

Mônica Ferreira Mayrink

LUZES... CÂMERA... REFLEXÃO:
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
MEDIADA POR FILMES

DOUTORADO

Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e
Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Mônica Ferreira Mayrink

LUZES... CÂMERA... REFLEXÃO:
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
MEDIADA POR FILMES

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Doutora Maximina Maria Freire.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

BANCA EXAMINADORA

DEDICO

este trabalho a você, John, companheiro sem igual, que mesmo nos momentos difíceis não deixou de me apoiar e incentivar a seguir em frente. E às nossas meninas, Melina e Cecília, que cederam a este estudo o tempo que era delas por direito, confiando que chegaria logo o dia em que teriam de volta as brincadeiras, os passeios e o colo da mamãe.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Profa. Dra. Maximina Maria Freire, pelas reflexões compartilhadas com entusiasmo e por mostrar os caminhos com sabedoria e ternura, sempre.

À Serena, Inae, Geovana, Francis, Anna, Sara, Jamile, Márcia, Luana, Júlia, Marcos, Charlotte e Darlene, protagonistas destas histórias, pela oportunidade que me deram de crescer na reflexão crítica sobre a minha própria prática e na percepção da professora que sou.

AGRADECIMENTOS

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo apoio recebido do FAP/CEPE na concessão de horas-pesquisa para o desenvolvimento deste estudo.

À Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani e à Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, pelas inestimáveis contribuições ao longo de todo este percurso e por terem participado de minha formação crítico-reflexiva desde seus momentos iniciais.

À Profa. Dra. Leila Bárbara, sempre disposta a estender sua mão amiga.

À Profa. Dra. Elisabete Alfeld e a Paulo Machado, por compartilharem comigo seus conhecimentos sobre o cinema.

À Profa. Dra. Angelita Quevedo, por seu apoio e incentivo.

Aos colegas do Seminário de Orientação, pelo valioso intercâmbio de experiências ao longo de todos estes anos. Um agradecimento especial aos amigos Paulo Rezende, por seu entusiasmo contagiante, e Marcos Polifemi, por ter compartilhado comigo seus conhecimentos e descobertas.

Ao amigo Sérgio Ifa, pelo companheirismo, apoio e amizade demonstrados ao longo de nosso percurso comum como pesquisadores, nos 10 anos de LAEL.

A Claudia Jacobi, Graciela Foglia e Ivan Martin, amigos bons de prosa e admiráveis colegas, com quem tive o prazer de compartilhar um ideal de formação de professores, pautado na excelência, na ética e na justiça.

Aos amigos Julio César Goyes, Olga Helena, Helton, Telma, Franklin, Rose, Flávio e Carla, por sua animada torcida e incentivo.

À amiga Rosângela Dantas, que há anos faz parte de minha história, trilhando comigo cada caminho percorrido. Obrigada por seu imenso carinho e amizade fraternal.

À minha família chilena, que acompanhou tudo à distância e entendeu as ausências.

Ao carinho de minhas irmãs, Cristina, Luciana e Juliana, que muito me apoiaram assumindo as meninas para que eu pudesse estudar. Meu agradecimento especial à Ju e ao Vinícius, por terem me ajudado a desvendar, com paciência, os mistérios da tecnologia.

Aos meus pais, pelo exemplo de integridade, amor pela vida e fé no futuro. Obrigada pelo apoio e por acreditarem em mim, sempre.

RESUMO

O objetivo desta tese é descrever e interpretar o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, do ponto de vista de quem o vivenciou: a professora-pesquisadora e os alunos da disciplina eletiva *A Escola no cinema: reflexão sobre a prática pedagógica a partir de filmes*.

Fundamentam teoricamente este estudo: (a) uma visão sobre formação de professores, ressaltando a importância do desenvolvimento da sua capacidade crítico-reflexiva, tomando-se como base as contribuições de Dewey (1933; 1938/1967), Alarcão (1996a; 1996b; 2003), Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b), Freire (1979; 1980; 1982), Perrenoud (2002), Kemmis (1987), Zeichner (1993), Smyth (1992) e Pimenta (2002); (b) o entendimento de Vygotsky (1930/1998; 1934/1999) sobre o conceito de signo mediador; (c) a compreensão de que os filmes constituem um signo mediador com potencial para o desenvolvimento crítico-reflexivo do futuro professor.

Os dados foram coletados ao longo do primeiro semestre de 2004, quando a disciplina foi ministrada a treze alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia de uma universidade comunitária de São Paulo. O curso compreendeu três momentos: no primeiro, os filmes e os tópicos a discutir foram sugeridos pela professora-pesquisadora; no segundo, os alunos indicaram os tópicos sobre os quais gostariam de refletir e ela selecionou os filmes a serem vistos, e, no terceiro, tanto os filmes quanto os tópicos para reflexão foram propostos pelos alunos. Apoiando-se na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, o estudo visou à descrição e interpretação do fenômeno em foco, utilizando o processo de tematização proposto por van Manen (1990) e a sistematização delineada por Freire (2006a).

A interpretação dos dados revela que o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes se estrutura em torno de quatro temas: *Conceitos*, compreendendo os referenciais teóricos desenvolvidos no curso; *Questionamentos*, referentes às problematizações expressas pelos alunos ao longo de todo o curso, no âmbito do papel desempenhado pelo professor e pelo aluno no processo de aprendizagem, das inter-relações entre os diferentes participantes do processo de ensino-aprendizagem, das experiências pessoais na construção do conhecimento sobre a docência; *Buscas* de relações entre os filmes e a realidade, bem como entre os filmes e a teoria ou entre os filmes e as experiências pessoais dos alunos; e *Transformações* que indicam as novas percepções que os alunos passaram a ter dos filmes e de si mesmos ao longo do curso, e das novas ações e novos conhecimentos que, na sua perspectiva, desenvolveram durante o processo de reflexão vivenciado.

ABSTRACT

This study aims at describing and interpreting the phenomenon of the critical reflective teacher education mediated by films, from the point of view of those who lived this experience: the teacher-researcher and the students who joined the elective course *A Escola no cinema: reflexão sobre a prática pedagógica a partir de filmes*.

The theoretical underpinnings for this study are: (a) a theory of teacher education emphasizing the importance of the development of their reflective capacity, based on the contributions of Dewey (1933; 1938/1967), Alarcão (1996a; 1996b;2003), Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b), Freire (1979; 1980; 1982), Perrenoud (2002), Kemmis (1987), Zeichner (1993), Smyth (1992) and Pimenta (2002); (b) Vygotsky's perspective of the sign as a mediator of the learning process (Vygotsky, 1930/1998;1934/1999); and (c) the understanding that the film constitutes a sign that may function as a mediator of the future teachers' reflective development.

Data were collected in the first semester of 2004, when thirteen Language and pedagogy students enrolled in the elective course mentioned above, in a university in São Paulo. This course was comprised of three distinct moments: in the first one, both the films and the topics for discussion were suggested by the teacher-researcher; in the second, the students suggested the topics they wanted to reflect upon and she selected the related films; and, in the third moment, the films and the discussion topics were chosen by the students. The study is based on the Hermeneutic-Phenomenological Approach and describes and interprets the phenomenon of the critical reflective teacher education mediated by films, using the thematization process proposed by van Manen (1990), and the systematization outlined by Freire (2006a).

The results of the interpretations reveal that the structure of the phenomenon on focus was comprised by four major themes: *Concepts* which were associated with the theoretical repertoire developed in the course; *Inquiries* which were related to the dilemmas pointed out by students throughout the course (regarding the teachers' and the students' roles in the learning process; the inter-relations established among the different participants of the teaching and learning process; and the personal experiences in the knowledge construction about teaching); *Searches* for relationships between films and reality, films and theory, and films and students' personal experience; and *Changes* that reveal the new perceptions that students start to have about films as well as about themselves, and new actions and knowledge that they believe they have developed during the reflective process shared together.

SUMÁRIO

Sinopse.....	01
Capítulo 1	
Luzes	09
1.1. Reflexão e reflexão crítica: a perspectiva conceitual	11
1.2. A formação inicial do professor no ensino superior	21
1.3. A <i>prática</i> na formação inicial do professor reflexivo.....	26
1.4. O desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do professor	31
1.5. As imagens, os filmes e a reflexão	34
1.6. O filme no desenvolvimento da postura crítico-reflexiva do futuro professor.....	41
Capítulo 2	
Câmera.....	47
2.1. Sob as lentes da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.....	49
2.2. As personagens.....	58
2.2.1. Os protagonistas	59
2.3. O Cenário	62
2.3.1. O curso.....	65
2.3.1.1. Preparando o curso	65
2.3.1.2. Ministrando o curso: os diferentes momentos do seu desenvolvimento	73
2.3.1.2.1. O <i>Momento 1</i>	73
2.3.1.2.2. O <i>Momento 2</i>	79
2.3.1.2.3. O <i>Momento 3</i>	83
2.4. Procedimento de interpretação dos dados	87
Capítulo 3	
Reflexão: O <i>Momento 1</i>	96
3.1. Conceito	97

3.1.1. Reflexão: Conscientização sobre a prática	98
3.1.2. Reflexão: Olhar crítico	103
3.2. Questionamentos.....	109
3.2.1. Papéis	109
3.2.1.1. Papel da escola	109
3.2.1.2. Papel do professor	113
3.2.1.3. Papel da mediação	117
3.2.2. Perfil do professor	126
3.2.3. Experiências pessoais.....	134
3.3. A reflexão no <i>Momento 1</i>	138

Capítulo 4

Reflexão: O <i>Momento 2</i>	142
4.1. Questionamentos.....	143
4.1.1. Inter-relações	143
4.1.2. Papéis	146
4.1.2.1. Papel da universidade.....	147
4.1.2.2. Papel da escola	150
4.1.2.3. Papel do professor.....	155
4.1.2.3.1. Responsabilidades	155
4.2. Conceitos.....	169
4.2.1. Teorias de ensino	170
4.2.2. Aprendizagem significativa	173
4.3. Buscas.....	177
4.4. A reflexão no <i>Momento 1</i> e no <i>Momento 2</i> : primeiras intersecções	183

