadores e aparece atualmente como diretrizes metodológicas para o bom desempenho do professor.

O desafio de conseguir realizar, com as crianças, atividades metodológicas facilitadoras, aprendizagem individual, incorporando na pedagogia da sala de aula os “métodos ativos”, presente no ideário de Coussinet, traz, para reflexão, o olhar de ontem para os dias de hoje.

A Escola Nova introduziu, na educação, a idéia do homem ser preparado para tornar-se um instrumento útil e adequado à manutenção da estru-

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Horizonte das idéias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n.2, p. 55-70, 2001.

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Horizonte das idéias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n.2, p. 55-70, 2001.

tura social harmônica e organizada, contribuindo, segundo Saviani (1982, p. 59), para o mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa.

Portanto, o horizonte das idéias pedagógicas propostas para o Século XXI, sob o olhar de ontem, firmado no ideário de Cousinet, considerando a linha de pensamento de Saviani, torna-se relevante ponto de reflexão. Existe a necessidade em estar atento para que o inovar não seja significado de reprodução de experiência anterior sem que tenha passado pelo processo proposto por Schön (1992), de ação e reflexão.

O pensamento escolanovista já caracterizou a implantação de políticas educacionais em 1980, ocasião em que houve a proposta de inovação na formação do professor no Ensino Médio, com a criação dos CEFAMs, projeto que hoje foi praticamente desconsiderado no processo de novas implantações, uma vez que não passou pelo processo de avaliação dos órgãos responsáveis. A alteração curricular nos cursos de formação de professores (1984), por exemplo, de acordo com as Propostas Curriculares de Psicologia e Psicologia da Educação,<sup>3</sup> (São Paulo, 1990, p. 11) indicadas para o trabalho nas HEM/CEFAM<sup>4</sup>, em São Paulo, foi implantado o ensino de Psicologia em quatrocentas e cinquenta e quatro escolas de 2º grau (Ensino Médio) do Estado de São Paulo, evidenciando uma outra compreensão das necessidades da infância, consideradas pela Escola Nova.

## O QUE FOI O MANIFESTO DOS PIONEIROS?

Em 1932, foi dado a público um documento que se tornou famoso e ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. É um texto longo, dirigido ao povo e ao governo. O redator foi Fernando de Azevedo, tendo, além dele, como signatários, mais vinte e cinco homens e mulheres de alta expressão na vida nacional, dentre os quais vale destacar os grandes educadores Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Paschoal Leme e Almeida Jr.

Esse documento teve uma continuada repercussão na educação brasileira em geral e na educação paulista em particular, durante pelo menos 30 anos. Se percorrermos suas dezenas de páginas, ainda será possível encontrar algumas idéias que permanecem até hoje.

## PERCEBEMOS A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NOVA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?

A influência do pensamento pedagógico escolanovista tem sido enorme no Brasil e no mundo. Muitas são as escolas que, sob diferentes nomes, revelam a mesma filosofia educacional: os “ginásios vocacionais”, as escolas ativas, as escolas experimentais, os colégios de aplicação das universidades, as escolas - piloto, as escolas livres, as

3. Secretaria do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1990.

4. HEM- Ensino de Habilitação ao Magistério. CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

escolas comunitárias, os lares-escolas, as escolas individualistas, as escolas de trabalho, as escolas não-diretivas e outras.

Os princípios da escola nova têm sido difundidos, em larga escala, nos cursos de licenciatura e muitos professores sofrem sua influência. Entretanto, sua aplicação foi reduzidíssima no Brasil, não somente por falta de condições objetivas, mas principalmente por chocar-se com uma prática pedagógica basicamente tradicional. Alguns métodos são adotados em escolas particulares, como o método Montessori, o método dos centros de interesse de Decroly, o método de projetos de Dewey, tendo o ensino baseado na psicologia genética de Piaget larga aceitação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Esses princípios da Escola Nova são responsáveis pela tendência pedagógica tecnicista, presente nas ofertas de mudanças metodológicas sugeridas nas políticas de formação de professores atuais. O desenvolvimento das tecnologias do ensino, fortemente presentes nas propostas de reforma do Ensino Médio, também estão fundamentadas no ideário dos adeptos da escolanovista.