Capítulo 5

Reflexão: O <i>Momento 3</i>	187
5.1. Questionamentos.....	188
5.1.1. Inter-relações	189
5.1.1.1. Professor-Aluno	189
5.1.1.2. Professor-Conteúdo.....	192

5.1.2. Papéis	195
5.1.2.1. Papel da escola	196
5.1.2.2. Papel do professor	201
5.2. Buscas	207
5.2.1. Relação entre os filmes e a teoria	207
5.2.2. Relação entre os filmes e a realidade	212
5.2.3. Relação entre os filmes e as experiências pessoais	216
5.3. A reflexão no <i>Momento 1</i> , no <i>Momento 2</i> e no <i>Momento 3</i> : intersecções e novas evidências	220
Capítulo 6	
Três momentos, um só fenômeno	222
6.1. Transformações	223
6.1.1. Novas percepções sobre os filmes	224
6.1.2. Novos conhecimentos	227
6.1.3. Novas percepções de si mesmos	230
6.1.4. Novas ações	232
6.2. O fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes	235
6.2.1. O olhar retrospectivo dos protagonistas	237
Epílogo	241
Referências Bibliográficas	248
Anexos	256

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Sinopses dos filmes	257
Anexo 2 – Ficha de identificação	264
Anexo 3 – Programa de Ensino	265
Anexo 4 – Atividade do Termômetro	267
Anexo 5 – Atividade 2	268
Anexo 6 – Atividade 3	269
Anexo 7 – Atividade 4	270
Anexo 8 – Debate eletrônico	271
Anexo 9 – Texto (<i>A Corrente do Bem</i>)	272
Anexo 10 – Textos (<i>A Creche do Papai</i>)	274
Anexo 11 – Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça	282
Anexo 12 – Questionário de reflexão	283
Anexo 13 – Texto elaborado por Serena	285
Anexo 14 – Lista de filmes	286

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Síntese do processo de tematização	56
Quadro 2: Alunos participantes, cursos de origem e antecedentes acadêmicos	60
Quadro 3: Experiência docente dos alunos simultânea ao curso	60
Quadro 4: Dificuldades encontradas na docência	61
Quadro 5: Programa de Ensino da disciplina A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir dos filmes.....	64
Quadro 6: Relação entre o programa inicial e a sua concretização no curso	69
Quadro 7: Cronograma das aulas e atividades desenvolvidas no Momento 1.....	77
Quadro 8: Cronograma das aulas e atividades desenvolvidas no Momento 2.....	82
Quadro 9: cronograma das aulas do Momento 3, filmes e atividades apresentadas pelos alunos.....	84
Quadro 10: Lista parcial dos codes gerados no Momento 2.....	93
Quadro 11: Ações realizadas com ajuda do Atlas.ti 5.0 para o processo de tematização.....	94
Quadro 12: Características negativas dos professores	128
Quadro 13: Características positivas dos professores.....	129
Quadro 14: Comparação entre as características mencionadas na auto-reflexão e na reflexão sobre o filme.....	133
Quadro 15: Responsabilidades do professor.....	162
Quadro 16: Paralelo entre a visão de consciência crítica de Freire (1979) e o fenômeno estudado.....	236

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Representação do processo de mediação (Vygotsky, 1930/1998:53)	44
Figura 2: Representação do processo de mediação com filmes.....	46
Figura 3: Tela inicial da Unidade Hermenêutica <i>Momento 2</i>	89
Figura 4: Inserção de texto para análise	90
Figura 5: Identificação de unidades de significado	91
Figura 6: Tela de trabalho da Unidade Hermenêutica <i>Momento 2</i> : identificação dos <i>codes</i>	92
Figura 7: Ciclo contínuo de reflexão e ação	105
Figura 8: Inter-relações entre diferentes realidades	178
Figura 9: Ampliação da capacidade crítico-reflexiva dos alunos.....	186

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Possível representação gráfica da estrutura temática de um fenômeno (Freire, 2006b)	95
Diagrama 2: A estrutura do fenômeno no <i>Momento 1</i> – visão parcial 1.....	108
Diagrama 3: A estrutura do fenômeno no <i>Momento 1</i> – visão parcial 2.....	138
Diagrama 4: A estrutura do fenômeno no <i>Momento 1</i>	141
Diagrama 5: A estrutura do fenômeno no <i>Momento 2</i> – visão parcial 1.....	169
Diagrama 6: A estrutura do fenômeno no <i>Momento 2</i> – visão parcial 2.....	176
Diagrama 7: A estrutura do fenômeno no <i>Momento 2</i>	183
Diagrama 8: A estrutura do fenômeno no <i>Momento 3</i> – visão parcial.....	206
Diagrama 9: A estrutura do fenômeno no <i>Momento 3</i>	219
Diagrama 10: Tema Transformações e subtemas vinculados	235
Diagrama 11: Temas estruturantes do Fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes	236

SINOPSE

Professor John Keating: Na minha aula, vocês aprenderão a pensar por si próprios. Aprenderão a saborear palavras e linguagem. O que quer que lhes digam, palavras e idéias podem mudar o mundo.

(Sociedade dos Poetas Mortos)

Dizem que um professor já nasce professor, mas dizem também que ele aprende a ser professor. Ou vive aprendendo a ser professor?

Não há dúvidas de que a prática da sala de aula cumpre um papel primordial na formação dos professores, pois é ali que passam por experiências concretas de aprendizagem sobre o que é e como é ensinar. No entanto, acredito que este processo de formação somente se constitui como tal se nele se criarem oportunidades efetivas de reflexão.

O interesse pela área de formação de professores está em plena fase de expansão, o que tem contribuído para que se transforme, como diz García (1999), em uma área válida e complexa de conhecimento e pesquisa. Seguindo este pensamento do autor, a área se revela intrincada em sua essência, dada a pluralidade de sentidos que o termo *formação* pode chegar a ter e os diferentes contextos e momentos do desenvolvimento profissional do docente, nos quais a formação se faz necessária.

No contexto da formação de professores, a preocupação com o desenvolvimento da *reflexão* tem se mostrado recorrente em muitas das pesquisas desenvolvidas na área. De fato, a reflexão é apontada por Dewey (1933; 1938/1967), Alarcão (1996a; 1996b; 2003), Schön (1983; 1987; 1992a; 1992b) e Perrenoud (2002), entre outros, como um componente chave da formação e do desenvolvimento de professores. Freire (1979; 1980; 1982), Kemmis (1987), Zeichner (1993) e Smyth (1992), por sua vez, ressaltam o valor da *reflexão crítica*, como uma força emancipadora dos professores.

No entanto, apesar de sua marcante presença na literatura da área e no discurso dos formadores de professores, é preciso investigar até que ponto a reflexão efetivamente ocupa um espaço nos programas de formação e de que forma os formadores de professores têm buscado caminhos para promover a reflexão - e a reflexão crítica - de seus alunos, os professores em formação.

Esses questionamentos revelam a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para o campo da formação de professores, tanto no nível teórico quanto no prático. No Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, muitos pesquisadores têm desenvolvido estudos na área da formação inicial (pré-serviço) e continuada (em-serviço). Entre os muitos trabalhos produzidos, cito:

Castro (1999), Mayrink (2000), Paula (2001), Martins e Ortiz (2002), Chimim (2003), Pow (2003), Leites (2004), Sprenger (2004), Oliveira (2004), Shimoura (2005), Lopes (2005) e Ifa (2006). Destaco, também, entre vários, os estudos de Pereira, Palermo, Yokota e Nascimento, em andamento¹.

Esses trabalhos têm contribuído para o desenvolvimento da área de formação de professores, ao examinarem os contextos naturais em que essa formação ocorre, em busca de uma compreensão das percepções que os professores têm sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o papel desempenhado pela escola, pelo professor e também pelos alunos, e sobre a importância da conscientização e da reflexão para o desenvolvimento do docente. Afinados com as novas tendências do mundo contemporâneo, tais estudos também têm se dedicado a investigar a forma como as novas tecnologias da comunicação estão sendo inseridas e trabalhadas nos mais diversos contextos educativos, e a maneira como o professor – de línguas, especialmente - tem enfrentado esse desafio.

Entrando em contato e refletindo sobre as experiências de outros colegas pesquisadores, percebo que a maior parte dos estudos realizados na área de formação de professores expressam as inquietações dos próprios pesquisadores, e surgem de sua própria prática, assim como ocorreu comigo.

Ao longo de meu percurso como formadora de professores de língua espanhola no ensino superior, sempre foi recorrente uma reflexão sobre qual é exatamente a minha concepção de formação e quais são os objetivos que procuro perseguir durante o processo de formação de meus alunos, futuros professores.

Se por um lado ficava claro para mim que meu objetivo era formar professores reflexivos, conscientes e problematizadores de sua prática, por outro, muitas vezes, me perguntava de que maneira (ou maneiras) isso poderia ser feito. Durante os anos em que ministrei a disciplina Prática de Ensino de Espanhol em uma universidade de São Paulo, procurei sempre criar condições para que meus

¹ Pereira, E. T., *Velho é o seu preconceito: a formação de professores para a terceira idade* (título provisório). Tese de Doutorado (em andamento); Palermo, J.F., *Educação continuada para professores de inglês: uma abordagem tecnológica para a construção do conhecimento* (título provisório), Dissertação de Mestrado (em andamento); Yokota, C.K., *As influências de um curso de educação continua nas ações de dois professores de língua inglesa* (título provisório). Dissertação de Mestrado (em andamento); Nascimento, M.A., *Informática e formação do professor: uma releitura das possibilidades de mediação no processo ensino-aprendizagem* (título provisório). Dissertação de Mestrado (em andamento).

alunos pudessem ter um contato direto com a docência para que, por meio dele, dessem seus primeiros passos na construção de seu saber pedagógico. Por um lado, incentivava-os a observar aulas de professores já atuantes, acreditando que a experiência do outro enriquece a nossa própria experiência. Por outro lado, por meio de convênios com escolas da Educação Básica, abria-lhes o espaço para a regência de aulas e para que começassem a enfrentar os desafios da profissão. Ambas as atividades sempre se mostraram produtivas, propiciando aos professores em formação condições para o desenvolvimento de uma postura reflexiva (chegando a configurar-se, muitas vezes, como crítico-reflexiva) com relação à prática pedagógica.

No entanto, percebi que esse modelo já não me satisfazia, como formadora de professores, pois essa experiência vivida pelos alunos era restrita ao último ano de seu curso superior, quando eles cursavam a disciplina Prática de Ensino, não tendo, portanto, a oportunidade de refletir sobre a docência em outras instâncias, que não aquela, e de aprofundar essas reflexões, compartilhando-as, como seria desejado. Paralelamente, ao refletir sobre a minha própria prática, senti que precisava inovar do ponto de vista metodológico, buscando outras maneiras de aproximar meus alunos da experiência docente e de fazê-los refletir sobre ela. A pergunta que me fazia, naquele momento, era: Que outras luzes posso lançar sobre a minha própria prática, a fim de contribuir para que meus alunos se desenvolvam como professores reflexivos?

A idéia de trabalhar com filmes ficcionais surgiu durante o período em que cursei a disciplina *Núcleo Temático: Formação de Professores*, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, em 2002. Naquela ocasião, um grupo de alunos (entre eles, eu), foi convidado a realizar um levantamento de filmes relacionados ao contexto escolar. Foi então que descobri a variedade de títulos disponíveis nas locadoras de vídeo, cujos roteiros apresentavam professores, alunos, diretores de escola, todos eles envolvidos em conflitos que, de alguma maneira, tinham repercussões no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse levantamento, conheci filmes antes não vistos, como *Nenhum a Menos*, *Música do Coração*, *Mentes Perigosas*, *O Céu de Outubro*, *O Espelho Tem Duas Faces* e redescobri outros a que já havia assistido - *Ao Mestre com Carinho*, *Sociedade dos Poetas Mortos*, *Meu Mestre*, *Minha Vida* e *Mr. Holland, Adorável*

Professor. Ao revê-los, percebi, com curiosidade, que eles passaram a ter um novo sentido para mim, pois o olhar que dirigi a eles era outro: era o olhar de uma professora que se reconhecia na prática daqueles professores-personagens; era também o olhar de uma formadora de professores, que descobria, com entusiasmo, em cada um dos filmes, um questionamento a ser levantado, que poderia contribuir para o desenvolvimento profissional de meus alunos.

Desse modo, observei que muitos dos filmes, que à primeira vista eu mesma havia entendido meramente como uma opção de lazer, poderiam revelar-se um rico material de reflexão sobre a profissão-professor e uma valiosa fonte de conhecimento, com potencial para que meus alunos pudessem descortinar diferentes realidades educacionais, algumas próximas e outras distantes da sua própria. Assim, os filmes poderiam propiciar, aos meus alunos, vivências novas, talvez inalcançáveis de outra forma, como ressalta Costa (2005:96).

Nessa perspectiva, comecei a utilizar, de maneira ainda muito tímida, alguns filmes em minhas aulas, no primeiro semestre de 2003. Ao longo daquele ano, porém, amadureci a idéia de oferecer um curso² inédito na universidade, no primeiro semestre de 2004, cujo objetivo seria propiciar condições para que os alunos pudessem refletir sobre a prática pedagógica, utilizando filmes. Configurou-se, então, a proposta inicial da disciplina eletiva *A Escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes*, que foi se redefinindo e reconstruindo, passo a passo, ao longo do semestre em que foi ministrada, ampliando seu objetivo para possibilitar o desenvolvimento da *reflexão crítica* dos alunos.

Essa experiência vivida por mim (formadora de professora) e por meus alunos (professores em formação), contextualiza o estudo que aqui apresento, o qual objetiva descrever e interpretar a formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, entendida como fenômeno. Como orientação metodológica para o desenho desse curso, apoiei-me na Abordagem Baseada nas Artes (*Arts-based approach*, Diamond, 1997;1998) que, por meio de técnicas baseadas nas artes, busca criar oportunidades para que o professor possa atribuir significados para as experiências vividas ao longo de seu desenvolvimento profissional.

A opção de trabalhar com filmes e, mais especificamente, com filmes comerciais e ficcionais, também se mostrava coerente com a Abordagem Baseada

² Participaram do curso alunos dos cursos de Letras e Pedagogia.

nas Artes. Penso que é possível compreendê-los como um objeto que pertence ao mundo das artes (assim como a música, o teatro ou a pintura) e não somente como um recurso que promove entretenimento e fruição de emoções; eles são também matéria para a construção de conhecimentos e para a educação, como um produto da cultura que pode ser visto, interpretado em seus múltiplos significados e criticado, como aponta Almeida (2001:32). Nesse universo, inserem-se os filmes comerciais, utilizados no curso com um valor educativo, por sua capacidade de levar o espectador a refletir sobre os conhecimentos novos que apresenta, como ressalta Costa (2005:96).

A fim de contribuir para o desenvolvimento gradativo da capacidade crítico-reflexiva de meus alunos, organizei o curso em três momentos: no primeiro deles, eu escolhi os filmes e os assuntos a serem discutidos; no segundo, os alunos indicaram os tópicos sobre os quais queriam discutir e eu escolhi os filmes; no terceiro momento, os alunos selecionaram os filmes e propuseram a discussão. Ao dirigir um olhar interpretativo para o fenômeno em foco neste estudo, pude vê-lo em progresso, percorrendo, retrospectivamente, cada um desses três momentos, a fim de buscar resposta para o questionamento que resume o objetivo de minha pesquisa:

Qual é a natureza do fenômeno de formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, sob a perspectiva de quem o vivenciou?

Para responder a essa pergunta, procurei, na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990; Ricouer, 2001), orientações metodológicas para desenvolver a pesquisa proposta e proceder à descrição e interpretação do fenômeno em foco, por meio dos dados coletados durante o curso e conseqüente visualização da estrutura, da natureza, da essência do fenômeno em foco.

Considerando a organização geral deste trabalho, destaco as escolhas lexicais feitas para nomear os capítulos que o compõem. Nos dois primeiros, optei por valer-me de termos comumente utilizados no cinema - *Luzes e Câmera* - buscando, assim, estabelecer uma analogia entre dois universos: a minha pesquisa, que lidou com filmes, e o cinema. As *Luzes* correspondem aos construtos teóricos que ajudaram a iluminar os significados emergentes da pesquisa. A *Câmera*, por sua

vez, se refere à maneira como dirigi meu olhar à manifestação do fenômeno que investigo, a fim de descrevê-lo e interpretá-lo; ela corresponde, portanto, à orientação metodológica do estudo. Os capítulos denominados *Reflexão* nos remetem à *ação*, momento em que a *filmagem* assume o centro das atenções. Esses capítulos correspondem à interpretação que faço do fenômeno investigado, observado em seus três momentos de ocorrência, ou seja, nos três momentos em que se subdividiu o curso que ministrei.

Partindo para um detalhamento maior de cada um dos capítulos, ressalto que, em *Luzes*, acendo vários focos de luz para discutir a teoria que embasa o estudo, no que diz respeito aos seus eixos centrais. Inicialmente, apresento um panorama das diferentes compreensões sobre os conceitos de reflexão e reflexão crítica. A seguir, discorro sobre a formação inicial de professores, articulando-a com uma argumentação a respeito do lugar da prática na formação inicial do professor crítico-reflexivo e resgatando o conceito de *práxis*. Nas seções seguintes, discuto sobre o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do professor, e relaciono essa questão a uma argumentação a respeito do potencial da imagem e dos filmes como ferramentas de comunicação e reflexão, respectivamente. Fechando o capítulo, discuto o papel de signo desempenhado pelos filmes, no momento em que eles passam a ser utilizados como elementos desencadeadores e mediadores de reflexão.

No Capítulo 2, *Câmera*, discorro sobre a orientação metodológica adotada na pesquisa: a abordagem hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990; Ricoeur, 2001), que me permitiu descrever e interpretar o fenômeno que me propus a investigar. A seguir, detalho o cenário (contexto) e os protagonistas (participantes) da pesquisa. Descrevo a forma como o curso foi organizado, apresentando os instrumentos de coleta de dados e a Abordagem Baseada nas Artes, orientação metodológica utilizada nas aulas da disciplina *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes*. Concluo o capítulo, detalhando os procedimentos de interpretação empregados na pesquisa.

Após apresentar as *luzes* e a *câmera* que dão sustentação teórica e metodológica ao estudo, passo a focalizar a *ação*, que corresponde aos capítulos que apresentam a descrição e interpretação do fenômeno em foco.

No Capítulo 3, *Reflexão: o Momento 1*, descortino o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, considerando a sua manifestação no momento inicial do curso.

No Capítulo 4, *Reflexão: o Momento 2*, dirijo meu olhar interpretativo em direção ao segundo momento do curso, e teço algumas relações com o momento inicial.

No Capítulo 5, *Reflexão: o Momento 3*, procedo à descrição e interpretação do fenômeno, observando a sua manifestação no momento final do curso, para poder, depois, relacioná-lo aos momentos anteriores.

No Capítulo 6, *Três momentos, um só fenômeno*, articulo as interpretações feitas ao longo dos capítulos anteriores e apresento as transformações decorrentes do processo crítico-reflexivo vivido pelos meus alunos no curso. Delineio, então, a estrutura final do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes.

Finalmente, nas considerações finais, denominadas *Epílogo*, sintetizo brevemente os resultados alcançados neste estudo e teço comentários a respeito das contribuições que acredito que podem advir do trabalho. Encerrando essa seção, lanço alguns questionamentos a fim de abrir espaço para a ampliação do assunto aqui tratado, em pesquisas futuras. Seguem-se, então, as *Referências Bibliográficas* que embasaram este estudo.

CAPÍTULO 1

LUZES

Prof. John Keating: “Subo aqui para me lembrar sempre de olhar as coisas de uma outra maneira. Daqui, o mundo parece muito diferente. Não acreditam? Venham ver vocês mesmos. Quando pensarem que sabem algo, olhem de outra maneira. Mesmo que pareça tolo ou errado, devem tentar. Não considerem só o que o autor pensa. Considerem o que vocês pensam. Tentem achar sua própria voz.”