As instruções programadas, as máquinas de ensinar, a televisão e o professor desempenhando o papel de guia, que caracterizam o ensino behaviorista, considerado por Skinner (1988, p.30) introduzidos no Brasil pelos defensores da Escola Nova, são pressupostos de aprendizagem no modo de olhar a educação para o futuro, inseridos no contexto da educação a distância (Gadotti, 1997).

## **O IDEÁRIO PEDAGÓGICO DE ROGER COUSINET E O ESTABELECIMENTO DE UM PARADIGMA NA EDUCAÇÃO: O TRABALHO EM EQUIPE**

O pedagogo francês Roger Cousinet desenvolveu, na década de 60, o método de trabalho por equipes, adotado até hoje, opondo-se ao caráter rígido das escolas memoristas e intelectuais franceses. Defensor da liberdade no ensino e do trabalho coletivo, passou a visão de que, pedagogicamente, o trabalho em grupo é capaz de desenvolver as virtudes sociais (cooperação, auxílio mútuo, espírito de sacrifício, camaradagem e lealdade) e fortalecer o espírito de grupo.

A experiência alheia, segundo Cousinet, fornece, ao grupo, lições e conhecimentos variados, práticos, duradouros, desenvolvendo no aluno esforços de entendimento visando ao bem comum e ao estreitamento dos contatos entre o grupo escolar e o grupo familiar. Propôs que o mobiliário escolar da sala de aula fosse despregado do chão para que os alunos pudessem rapidamente formar grupos em classe e ficar um de frente para o outro, descaracterizando o estilo tradicional.

Fortaleceu o pensamento pedagógico defendido pela Escola Nova, reforçando a idéia de que a escola deve possuir condições para integrar na atividade da criança o gosto pelo uso de laboratório, de oficina e de centro investigador.

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Horizonte das idéias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n.2, p. 55-70, 2001.

O ensino, na visão de Cousinet, é facilitado quando o professor cria situações nas quais a experiência do aluno torna-se considerada em si mesma, fundamentando o princípio de aprender a partir daquilo que experimenta na prática, endossando, assim, o lema pedagógico “aprender agindo ou *Learning by doing*”.

Os conhecimentos ou habilidades adquiridos com o esforço do indivíduo, no trabalho realizado em grupo, torna o ensino ativo, encorajando a criação e o espírito crítico. Cousinet acredita que o poder de observação e o gosto pelas experiências garantem a oportunidade de o aluno colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida, permitem tornar a escola mais próxima do aluno.

O professor não é colocado em lugar privilegiado como no ensino tradicional. Ele deve guiar o aluno nas diversas formas de atividades, tomando a direção para o trabalho tornar-se disciplinado e acontecer segundo um método que favoreça o desempenho individual, as ações em equipe. O clima harmonioso dentro da sala - de - aula, visualizado por Cousinet na forma dos grupos de atividades, é garantido pelo relacionamento positivo entre professores e alunos, instaurando a vivência democrática tal qual deve ser a vida em sociedade.

A motivação, para o pedagogo francês, depende da força de estimulação do problema e dos esquemas de assimilação já disponíveis no aluno, sendo fundamental que a situação problemática corresponda aos interesses dos alunos, expressando o aprender como uma atividade de descoberta, desenvolvendo uma estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações.

Cousinet entendia a ação do professor analisada pelo olhar dos pais como uma relação muito forte, na qual os pais consideram os especialistas da educação preparados para ocupar as crianças de modo a preservá-las da ociosidade, obrigando-as, graças a uma autoridade pessoal, ou a técnicas elaboradas, a aperfeiçoar a educação que eles, enquanto pais, se propuseram fazer. Buscou encontrar, na formação do professor, condições de o profissional da educação realizar a tarefa de ensinar junto à família, de modo a atender ao anseio dos pais de transformar seus filhos em seres ajuizados, polidos, instruídos e senhores de si. Neste sentido, o entendimento de Cousinet caminha na exigência do trabalho sistemático e metódico.