(Sociedade dos Poetas Mortos)

Toda pesquisa se vale dos estudos teóricos já realizados na área de conhecimento em que se insere para que possa ser enriquecida e fundamentada em bases sólidas que sustentem as discussões e interpretações que serão feitas dos dados. Nesse sentido, estabelecendo um paralelo com a terminologia popularmente associada ao cinema, compreendo os construtos teóricos deste estudo como as luzes ou os vários focos de luz que poderão iluminar os significados evidentes e os aparentemente ocultos na manifestação investigada do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes. As luzes que vêm iluminar este estudo, portanto, focalizam alguns conceitos-chave para a compreensão e interpretação do fenômeno em questão, como sintetizo a seguir.

Em primeiro lugar, discuto os conceitos de *reflexão* e *reflexão crítica* a partir do olhar de diferentes autores: Dewey (1933; 1938/1967), Alarcão (1996a; 1996b; 2003), Pimenta (2002), Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b), Freire (1979; 1982), Perrenoud (2002), Zeichner (1993), Kemmis (1987) e Smyth (1992), entre outros. Em seguida, relaciono esses conceitos ao de *formação*, dando especial atenção ao contexto pré-serviço, pois é nesse âmbito que se insere este estudo.

Abordo, também, o conceito de *prática*, retomando especialmente Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b) e Freire (1979; 1982), e discuto, mais especificamente, sobre a *prática da reflexão*, um dos eixos centrais desta pesquisa.

Tomarei em conta, ainda, a teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1930/1998; 1934/1999) para poder debruçar-me, mais adiante, sobre as relações que se estabelecem entre os participantes do estudo (a professora-formadora e os professores em formação), o objeto de conhecimento (as questões pedagógicas discutidas no curso) e o recurso utilizado para desencadear e mediar a reflexão crítica (os filmes).

Vinculado a essa discussão, me centrarei no componente da *imagem*, especialmente na imagem sonorizada em movimento, buscando justificar a utilização dos filmes como um elemento de mediação para a reflexão crítica do professor em formação.

1.1. Reflexão e reflexão crítica: a perspectiva conceitual

Ao assumir que a reflexão se constitui em um dos eixos centrais na formação do professor, pano de fundo deste estudo, reconheço a necessidade de apontar algumas compreensões do conceito, a partir do olhar de diferentes autores.

A definição do conceito de *reflexão* se revela um tanto complexa, chegando a ser entendida por Pimenta (2002:18-19) como uma *armadilha*, já que, ao se falar de professor reflexivo, corre-se o risco de vacilar entre o significado intrínseco e próprio do adjetivo (ser *reflexivo* é um atributo próprio do ser humano) e um conceito que faz parte de um movimento teórico que pretende contribuir para a compreensão do trabalho do docente. É neste segundo sentido do termo que se apóia este trabalho: a reflexão (ou o ser reflexivo) é entendida como um caminho a ser desenvolvido e percorrido para o entendimento do ser professor e de sua própria prática pedagógica.

As origens da perspectiva de formação de professores reflexivos remontam a Dewey. Em sua Teoria das Experiências, Dewey (1938/1967) valoriza a *experiência* como um aspecto fundamental na constituição do indivíduo. Para o autor, o indivíduo se constitui como tal devido às interpretações que dá às experiências pelas quais passa; a articulação dessas experiências, portanto, é fruto da reflexão. Assim, para Dewey (1938/1967), a experiência pode ser entendida como conhecimento acumulado e, relacionado a essa idéia, está um dos princípios fundamentais da teoria desenvolvida pelo filósofo: o princípio da *continuidade*, segundo o qual uma experiência prepara o caminho para outra, subsequente, dando-lhe continuidade e permitindo o desenvolvimento de uma cadeia - um contínuo experiencial - que, se mantida, se configura como uma seqüência de experiências educativas, como se verá mais abaixo. Dewey (1938/1967:37) esclarece que a qualidade das experiências já vividas determina a qualidade das experiências futuras. Nesse sentido, Dewey (1938/1967:35) afirma:

(...) every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish or not, the quality of subsequent experiences.

No entanto, se essa cadeia for rompida por algum motivo, configurar-se-á como uma experiência não educativa. É preciso lembrar, entretanto, que, para Dewey (1938/1967), experiência educativa não é somente aquela que promove aprendizagem. Lopes (2005:34), baseada em Dewey (1971), explica que se trata de

(...) uma experiência em que participa o pensamento, através do qual se percebem relações e continuidade antes não observadas; é a experiência que amplia conhecimentos, que enriquece o espírito e que dá significação mais profunda da vida.

As experiências educativas, portanto, ampliam o conhecimento e permitem uma melhor compreensão das relações entre as experiências passadas e as futuras, colaborando para marcar positivamente a vida do indivíduo.

Por sua vez, uma experiência não educativa, segundo Dewey (1938/1967:25-26), é aquela que produz o efeito de impedir o encadeamento de novas experiências, pois pode gerar falta de sensibilidade e respostas e, conseqüentemente, pode limitar as possibilidades de vivência de outras experiências da mesma natureza e de experiências mais ricas no futuro.

Dewey (1938/1967) destaca que o contínuo experiencial se caracteriza também pelo princípio da *interação* que, associada à *continuidade*, permitem a compreensão da forma como experiências passadas se relacionam a experiências presentes e que elas, juntas, possibilitam a interpretação de experiências futuras.

No entanto, sob o olhar de Dewey (1933:4), é preciso entender que a interpretação das experiências somente é possível por meio do *pensamento reflexivo* pois, segundo o autor,

Reflection involves not simply a sequence of ideas, but a con-sequence – a consecutive ordering in such a way that each determines the next as its proper outcome, while each outcome in turn leans back on, or refers to, its predecessors.

É nesse sentido que Dewey (1933) faz uma distinção entre o *pensar*, que faz parte de nossa rotina, e o *pensamento reflexivo*, definido como um tipo de pensamento que consiste em considerar de forma profunda um assunto e em dirigir a ele um olhar sério e sucessivo. Segundo Dewey (1933:9), o *pensamento reflexivo* pode ser entendido como:

Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends.

Para Dewey (1933:100), a função do pensamento reflexivo reside em transformar uma situação caracterizada pela obscuridade, dúvida, conflito ou perturbação em uma situação clara, coerente, segura e harmoniosa. Entretanto, a atitude de pensamento reflexivo, segundo aponta o autor, não se estabelece naturalmente, mas precisa ser desenvolvida e cultivada e, nesse sentido, a educação assume um papel fundamental. A esse respeito, Dewey (1933:35) afirma:

(...) while we cannot learn or be taught to think, we do have to learn *how* to think well, especially *how* to acquire the general *habit* of reflecting.

Seguindo a perspectiva de Dewey, acredito que o professor pode desenvolver sua capacidade reflexiva por meio de práticas que o levem a tomar consciência do processo de reflexão pelo qual está passando e das contribuições que esse processo pode lhe trazer. Porém, não podemos nos esquecer de um ponto fundamental levantado por Dewey (1933:16): o pensamento reflexivo somente se concretiza se houver um desejo real de levá-lo a cabo. Para o filósofo,

One can think reflectively only when one is willing to endure suspense and to undergo the trouble of searching.

Pensando na possibilidade de desenvolver esses hábitos de reflexão, Dewey (1933:36) lembra, também, que a aprendizagem depende da iniciativa do aluno, o que demanda uma redefinição do papel do professor:

Since learning is something that the pupil has to do himself and for himself, the initiative lies with the learner. The teacher is the guide and director; he steers the boat, but the energy that propels it must come from those who are learning. The more a teacher is aware of the past experiences of students, of their hopes, desires, chief interests, the better will he understand the forces at work that need to be directed and utilized for the formation of reflective habits.

Se por um lado Dewey deixou as primeiras contribuições sobre o que é reflexão, por outro, foi Schön (1983, 1987) quem deu maior impulso ao desenvolvimento deste conceito³.

Para Contreras (2002), uma contribuição importante da idéia do profissional reflexivo desenvolvida por Schön reside no fato de ele tentar dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam as situações que não se resolvem pelos repertórios técnicos, o que é muitas vezes característico das atividades de ensino, marcadamente “incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor” (Contreras, 2002:106).

O autor propõe o conceito de *conhecimento-na-ação*, que pode ser entendido como o *saber fazer*. Segundo Schön (1987:25), revelamos nosso conhecimento na ação ao desempenharmos nossa ação de forma espontânea e habilidosa e, segundo o autor, somos incapazes de verbalizá-la. De acordo com Schön (1987:22), este componente de sua epistemologia da prática tem suas raízes no conceito de “conhecimento tácito” (*tacit knowing*) proposto por Polanyi (1967:8), que pode ser compreendido a partir da idéia de que sabemos mais do que realmente podemos verbalizar ou explicar.

Schön (1987:26) identifica, também, outro importante componente da prática reflexiva: a *reflexão-na-ação* (*reflection in action*), que corresponde à situação em que “o nosso pensamento serve para reformular o que estamos fazendo enquanto o estamos fazendo”. Essa forma de reflexão caracteriza-se pelos pensamentos do professor que o levam a improvisar, tomar decisões e atitudes no mesmo momento em que está atuando em sala de aula, permitindo-lhe resolver os problemas com os quais se depara. Desse modo, a atividade de reflexão-na-ação implica a *construção* de novas situações na própria prática do professor, segundo aponta Schön (1987:36).

Ainda segundo o autor, a *reflexão-na-ação* não precisa ser, necessariamente, verbalizada e permite que o professor entenda a “compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar” (Schön, 1992b:85).

Além da *reflexão-na-ação*, Schön (1987) reconhece a importância de se refletir *sobre* a ação (*reflection on action*). De acordo com o autor, é nesse momento

³ Schon (1992a:123) reconhece que baseou seu trabalho na teoria de Dewey.

que o professor pensa sobre o que fez na sua aula e descobre de que forma o seu *conhecimento-na-ação* pode ter contribuído para que tenha alcançado os resultados observados. A *reflexão sobre a ação* é, portanto, um processo consciente e não apresenta uma relação direta com a ação presente (Schön, 1987:26), mas é um processo deliberado, já que o professor analisa a sua própria ação em um momento posterior. Para Pérez Gómez (1992:105), este é “um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional”.

A epistemologia da prática, proposta por Schön, no entanto, é alvo de algumas críticas. Perrenoud (2002), por exemplo, não identifica limites claros entre aquilo que Schön chama de *reflexão-na-ação* e de *reflexão-sobre-a-ação*. Para ele, esses dois componentes da prática reflexiva talvez se reduzam ao último deles, uma vez que a *reflexão-na-ação*, por si só, já se constitui como uma *reflexão-sobre-a-ação*:

- muitas vezes, a *reflexão na ação* contém uma *reflexão sobre a ação*, pois ‘reserva’ questões que não podem ser tratadas naquele momento, mas às quais o profissional promete retornar “com a cabeça fria”; ele não faz isso com regularidade, em contrapartida, esta é uma das fontes da *reflexão sobre a ação* (Perrenoud, 2002:31).

Compreendendo que “refletir na ação é o mesmo que refletir, mesmo que fugazmente, sobre a ação em curso, sobre seu ambiente e seus limites e seus recursos”, Perrenoud (2002:32) argumenta que faz mais sentido distinguir entre a *reflexão sobre uma ação* ou sobre um sistema ou conjunto de ações. Desse modo, diferentemente de Dewey (1933; 1938/1967) e de Schön (1987; 1992b), que focalizavam uma perspectiva tanto prospectiva como retrospectiva da *reflexão*, Perrenoud parece conceber somente a perspectiva retrospectiva. No entanto, seu texto também deixa transparecer uma contradição: não fica claro se o autor, de fato, considera que não é possível refletir durante a ação, pois ele mesmo destaca esse componente de forma isolada dos demais. Isso se nota quando Perrenoud (2002:33) propõe três pistas complementares para a formação de profissionais reflexivos, nas quais retoma o componente da *reflexão-na-ação*:

- desenvolver, muito mais do que já fazemos espontaneamente, a capacidade de refletir durante a ação;
- desenvolver a capacidade de refletir sobre a ação sob e além dos momentos de compromisso ativo em uma tarefa ou em uma interação;
- desenvolver a capacidade de refletir sobre o sistema e sobre as estruturas da ação individual ou coletiva.

No meu ponto de vista, a reflexão durante a ação é parte integrante da prática docente. Acredito que, ainda que não se efetive de forma profunda, ela de fato ocorre e é determinante do seqüenciamento das ações do professor. Isso é perfeitamente observável quando nós, professores, tomamos decisões no calor da ação que não estavam previstas para aquele momento. Tais decisões podem ser decorrentes de uma situação imprevista ou problema que se apresentou durante a ação, mas podem ser também uma forma criativa e inovadora de conduzir a ação que teve origem no momento em que ela estava em curso.

Entretanto, penso que a reflexão sobre a ação é fundamental para que o professor possa avaliar e compreender aquilo que ele faz em sala de aula, sendo esse o momento de tomar plena consciência de sua reflexão-na-ação. Desse modo, compreendo que Perrenoud (2002:33), ao afirmar que é preciso “desenvolver, muito mais do que já fazemos espontaneamente, a capacidade de refletir durante a ação”, chama atenção para a necessidade da reflexão durante a ação ser um processo mais consciente do que geralmente é.

Outros autores também se debruçam sobre o conceito de professor reflexivo, partindo da visão proposta por Schön. Contreras (2002), por exemplo, resgata a crítica que Liston e Zeichner (1991) fazem a ela. Segundo esses autores, a obra de Schön apóia-se nos pressupostos de profissionais que se envolvem individualmente em práticas reflexivas cujo objetivo é modificar o contexto imediato em que se inserem. Dito de outro modo, para esses autores, a visão de Schön não contribui para uma reflexão mais ampla que abra espaço para mudanças institucionais e sociais. Nesse sentido, a reflexão, quando centrada exclusivamente no contexto individual de atuação do professor – a sua própria prática - “pode ser insuficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional, mas dos quais pode não ter consciência” (Contreras, 2002:155).

Buscando ampliar a proposta de Schön, outros pesquisadores acrescentaram um componente crítico à prática reflexiva. Contreras (2002), Zeichner (1993), Smyth

(1992) e Kemmis (1987), por exemplo, passam a chamar atenção para as relações entre a prática individual e cotidiana do professor e âmbitos mais amplos, institucionais e sociais, com implicações políticas e econômicas.

Na base dessa perspectiva, se manifestam alguns dos conceitos amplamente discutidos nos trabalhos de Freire (1979, 1982). O autor compreende a reflexão como um processo que envolve as relações do homem com o mundo e as transformações que podem decorrer de sua participação ativa na sociedade. Para ele, a primeira característica da relação do homem com o mundo

(...) é a de refletir sobre este mesmo ato. Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade) (Freire, 1979:30).

Segundo Freire (1982:2), a consciência reflexiva “torna possível aos homens a reflexão crítica sobre seus próprios atos”. Nesse sentido, Freire (1979:40-41) sugere diferentes estados de consciência, dentre os quais destaca-se a consciência crítica, marcada por uma visão indagadora que se propõe a analisar os problemas de forma profunda, que

(...) não se satisfaz com as aparências, (...) que procura verificar ou testar as descobertas, (...) que é intensamente inquieta, (...) ama o diálogo, nutre-se dele [e], face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

Ainda segundo Freire (1982:2), a consciência crítica “caracteriza-se pela profundidade na interpretação dos problemas, buscando princípios causais”.

Explicando a visão de Freire, Moreira (2001:173) afirma:

A consciência crítica é a consciência da problematização, porque busca na ideologização a compreensão do homem em relação com a realidade, consigo próprio e com a história.

De acordo com Freire (1979:33), a consciência crítica “permite ao homem transformar a realidade”. Desse modo, leva o professor à compreensão do contexto

em que está inserido e à tomada de decisões em um contexto maior, que supera os limites das paredes da sala de aula.

Embasado na visão de Freire e ressaltando um caráter crítico, Smyth (1992) concebe a reflexão como um ato político. O autor enfatiza o aspecto social da reflexão e propõe quatro ações para o desenvolvimento da reflexão crítica: 1) descrever; 2) informar; 3) confrontar, e 4) reconstruir. Essas ações podem ser entendidas a partir de perguntas a elas associadas: 1) O que eu faço?; 2) O que isso significa?; 3) Como cheguei a ser o que sou?; 4) Como posso fazer as coisas de maneira diferente?

A ação denominada *descrever* requer que o professor relate eventos concretos de sua sala de aula, sem introduzir componentes avaliativos ou realizar sínteses. Trata-se, portanto, de fazer descrições objetivas, “como um passo necessário a uma posterior interpretação e valoração” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996:103).

Na ação de *informar*, o professor é estimulado a olhar para sua prática e interpretá-la com base na teoria. Dessa forma, começa a compreender o que o leva a agir da forma como age.

O *confrontar* abre espaço ao questionamento, à desconstrução da ação, que deverá resultar no seu entendimento. Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996:103), dessa forma, o professor começa a perceber que as teorias subjacentes ao seu ensino “são produto de normas culturais com raízes profundas de que não nos damos conta e que fazem do ensino a expressão histórica de certos valores, moldados de modo a veicular o que é importante acerca da natureza do acto educativo”.

Finalmente, ao *reconstruir*, o professor pode entender seus questionamentos para tomar decisões conscientes que proporcionem a mudança da prática.

Como se pode notar, essas quatro formas de reflexão propostas por Smyth buscam a problematização da ação do professor - o que o aproxima da visão de Freire - e implicam mudanças na sua prática. Entretanto, essas formas de reflexão não devem ser entendidas como quatro passos seqüenciados ou lineares, como parece estabelecer Smyth e como tem sido freqüentemente interpretado. No meu ponto de vista, ainda que o modelo proposto por Smyth aponte um caminho para o desenvolvimento da reflexão crítica, ele apresenta uma dificuldade de

operacionalização no momento em que, de alguma forma, sugere limites definidos entre as diferentes ações. Parece-me difícil, por exemplo, tratar o ato de *descrever* de forma isolada, sem que nele interfiram o componente interpretativo (que se quer ressaltar no ato de *informar*) ou o componente avaliativo (marcante no ato de *confrontar*). Para mim, essas ações acontecem simultaneamente e é esse entrelaçamento entre elas que contribui para o enriquecimento das reflexões sobre a prática.

A respeito do conceito de reflexão crítica, vale destacar, ainda, os trabalhos de Zeichner (1993:25) relacionados ao ensino reflexivo como um processo no qual “a atenção do professor está tanto virada para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática”. O autor entende a reflexão crítica como uma ação concreta, consciente e deliberada e valoriza, em sua perspectiva, a necessidade do professor refletir sobre sua situação no coletivo. Suas ações devem, portanto, estar vinculadas à situação de seus colegas, o que permitirá que apoiem e sustentem “o crescimento uns dos outros” (Zeichner, 1993:26). Essa forma de conceber o *ensino reflexivo* também se confirma quando Zeichner (1993:22) se refere a esse processo como uma possibilidade dos professores “criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino”.

De uma maneira muito próxima a essa visão de reflexão crítica, situa-se a perspectiva de Kemmis (1987), segundo a qual o professor é aquele que analisa e questiona as estruturas institucionais em que trabalha. Como resultado desse processo crítico-reflexivo, o professor, pode chegar a compreender de que maneira essas estruturas influem no seu modo de analisar e pensar a sua própria prática, e pode também compreender suas implicações sociais e políticas.