Em seus textos, encontra-se uma analogia da educação com o trabalho de um alfaiate, comparando os afazeres de ambos. Nas mãos do educando, assim como nas mãos do alfaiate, deve o ato de ensinar exigir o saber, o valer e o saber fazer, linhas importantes do pensamento de Cousinet na ação pedagógica do professor em sala de aula.

Com a fazenda que os pais entregam ao alfaiate, fazia ele, desde que suficientes a qualidade e a quantidade, roupa que fizesse bem a quem vestisse, não o incomodasse, fosse boa de usar e emprestasse certa consideração (Cousinet, 1974, p. 2).

Segundo Cousinet (id), o saber exigido do professor é muito vasto e o desenvolvimento na prática docente acontece em consequência do hábito do comando existente no professor e no valor das habilidades que os mais velhos transmitem aos mais novos. Os talentos do professor são descobertos por si mesmos e o saber torna-se útil quando não está ligado à abstração, e sim, na vivência de técnicas significativas com a criança.

No campo do saber, o saber do professor introduz elemento inteiramente novo, que, agora, nem substitui, nem completa o saber familiar e profissional, mas a ele se junta. O educador é, aqui, bem mais um especialista, um técnico hábil em atividades que os pais só exercem de modo empírico e irregular, mas conhecem; é um artesão especializado que traz, à comunidade, saber inteiramente novo (Cousinet, 1974, p. 7).

Admite a premissa de que parte importante da habilidade do professor foi transferida para o saber, não realizada pela prática e pela experiência, mas sim pela aquisição de métodos para alcançar o saber, às vezes transformados em habilidades, como exercício, adquiridos por meio de receitas, existindo a necessidade de aproximar o mestre do aluno e abandonar o que Cousinet considera de didatismo ou superioridade do professor. “A educação não é o domínio do saber, é o domínio da ação” (Cousinet, 1974, p. 31).

Cousinet contribuiu para a formação do educador e ofereceu condições para que a pedagogia da aprendizagem, segundo a visão dos adeptos da escolanovista, fosse, neste estudo, fonte de coragem e de um paradigma de reflexão das propostas que estão surgindo para formação de professor no século XXI.

## O PARADIGMA EDUCACIONAL PROPOSTO POR SCHÖN

O ideário pedagógico formado a partir das idéias de Donald Schön, oferecendo para estudo o conceito de professor reflexivo, constitui-se no princípio da importância da reflexão na ação do professor e na busca de caminhos que encorajam a reflexão em grupo e a reflexão em ação nos locais de trabalho, o desafio na formação do educador e na pedagogia da aprendizagem.

O ideário pedagógico de Schön caracteriza a linha de pensamento de autores que trazem a reflexão da prática pedagógica do professor como pressuposto fundamental de estudo. Entre eles Perrenoud (1993), Sacristán (1999), Nóvoa (1992), Popkewitz (1987), que consideram pertinente a formação ser organizada junto aos problemas constatados na observação e reflexão da prática do professor.

O pensamento presente no paradigma de Schön sugere a conversação reflexiva entre membros da equipe, acreditando que este diálogo possibilitará oportunidades que possam explorar múltiplas perspectivas, gerando novas idéias que ajudem a equipe a administrar a incer-

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Horizonte das idéias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n.2, p. 55-70, 2001.

SANTOS, Marisa  
Aparecida Pereira.  
Horizonte das idéias  
pedagógicas para o  
século XXI, sob o  
olhar de ontem e de  
hoje. *Mimesis*,  
Bauru, v. 22, n.2, p.  
55-70, 2001.

teza e a complexidade dos problemas que são associados a cada aspecto do trabalho.