Na perspectiva de Kemmis (1987), a prática reflexiva se articula a um compromisso crítico que leva o professor a explorar a natureza social e histórica de sua relação como um participante das práticas institucionalizadas da educação e também da relação entre seu pensamento e sua ação educativa, conforme explica Contreras (2002:163). Entendida desse modo, a reflexão crítica alcança uma dimensão muito mais ampla, capaz de revelar o sentido ideológico do ensino e de atribuir ao professor um papel fundamental de agente de mudança, ao dar a ele a

possibilidade de libertar-se dos pressupostos, hábitos e costumes impostos pelas instituições e incorporados por ele, inicialmente, de maneira acrítica. Nesse sentido, a emancipação constitui-se como uma mola propulsora da reflexão crítica, pois promove entre os professores “um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, de modo que hoje se transforme em algo problemático, abrindo-se a novas perspectivas e dados da realidade” (Contreras, 2002:165).

O que parece ficar claro, ao tomar contato com essas diferentes luzes que se lançam à reflexão e à reflexão crítica é que, em nenhuma delas, o processo de desenvolvimento da prática reflexiva se revela como uma tarefa fácil, nem do ponto de vista do formador nem do docente em formação.

A discussão feita até este momento me permite embasar e elaborar uma compreensão mais clara sobre a formação do professor crítico-reflexivo como um processo de *desenvolvimento* da capacidade reflexiva e da consciência crítica que se constroem na relação com o outro e com o mundo, e que permite que o professor questione, analise, interprete e compreenda sua própria ação e a de outros, no amplo universo institucional e social em que se insere. Portanto, para mim, o professor crítico-reflexivo chega a ser o que é porque passou por um processo de desenvolvimento e aprimoramento de sua capacidade de refletir criticamente sobre sua própria ação e sobre a ação de outros professores. Isso quer dizer que a reflexão crítica é um processo mais complexo do que o simples *pensar* sobre a ação. Envolve consciência, questionamento, análise e conseqüente tomada de decisões e transformações.

Entretanto, acredito que não basta chegar a uma compreensão teórica sobre o que é a formação crítico-reflexiva de professores. Se, por um lado, a literatura da área se dedica exaustivamente a estudar o tema da reflexão sob o ponto de vista teórico, por outro, sinto que ainda é preciso aprofundar os trabalhos que o enfoquem pelo lado da prática, particularmente no que diz respeito à forma de desenvolver a postura crítico-reflexiva dos professores. Partindo dessa idéia, penso ser importante insistir nas pesquisas sobre o lugar que a reflexão ocupa na formação de professores e sobre como esse processo pode ser desencadeado. É com base nessa preocupação que este estudo procura abrir portas à discussão sobre o uso de filmes como um recurso que pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva de professores em formação inicial. Ao longo deste trabalho,

veremos a forma como os filmes comerciais, de tão fácil alcance para os seus formadores de professores e seus alunos, constituem um recurso a ser explorado, ampliando o leque de possibilidades comumente usadas para desencadear reflexões críticas sobre a prática pedagógica: gravações de aulas dos próprios professores em formação, observação ou regência de micro-aulas, por exemplo.

Para tanto, faz-se necessário ampliar o foco de luz que vem iluminando esta discussão para que possamos focalizar outro aspecto: o conceito de formação, especialmente o de formação inicial, no ensino superior (contexto no qual se insere esta pesquisa), e sua articulação com a proposta de desenvolvimento da postura crítico-reflexiva do futuro professor.

1.2. A formação inicial do professor no ensino superior

Delors et al (2004:142), ao analisarem as transformações que marcam o mundo contemporâneo, observam o aumento vertiginoso do volume de conhecimentos e informações, e o papel que hoje se atribui às instituições de ensino superior, pois se espera que elas “satisfaçam as necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e variado”. Como consequência disso, os autores destacam que “adquire cada vez mais importância a qualidade da formação dada aos professores e a qualidade do ensino prestado pelas instituições de ensino superior” (p.143).

A preocupação com a qualidade da formação de professores tem se estendido em diversos âmbitos. Segundo Martins (2004:55), nos últimos vinte e cinco anos, a formação inicial de professores do ensino Fundamental e Médio passou a ganhar mais espaço entre as pesquisas desenvolvidas no Brasil e se tornou, também, centro de interesse de políticas educacionais.

De fato, as universidades de todo o país se engajaram, nos últimos anos, em um processo de reforma curricular dos cursos que oferecem a habilitação Licenciatura, a fim de atender às novas Diretrizes Curriculares que estabelecem uma nova carga horária para os cursos de Formação de Professores e se apresentam como “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (Brasil, 2002a:1).

Desse modo, o que se pretende é a redefinição dos cursos de formação inicial de professores que, até agora, funcionavam nos moldes do que se denominou *modelo 3 mais 1*. De acordo com tal modelo, para atuar como professor, o estudante deveria cumprir, nos três primeiros anos do curso, as disciplinas que faziam parte de sua formação como bacharel e, somente depois de concluí-las, deveria cursar as disciplinas da área de Educação (Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Prática de Ensino). Nessa estrutura, os alunos, futuros professores, tinham contato com discussões efetivamente dirigidas a questões pedagógicas de caráter geral e de caráter específico (relativas à área específica de formação do aluno), somente no final do curso. Nesse sentido, Pinto (2002:177) alerta:

(...) o futuro educador só passa a ter um contato mais direto com as questões práticas quase no final de sua formação e, mesmo assim, muitas vezes de forma insatisfatória. Desse modo, faz-se necessária uma reavaliação dos programas de estágio de formação, levando em conta que a formação não se realiza apenas nessas práticas supervisionadas, como o rótulo poderia indicar, mas principalmente na imbricação entre teoria e prática que deve constituir seu próprio cerne.

Castro e Romero (2006:127) também consideram que o insucesso do processo de formação inicial dos professores se deve, em grande medida, ao modelo hierárquico em que se inserem. Para as autoras, esse modelo não cria oportunidades para que os alunos, futuros professores, relacionem teoria e prática, nem discutam o processo de ensino-aprendizagem pelo qual eles mesmos passaram, e se posicionem de forma crítica perante suas próprias percepções e construções.

Desse modo, ao mapear as pesquisas que têm sido desenvolvidas na área da Lingüística Aplicada sobre a formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras, Castro (2006) revela que os estudos identificam carências e lacunas na formação dos professores, apontando para a necessidade de um olhar mais atento e cuidadoso sobre os cursos de formação pré-serviço. Para a autora (Castro, 2006:312), os problemas que têm sido encontrados no âmbito da formação inicial dos futuros professores revelam a necessidade de se ampliar os espaços de construção das competências docentes e de se compreender o professor como um sujeito em contínua formação.

Nessa mesma perspectiva, Vianna (2004) e Mizukami et al (2002:26) lembram que a formação inicial, sozinha, não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, e que a educação continuada se faz necessária para que os professores possam acompanhar as mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea. Delors et al (2004:106) também valorizam a “educação ao longo de toda a vida” que, segundo os autores,

(...) é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e de agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade.

Para os mesmos autores, é preciso ainda que os professores tomem consciência de que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida. Essa necessidade tem favorecido o desenvolvimento de inúmeros projetos de formação continuada, muitos deles vinculados a Institutos de Ensino Superior⁴.

Essas considerações apontam para uma reflexão a respeito dos cursos de formação inicial de professores e para a necessidade de uma avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos superiores de formação de professores, a fim de que se possa identificar até que ponto constituem bases sólidas para o desenvolvimento do docente.

As diretrizes curriculares da área também mostram o caminho necessário de uma reforma, em sentido amplo, que demanda, entre outros aspectos, novos conteúdos, metodologias, técnicas e uma abordagem interdisciplinar. Indicam, também, a necessidade de se valorizar o lugar da reflexão na formação do futuro professor:

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (Brasil, 2002a:2).

§1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. (Brasil, 2002b:6).

⁴ Nesse sentido, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas a fim de se compreender os processos de formação continuada dos professores. Para um maior aprofundamento sobre o tema, ver Celani (2003), Bárbara e Ramos (2003), Lopes (2005), Altet, Paquay, Perrenoud & cols. (2003).

A relevância dos processos reflexivos durante o período de formação inicial do docente é destacada também pela literatura da área. Imbernón (2000:65) propõe que o papel da formação inicial seja o de fornecer a base do conhecimento pedagógico especializado. Nessa perspectiva, o autor afirma que a formação inicial deve prover os alunos, futuros professores, de

(...) uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (Imbernón, 2000:66).

Imbernón acredita que é possível promover a criação de uma visão reflexiva da profissão que não se reduza ao mecanicismo, ao tecnicismo e a uma perspectiva burocrática da atividade de ser professor. Desse modo, para o autor, o professor poderá desenvolver uma maior capacidade de abstração e reflexão e poderá ser mais criativo e inovador.

Também nessa direção, Abramowicz (2001:138) indica que as discussões contemporâneas na área educacional se definem em direção de um novo rumo, que busca superar o entendimento da formação docente como um processo de acumulação de conhecimentos, que separa a teoria da prática e que mantém os professores isolados em seus saberes especializados e em suas salas de aula. Para atingir esse objetivo, destaca que a reflexão coloca-se como a mola propulsora do trabalho de formação dos professores. Pensando nos processos de formação continuada, a autora define a reflexão como o pensar sobre a prática e sobre o cotidiano e a considera como o cerne do processo formativo. De acordo com Abramowicz (2001:138), a reflexão

(...) propõe voltar atrás para examinar melhor, para ver e rever a realidade de forma atenta, compreensiva e abrangente. O processo reflexivo constitui-se em um contínuo indagar sobre o homem e o mundo para melhor entendê-los, criticamente. Ao problematizar a realidade, envolvemo-nos com ela, responsabilmente, repensando nossa prática pedagógica, utilizando, metodologicamente, alguns procedimentos.

A autora acredita ser necessário lançar mão de *procedimentos* ou instrumentos metodológicos que favoreçam a reflexão, como a observação, o registro, a reflexão, a síntese, a avaliação e o planejamento. Embora a

argumentação da autora não ressalte, explicitamente, o cunho crítico que atribui ao conceito de reflexão que apresenta, essa inferência se torna viável quando afirma que a reflexão sobre a prática resulta na sua transformação. Destacando a opinião de Abramowicz (2001:138):

Refletindo sobre a prática, buscamos desvelar a teoria que está por detrás dela, para melhor compreendê-la em abrangência e profundidade. Em um próximo momento volta-se à prática visando transformá-la.