As suas idéias dão consistência aos documentos oficiais tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior quando procurar estimular os educadores saírem às buscas de estratégias que garantam, no processo de formação de professores, as condições para o desenvolvimento do conhecimento e de habilidades que ultrapassem a competência técnica e o compromisso político do educador.

Assim, no contexto deste paradigma, o pensar o autoconhecimento e a autonomia, incorporam no professor o ato de reflexão-agir-reflexão, mas não como algo que acontece como um toque de mágica após o docente defrontar-se com a responsabilidade de desenvolver suas funções enquanto educador, mas, sim, em um processo reflexivo, que oferece ao docente o significado da sua execução no ato pedagógico.

A premissa defendida por Schön (1992) atribui a importância da prática reflexiva estar presente em diferentes estágios da formação do professor e se faz inserida no Parecer CNE/CP n. 115, de 10 de agosto de 1999 (Brasil. MEC, 1999), que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, no Decreto 3.276/99 que trata sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica como fundamental para uma formação de professores com qualidade.

O ideário de Schön se contrapõe à formação de profissionais ocorrer via bibliografia acadêmica dominada pela epistemologia da prática instrumental que, segundo ele, provém de raízes da filosofia positivista, mergulhando o professor no aspecto técnico, pretendendo a eficácia, que Schön denomina “racionalidade técnica”.

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (Peres, 1990, p. 96).

Segundo o paradigma de Schön, a racionalidade técnica, incorporada desde a formação pelo docente impede a criação de atos pedagógicos que favoreçam a manifestação da curiosidade, a quebra de preconceitos, a criatividade e a criação de condições para o professor aprender a inserir espaços onde a reflexão-na-ação seja possível.

A idéia de profissional reflexivo que Schön (2000) tem transmitido, trata-se do docente cuja formação dá conta de enfrentar situações resultantes do repertório técnico e também do tipo de atividades que se caracterizam num atuar em situações que são incertas, instáveis, habitualmente presentes nas atividades espontâneas da vida diária, capazes de gerar o conflito de valor e distinguir o conhecimento em ação e a reflexão em ação.

O professor reflexivo, na perspectiva de Schön, aprende fazendo com seus alunos; faz da prática instrumento de redimensionamento de sua prática. A formação do professor que está em serviço, segundo seu ponto de vista, é fortalecida em termos teórico-práticos, se o professor exercer uma reflexão constante sobre sua atuação. “Deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiência, promovendo os contatos entre as pessoas e criando uma documentação sobre os melhores momentos de sua prática” (Schön, 1992, p. 91).

A qualidade do trabalho pedagógico é construída a partir do conhecimento da história da prática docente e da experiência profissional, na proporção em que o professor vai liberando seus saberes da experiência e submetendo-os a um reconhecimento por parte de outros grupos produtores de saberes, impondo-se, assim, como produtores de um saber originado em sua prática.

Para compreender melhor este importante e complexo componente da atividade do profissional prático, é necessário distinguir três conceitos diferentes que integram o pensamento prático na sua acepção mais lata: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão (Nóvoa, 1992, p.103 - 104).

A prática cotidiana está acentuada em conhecimento tácito, subentendido no exercício do controle específico, caracterizado na série de ações que realizamos espontaneamente, sem pararmos para pensar nelas antes, sem a consciência do conhecimento implicitamente existente nestas ações. Este tipo de situação de conhecimento precede a ação sem estar na ação. Schön (1992) afirma que este saber consiste num conjunto de regras estruturadas e desencadeadas na ação, funcionando na aplicação de decisão, pois este conhecimento não se dá, sem estar implicitamente encaminhado por ela.

Na reflexão, consideram-se as situações que normalmente são ocasionadas pela surpresa, ocasionando algo que Schön (1992) chama reflexão na ação. Supõe-se uma reflexão sobre a forma que habitualmente entendemos a ação que realizamos, e a forma que nesta ocasião emerge para poder ser analisada em relação à situação em que nos encontramos e reconduzimos. Neste caso, a reflexão ocorre interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo.

O paradigma de Schön (1992) traz a idéia da necessidade de existir, desde a formação inicial do professor, a prática da reflexão de sua própria prática, como condição primordial de fortalecimento do seu ato pedagógico de estabelecimento da formação contínua do professor, decorrente do próprio exercício do magistério assim orientado, fortalecendo as ideais presentes nos Referenciais para a Formação de Professores (Brasil. MEC, 1999, p. 36-37).

O pensamento pedagógico de Schön encontra-se fundamentando o olhar presente na proposta de formação do educador do futuro, na bus-

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Horizonte das idéias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n.2, p. 55-70, 2001.

SANTOS, Marisa  
Aparecida Pereira.  
Horizonte das idéias  
pedagógicas para o  
século XXI, sob o  
olhar de ontem e de  
hoje. *Mimesis*,  
Bauru, v. 22, n.2, p.  
55-70, 2001.

ca do modelo de professor enquanto “profissional” crítico, ativo, reflexivo, questionador e dotado de um saber, e no desafio de encontrar uma pedagogia de aprendizagem que, conforme afirma Perrenoud (2000, p. 10), consiga “diferenciar o ensino fazendo que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”.

## DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS ATUAIS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) (Brasil. MEC, 1996), quando dispõe sobre a formação do professor, estabelece para a formação dos profissionais da educação o nível superior, porém, como formação mínima para o magistério no âmbito da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a de nível médio na modalidade Normal (art. 62). Isso ofereceu condições para que novas diretrizes para uma política de formação de professores pudesse ser implantada.

Assim, procede a análise das diretrizes propostas, procurando olhar para o que já aconteceu com a formação do professor e o que vem sendo oferecido. A inovação chega com a proposta de implantação dos “Institutos Superiores de Educação”, previsto no art. 62 da referida lei, como uma alternativa às universidades de proporcionar uma formação pedagógica para formar docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

A figura do Instituto Superior de Educação, contemplado no Artigo 63, provocou o processo de mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rediscutir a formação dos professores. A resistência no sentido de aceitação do *locus* de realização da formação preconizada nas diretrizes propostas tem sido grande.

Far-se-á necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo (Libâneo, Garrido.1999, p. 241).

A implantação dos Institutos Superiores de Educação junto às Universidades, já se faz presente em experiência na Alemanha nos “Pädagogische Hochschule”, na França com os Institutos Universitários de Formação de Professores (UIFM). Na Alemanha, sabe-se que os institutos acabaram sendo extintos, a formação foi integrada às universidades, “num processo que é o inverso daquele previsto na nova LDB, isto é, a criação de institutos paralelos à universidade” (Saviani,1999, p. 219). Na França, segundo Kishimoto (1999, p. 66), os UIFM estão inseridos dentro de um contexto não muito aceito pelos pedagogos.

A polêmica reforma da formação de professores na França. Ao criar os Institutos Universitários de Formação de Professores (UIFM), estimula governantes brasileiros a instalar um modelo análogo ao francês na forma dos Institutos Superiores de Educação e curso normal superior. Cabe destacar que, mesmo criticado, o modelo francês é superior ao brasileiro, pois permite ao profissional de educação infantil cursar três anos no interior de uma universidade, para depois, encaminhar-se para o curso profissionalizante (IUFM), por um período de mais dois anos (Kishimoto 1999, p. 66-67).

Michel Brault<sup>5</sup> (1996) relata que, na França desde os anos 90, os Institutos Universitários de Formação de Professores substituíram dezesseis formas diferentes de formar professores existentes na França. Segundo ele, a experiência francesa com a criação dos institutos tentou profissionalizar, promovendo uma identidade profissional e criando uma visibilidade institucional dessa identidade.

A estrutura dos institutos universitários na França constitui-se por um corpo de docentes universitários, ligados à universidade, mas não dentro da universidade. Eles possuem autonomia como estabelecimentos públicos e contam com um estatuto que permite a articulação entre o mundo universitário de um lado, e as exigências do serviço público, de outro.