Apoiando-se em Freire, a autora destaca, também, que é por meio do diálogo (que desencadeia debates, gera reflexões e instiga questionamentos) que a prática se torna mais significativa. Nessa perspectiva, Abramowicz (2001:140) ressalta que a auto-reflexão do professor nasce da reflexão compartilhada:

No processo coletivo reflexivo a formação do professor aponta para um sujeito criador, autônomo, competente para refletir sobre sua prática pedagógica, capaz de avaliá-la e reformulá-la, permanentemente, discutindo com seus pares, dialogicamente.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que a perspectiva de formação, destacada pela autora citada, se restringe ao âmbito da formação continuada; daí, a estreita relação que propõe entre a reflexão do professor e a sua ação. Sendo assim, cabe-nos indagar de que forma se dá o vínculo entre reflexão e prática na formação inicial do professor se, nesse momento, o aluno – futuro professor – não necessariamente exerce uma atividade docente?

Acredito que o que entra em jogo, nesse caso, é a percepção que o futuro professor tem da prática docente, que pode ter duas origens: a sua experiência como aluno e a experiência de outros professores que já exercem a profissão.

Não podemos ignorar que o aluno constrói uma compreensão sobre a docência ao longo de toda a sua vida escolar e que essa experiência se reflete, muito freqüentemente, em suas ações futuras como professor, seja na reprodução de um modelo com o qual conviveu, seja na busca de uma alternativa a esse modelo. Desse modo, fundamentada em Dewey (1938/1967) e em sua noção de contínuo experiencial, acredito que a formação do futuro professor pode ser beneficiada pelo resgate de experiências discentes por ele vividas, pois ao dirigir um novo olhar em direção a tais experiências, o futuro professor pode compreender

melhor o que entende por docência e pode se posicionar de forma mais crítica e avaliativa em relação a ela.

Nesse sentido, entendo que o futuro professor também constrói sua percepção sobre a prática docente, a partir da relação que estabelece entre os aspectos teóricos estudados durante sua formação e a prática por ele vivenciada, até então, como aluno. Argumentando sobre a correlação entre teoria e prática, Barros e Brighenti (2004) se referem ao conceito de *simetria invertida*, segundo o qual deve haver coerência entre as ações desenvolvidas durante a formação de um professor e o que dele se espera como profissional. Para esses autores,

(...) o professor deverá vivenciar, durante todo o seu processo de formação, atitudes, modelos didáticos, modos de organização que poderão interferir na sua futura prática pedagógica (Barros e Brighenti, 2004:136).

Assim como sua própria experiência como aluno pode contribuir para a construção de sua percepção sobre o ser docente, o futuro professor também pode começar a refletir sobre a ação docente, apoiando-se na experiência do outro, seja por meio dos relatos feitos por professores, seja por meio da observação direta de sua ação.

A essa altura de minha argumentação, percebe-se a necessidade crescente de associar os vários focos de luz que iluminam a discussão sobre a formação docente. É preciso considerar como *reflexão* e *prática* se imbricam nos processos de formação de professores, especialmente no que diz respeito à formação inicial. A discussão que apresento a seguir, focalizará, então, o lugar e o papel da *prática* no processo de formação inicial do professor crítico-reflexivo.

1.3. A *prática* na formação inicial do professor reflexivo

Conforme já discuti, atualmente acredita-se que os cursos de formação (particularmente a formação inicial, na universidade) deveriam privilegiar o desenvolvimento do pensamento reflexivo do professor sobre as várias questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem e sobre sua própria prática.

A importância atribuída a essa *prática* nos leva a indagar o significado do termo. Schön (1983:60) afirma que a palavra é ambígua, podendo referir-se ao

desempenho em uma série de situações profissionais, ou à preparação para o desempenho. Contudo, o autor alerta para o fato de a prática profissional também incluir um componente de “repetição”, ou seja, uma ou várias situações que se repetem de forma rotineira. Essas situações, familiares e rotineiras para o profissional, tornam-se espontâneas e, até mesmo, automáticas, constituindo seu conhecimento-na-ação, seu conhecimento tácito (Polanyi, 1967), difícil de ser resgatado e verbalizado imediatamente, no curso da ação.

Para Schön, o fator *surpresa* pode levar o profissional a refletir sobre algum aspecto que, de algum modo, chama sua atenção. No entanto, acredito que a reflexão não se origina somente de situações problemáticas vividas pelo profissional, mas pode também ser deflagrada por algum fato que se mostra intrigante e que o motiva à investigação e à análise.

A ambigüidade inerente ao conceito de *prática* deve ser considerada no caso desta pesquisa, uma vez que, no curso em que os dados foram coletados, participaram professores em formação já atuantes na área (o que os identifica com o conceito de prática como o desempenho em uma série de situações profissionais⁵) e também, professores em formação sem nenhuma experiência docente (para quem a *prática* se configura como uma preparação para o desempenho profissional⁶). É preciso assinalar, no entanto, que esta é uma característica própria do ensino superior no contexto brasileiro, no qual encontramos alunos inseridos, ou não, no mercado de trabalho.

Todavia, ao definir *prática*, surge outra questão de extrema importância: a relação dessa prática com a teoria.

Para dar conta dessa idéia, Freire (1982) propõe o conceito de *práxis*, que se refere à prática refletida, comprometida e responsável: o lugar onde se juntam “a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p.4). A *práxis* supõe também o diálogo e a troca entre as pessoas envolvidas, pois, para Freire (1980: 78-79):

⁵ Neste caso, entende-se que esses professores em formação estavam em uma situação de formação em-serviço (ou continuada).

⁶ Deste modo, para esses professores em formação, o curso se caracterizou como uma situação de formação pré-serviço (ou inicial).

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (...) ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Na definição de práxis proposta por Freire (1983:55), constata-se, também, uma relação de indissociabilidade entre prática e teoria. Segundo o autor, na práxis, a ação e a reflexão se iluminam constante e mutuamente, e a prática, que não se separa da teoria, “implica numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe”.

García (1999) e Pérez Gómez (1992) também discutem a importância dessa relação. Pérez Gómez, particularmente, alerta para o perigo do distanciamento destes dois elementos, atribuindo o fracasso de muitos programas de formação de professores ao “abismo que separa a teoria da prática” (Pérez Gómez, 1992:108). É fundamental, então, que os cursos de formação docente considerem a necessidade de integrar os dois componentes de uma maneira que o professor em formação possa, a partir da prática, atribuir um significado real para a teoria (Pérez Gómez, 1992). Assim, ao defrontar-se com algumas situações esperadas e outras imprevistas, nas situações de prática docente que vivencia ou às quais é exposto, o professor em formação tem a possibilidade de questionar a teoria já discutida, formular hipóteses sobre o desconhecido e construir um conhecimento novo e significativo para sua prática. É preciso lembrar, todavia, que a reflexão, em vez de gerar mudanças imediatas na ação, pode propiciar novas interpretações sobre o que se faz ou levar à consolidação daquilo que já se faz, conforme aponta Schön (1983).

Retomemos, porém, a necessidade de refletir criticamente sobre a relação teoria-prática no âmbito da formação inicial. Geralmente, o que se observa é o amplo espaço que a teoria ganha nos programas de formação pré-serviço e as poucas oportunidades que se abrem à prática. Muitas vezes, no entanto, verifica-se que os programas de formação se engajam em projetos que criam condições para que os futuros professores entrem em contato com a prática, seja por meio da observação de aulas de outros docentes, seja pela abertura de espaços para que ministrem aulas (atividade que também faz parte do estágio supervisionado realizado pelos professores em formação). Desse modo, essas duas possibilidades permitem que o professor em formação possa, de fato, refletir sobre a sua própria prática e também sobre a prática do outro.

A observação de aulas, então, constitui uma forma de, em alguma medida, inserir o futuro professor na prática e representa, do meu ponto de vista, uma valiosa contribuição para a construção de seu saber, pois permite que ele comece a refletir sobre a prática, ainda que se trate da prática do outro. Além disso, a observação de aulas possibilita que o futuro professor questione teorias e procedimentos didáticos, o que poderá contribuir para enriquecer suas aulas a partir do que aprendeu com outros professores e para refletir sobre os aspectos que considera negativos e que não levaria para sua própria sala de aula.

É nesse sentido que Dewey (1938/1967) e van Manen (1990) discutem a contribuição da experiência vicária para a constituição da própria experiência, pois, segundo eles, ao olhar a experiência do outro, nós mesmos nos tornamos mais experientes. Ao reconhecer a validade da experiência do outro para o enriquecimento da experiência do futuro professor, parece-me que a reflexão sobre a ação do outro ganha um lugar de destaque não menos importante do que a reflexão sobre a própria ação. É muitas vezes por meio dela que o futuro professor constrói suas primeiras possibilidades de reflexão crítica sobre a prática ou, como diz Freire (1979), começa a desenvolver sua consciência crítica. Na minha opinião, esse distanciamento – que caracteriza o olhar para a ação do outro - permite que o futuro professor se sinta mais seguro, uma vez que não está pessoalmente envolvido com aquilo que observa: de alguma maneira, sua face parece preservada.

Entretanto, um problema parece colocar-se em relação aos estágios de observação realizados pelos futuros professores nas escolas: muitas vezes, falta-lhes orientação para que desenvolvam um olhar e senso críticos em relação às situações observadas, o que acaba por resultar no esvaziamento da proposta. Essas considerações me levam à compreensão de que, no âmbito da formação inicial, é essencial o papel do formador como orientador e mediador no processo de reflexão de seus alunos, a fim de que construam conhecimentos sobre o ser professor. As observações de aulas deixariam de ser vistas, assim, como uma mera exigência a ser cumprida, e passariam a ser valorizadas como um lugar concreto de construção de conhecimento teórico-prático.

Vale ressaltar, ainda, que, no contexto específico em que se insere esta pesquisa, o professor em formação que ainda não leciona parece poder estabelecer a ponte teoria-prática: 1) a partir da prática dos professores que ele vê nos filmes; 2)

a partir da observação da prática de seus próprios professores, de diferentes disciplinas, ao longo de sua história como aluno; 3) a partir da observação da prática de seu professor de Prática de Ensino⁷; 4) a partir dos relatos feitos por colegas de curso que já lecionam; e 5) a partir de sua experiência como aluno.