No Brasil, a criação dos Institutos Superiores de Educação, de acordo com o texto do Parecer CEN/CP N. 115/99 (Brasil. MEC, 1999), deverá surgir para atender à formação geral do futuro professor da educação básica, constituindo-se o centro disseminador, sistematizador e produtor do conhecimento, referente ao processo de ensino e aprendizagem e à educação escolar como um todo.

O Parecer aponta duas justificativas como razões pertinentes para sua criação: a necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, e a dissociação entre teoria e prática.

O Instituto Superior de Educação deverá apresentar um projeto institucional próprio de formação de professores. Contará com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, com corpo docente próprio, apto a ministrar, integralmente, o conjunto dos conteúdos curriculares propostos e a supervisionar as atividades e programas dos cursos.

No conjunto de medidas que estão sendo propostas como discurso de espírito inovador, os Institutos Superiores de Educação assumem a responsabilidade de realizar trabalho coletivo e formar o professor reflexivo.

Assim, entender o significado do trabalhar em equipe, proposto por Cousinet, implantado pelos adeptos da Escola Nova, poderá permitir aos educadores do presente a possibilidade de fundamentar-se e efetuar análises das medidas educacionais propostas para formar professores que se constituirão nos educadores do próximo milênio.

Entretanto, esta análise far-se-á necessária, as atuais medidas car-

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Horizonte das idéias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n.2, p. 55-70, 2001.

5. Michel Brault, Consultor do Programa Franco Brasileiro de Cooperação Educacional

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Horizonte das idéias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n.2, p. 55-70, 2001.

regam em seu teor a importância da escola vivenciar as parcerias e do professor encontrar condições para as trocas de experiências. Assim, torna-se relevante ao educador buscar caminhos que possibilitem perceber com transparência a diferença entre o espírito coletivo necessário à escola e a ação de simplesmente formar equipes de trabalho de professores.

O ideário de Schön assume, porém, o papel de oferecer condições que viabilizam entender a importância do profissional reflexivo no contexto inserido das políticas educacionais atuais. Neste sentido, as políticas educacionais relacionadas à implantação de diretrizes para formação de professores, visando à melhoria de ensino para a próxima década estão inseridas no horizonte das idéias pedagógicas, sob o olhar de ontem no paradigma de Cousinet e de hoje no paradigma de Schön, fundamentos teóricos que poderão tornar mais claro o teor das ações a serem implantadas.

## ABSTRACT

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. An outlook on pedagogy ideas for the 21st century, under past and present perspectives. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n.2, p. 55-70, 2001

*This study wants to give a contribution for the reflection and analysis on the guidelines set forth by the current documents regarding the education of teachers who will work in the first years of the Basic Education, as well as search for indicators that facilitate the understanding of the pedagogic tendencies in the current educational policies in Brazil. The axis of the study is made up of two paradigms: the pedagogic ideas of Cousinet, follower of the "escolanovistas" ideas and Schön, who studies teacher's education stressing the role of the reflection (reflection in action; on action; on reflection) from the first stages to continuing education.*

**Key Words:** teachers education, educational paradigm, Pedagogy.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 AZEVEDO, Fernando et al. *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. S.l.: s.c.p., 1932.
- 2 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS DE. Lei n. 9394/96. *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira*. Brasília, 1996.
- 3 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS. Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 1996.

- 4 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS. Decreto 3.276/99. *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências*. Brasília, 1999.
- 5 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS. Parecer. CNE/CP n. 115/99. *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação*. Brasília, 1999.
- 6 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, 1999.
- 7 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS. *Propostas de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos Nível Superior. (Versão preliminar)* Brasília, 2001.
- 8 BRAULT. Michel. *A Experiência Francesa*. 71-85. In: MENEZES, L.C. (Org.). *Professores: Formação e Profissão*. Campinas: Autores Associados. São Paulo, SP. NUPES, 1996.
- 9 COUSINET, R. *A Formação e a Pedagogia da Aprendizagem*. São Paulo; Nacional/EDUSP, 1974. v. 112.
- 10 FULLAM, M; HARGREAVES. A. *A Escola como organização Aprendente - Buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- 11 GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- 12 KISHIMOTO. T. M. *Política de formação profissional para educação infantil. Pedagogia e Normal Superior. Educação e Sociedade (Cedes)*. Campinas, v. 68, p. 61-79, 1999.
- 13 LIBÂNEO, J. C. Os Conteúdos Escolares e sua dimensão crítica social. *Revista da Associação Nacional dos Educadores*. São Paulo, v. 6, n. 11, p. 5-13, 1986.
- 14 \_\_\_\_\_, GARRIDO S. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade Cedes*. Campinas, v. 68, p. 239-277, 1999.
- 15 NÓVOA, A. (Org) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: EDUCA. 1992.
- 16 NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- 17 PERES, G. *O Pensamento Prático do Professor: a Formação do Professor como Profissional Reflexivo*. In: NOVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D.Quixote, 1990. p. 93-114.
- 18 PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Horizonte das idéias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n.2, p. 55-70, 2001.

SANTOS, Marisa  
Aparecida Pereira.  
Horizonte das idéias  
pedagógicas para o  
século XXI, sob o  
olhar de ontem e de  
hoje. *Mimesis*,  
Bauru, v. 22, n.2, p.  
55-70, 2001.

- 19 \_\_\_\_\_ *Pedagogia diferenciada – Das Intenções à ação*. Porto Alegre. Artmed, 2000.
- 20 POPKEWITZ, T. S. (edit.) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory And Practice*. London: The Falmer Press, 1987.
- 21 SACRISTÃN. G. J. *Poderes Instáveis em Educação*. São Paulo. Porto Alegre, 1999.
- 22 SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Propostas Curriculares de Psicologia e Psicologia da Educação para os Cursos de Habilitação Específica para o Magistério*. São Paulo: SE/CENP, 1990.
- 23 SAVIANI. D. Escola e Democracia: Para além da teoria da curvatura da vara. *Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 57-64, 1982.
- 24 \_\_\_\_\_, *A Nova Lei da Educação. LDB Trajetória-Limites e Perspectivas*. 5.ed. Campinas: Autores Associados. 1999. (Coleção Educação Contemporânea).
- 25 SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- 26 \_\_\_\_\_, *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In: Nóvoa, A. (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.
- 27 \_\_\_\_\_, *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 28 SNYDERS, G. *Alegria na Escola*. São Paulo: Manole, 1988.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- 1 BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESPORTOS. Parecer CEB. *Propostas de Revisão do Decreto Federal N. 32761/99*. Brasília. 1999.
- 2 BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília. 1999
- 3 CADERNO DE PESQUISA. São Paulo, 89, p. 24. maio. 1994.
- 4 CHAMILIAN, H. C. *A relação pedagógica e a formação do professor: Uma tentativa de intervenção*. Tese (Doutorado). São Paulo: 1988.
- 5 GOERGEN. P., SAVIANI. D. *Formação de Professores: A Experiência Internacional sob o olhar brasileiro*. Coleção Formação de Professores. s.l.: Autores Associados, NUPES, 1994.
- 6 LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo. Cortez. 1994

- 7 \_\_\_\_\_. *Pedagogia e Pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- 8 MELLO, M. T. L. *Programas oficiais para formação dos professores da educação básica*. Educação & Sociedade (Cedes). Campinas, v. 68, p. 45-60, 1999.
- 9 MENEZES, L. C. *Professores: Formação e Profissão*. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- 10 NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.
- 11 PENTEADO, H. D. *Educação, escola e vida: qual é a relação?* São Paulo: Moderna.1998. (Educação em debate).
- 12 ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa – Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Horizonte das idéias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n.2, p. 55-70, 2001.