Assim, acredito que o conceito de *prática* se coloca em um plano mais amplo, podendo ser entendido, no âmbito deste trabalho, como as diversas oportunidades que se abrem para que o futuro professor construa significados sobre a ação pedagógica, a partir da reflexão sobre as questões teórico-práticas que ali se apresentam. Nesse sentido, a *prática* pode chegar a transformar-se em *práxis*, na concepção de Freire (1980). Para tanto, é fundamental a interação entre os diferentes participantes do processo, pois, conforme já destaquei, a *práxis* implica o diálogo.

Esse argumento nos remete a Vygotsky (1930/1998) e à valorização que atribui ao papel do outro como mediador entre o indivíduo e o conhecimento novo que vai construir. Em outras palavras, a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky entende que o papel mediador do outro contribui para o desenvolvimento do psiquismo humano, pois ele “indica, delimita e atribui significados à realidade”, como esclarece Rego (1996:61).

É também nessa mesma perspectiva que Nóvoa (1992:18) chama atenção para o fato de que “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” e uma forma de permitir essa socialização é a promoção de situações de interação entre os participantes do contexto educativo.

No âmbito desta pesquisa, é fundamental considerar a interação entre o professor formador e o professor em formação, e a interação entre os professores em formação que compõem o grupo⁸, pois ela também se revela como um elemento-chave de seu processo de formação, na medida em que é geradora de oportunidades de socialização de experiências e de conhecimentos. Como argumenta Vygotsky (1930/1998), é a partir da ação compartilhada que se constrói o conhecimento.

⁷ Como se verá no Capítulo 2, a maioria dos alunos que participaram do curso que é foco desta pesquisa também cursavam, naquele momento, a disciplina Prática de Ensino.

⁸ Ver especificações no Capítulo 2.

Porém, cabe destacar ainda, que, neste estudo, o *outro*, que se revela como mediador entre o indivíduo e o conhecimento novo construído, não se manifesta somente na figura do professor ou do colega de curso. Os filmes e seus personagens - que também são “os outros” - assumem papel central como mediadores na construção de conhecimento. Entretanto, antes de proceder à discussão da função desempenhada pelos filmes neste estudo, penso ser necessário destacar um outro foco de luz, direcionando a discussão para a forma como os dois elementos até aqui discutidos – reflexão e prática – se entrelaçam e constituem o embasamento da formação inicial dos professores.

1.4. O desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do professor

Considerando a relação entre reflexão e formação de professores, Mizukami et al (2002) deixam sua contribuição ao valorizar a primeira como componente essencial da segunda e ao adotarem, em seu trabalho, a concepção de “reflexão como orientação conceitual” (p.55). Apoiando-se em Valli (1992), Mizukami et al (2002:56) esclarecem que, ao assumir um compromisso explícito com a reflexão nos cursos de formação, é preciso que seus objetivos sejam estruturados e avaliados e que o corpo docente discuta “o conteúdo, os processos e as atitudes da reflexão que considera importantes”. Essa postura nos remete a um questionamento fundamental sobre a reflexão: trata-se de um processo deliberado ou espontâneo? Para responder a esse questionamento, apresentarei a visão de alguns autores a esse respeito.

Para Alarcão (1996b:181), o pensamento reflexivo é uma capacidade que não se manifesta espontaneamente, mas que pode ser desenvolvido, sempre que conte com condições favoráveis para isso. A autora afirma também que, seja qual for o nível em que a reflexão se realize, é preciso saber desenvolver a capacidade de refletir, o que não é tarefa fácil (Alarcão,1996a:28).

Perrenoud (2002) questiona a possibilidade da reflexão manifestar-se naturalmente no processo de formação do professor e sugere a possibilidade de se usar determinados elementos desencadeadores da reflexão, como explicitarei mais adiante. Pimenta (2002:20), por sua vez, afirma que “os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir”.

Considerando as opiniões citadas, é possível inferir que a postura reflexiva, para esses autores, não se constrói espontaneamente. Perrenoud (2002:45) vai mais longe ao afirmar que a prática reflexiva pode ser aprendida por meio de um “treinamento” intensivo, feito a partir da reestruturação do currículo da formação inicial, reservando

(...) tempo e espaço para realizar um procedimento clínico, com resolução de problemas, com a aprendizagem prática da reflexão profissional, em uma articulação entre tempo de intervenção em campo e tempo de análise (p.44).

Pensando em minha própria história como professora e na minha atuação como formadora de professores, concordo com Pimenta (2002) e Perrenoud (2002) no que diz respeito à necessidade de desenvolver a capacidade reflexiva dos professores de forma a torná-la mais rotineira e consciente. No entanto, para alcançar esse objetivo, prefiro falar na *criação de oportunidades para o desenvolvimento de práticas de reflexão crítica* ou *práticas crítico-reflexivas* e não de *treinamento*, termo usado por Perrenoud (2002), já que a palavra sugere uma aprendizagem mecânica, como simples repetição de ações.

Na minha opinião, o que se deve indagar, em ambos casos, é: que recursos ou instrumentos poderiam ser utilizados a fim de realizar tais práticas?

Pimenta (2002:20) sugere que se tome a “prática existente” (de outros profissionais e dos próprios professores) para desenvolver sua capacidade de refletir; mas, alerta: “é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio”.

O alerta de Pimenta nos remete à discussão anterior a respeito da contribuição que a experiência do *outro* pode trazer para o enriquecimento da nossa própria experiência, e a respeito da atual estrutura curricular dos cursos de licenciatura. No entanto, conforme já mencionei, as novas Diretrizes Curriculares para as licenciaturas, hoje, desafiam as universidades para uma nova configuração de sua proposta curricular: a formação do professor já não pode ser reduzida ao último ano de curso (na disciplina Prática de Ensino, por exemplo), mas deve ter início nos primeiros momentos quando ingressa na universidade.

Ainda com relação à afirmação de Pimenta, cabe comentar que, na perspectiva de se tomar a prática existente para o desenvolvimento da capacidade

reflexiva, é comum que se utilizem gravações de aulas em áudio ou em vídeo, que correspondem, muitas vezes, às aulas dos próprios professores em formação ou às aulas de outros professores. No entanto, é possível pensar em outras maneiras de desenvolver a capacidade reflexiva do professor. Para tanto, parece-me que é essencial entender esse desenvolvimento como um processo, como um caminho a ser construído ao longo do curso e que deve ter continuidade após o término da formação inicial, na universidade. Nessa perspectiva, Lalande e Abrantes (1996:58), apoiadas em Dewey (1933), lembram que:

(...) constitui dever do formador orientar na concepção e implementação de situações experimentais significativas, capazes de fornecerem material para reflexão (...) [e que] é sua tarefa primordial criar nos formandos a disposição para reflectirem, criticamente, sobre a forma como ensinam, numa perspectiva de desenvolvimento profissional permanente. A reflexão que deve ocorrer, por conseguinte, antes, depois e durante o acto educativo.

Conforme sinalizei anteriormente, há diferentes instrumentos que podem ser utilizados como formas de promover reflexão ou de realizar práticas de reflexão sobre a docência. Perrenoud (2002:67) sugere a análise de protocolos, os vídeos, a observação de planejamento didático, a elaboração de diários, a análise de situações ou dilemas e a participação em debates. Alarcão (2003:51) também apresenta estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão, dentre as quais destaca a análise de casos, as narrativas, o questionamento de outros atores educativos, a auto-observação. Trata-se de uma gama variada de possibilidades que, acredito, podem representar alternativas mais ou menos interessantes, dependendo do perfil e interesses dos professores, bem como do foco da reflexão.

Do ponto de vista da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica⁹, van Manen (1990) esclarece que as descrições de experiências vividas são dados ou material com o qual se pode trabalhar¹⁰. De acordo com van Manen (1990:58),

(...) one should know that one's experiences are the possible experiences of others and also that the experiences of others are the possible experiences of oneself. Phenomenology always addresses any phenomenon as a *possible human experience*.

⁹ Tendo escolhido a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica como orientação metodológica de meu estudo, no próximo capítulo apresentarei as bases que a sustentam, com maior detalhamento.

¹⁰ Lembremos que Dewey (1938/1967) também valoriza a *experiência* como um aspecto fundamental na constituição do indivíduo. Portanto, ao refletirmos sobre as experiências pelas quais passamos, podemos (re)interpretá-las e, assim, modificar ou apurar a percepção que temos delas.

O autor aponta a sensibilidade *fenomenológica* - concretizada nas observações e descrições das experiências vividas - e a habilidade *hermenêutica* - alcançada por meio da reflexão para buscar o sentido das experiências vividas - como um caminho a ser percorrido em direção da compreensão da natureza ou significado de nossas experiências do dia-a-dia. Para van Manen, nós mesmos nos tornamos mais experientes quando entramos em contato com as experiências de outras pessoas. Como esclarece van Manen (1990:62):

The point of phenomenological research is to “borrow” other people’s experiences and their reflections on their experiences in order to better be able to come to an understanding of the deeper meaning or significance of an aspect of human experience, in the context of the whole of human experience.

Como fontes potenciais de descrições de experiências vividas, van Manen (1990) aponta, entre outros instrumentos, a entrevista, a observação, a literatura, a biografia, os diários e a arte.

Como se vê, podemos pensar em várias formas de apresentar ao professor em formação diferentes experiências docentes com o objetivo de proporcionar a ele oportunidades de refletir sobre a prática pedagógica. A proposta que apresento aqui é a de que filmes sejam utilizados na formação crítico-reflexiva de professores. Mas, por que utilizar filmes e não qualquer outro instrumento? Esse é o questionamento que motivará a discussão que apresento a seguir.

1.5. As imagens, os filmes e a reflexão

Joly (1996:10) ressalta que imagem é uma das ferramentas predominantes na comunicação contemporânea. Almeida (2001) ressalta essa importância da imagem na sociedade atual afirmando que a inteligência da maioria das pessoas foi e está sendo educada por imagens e sons, devido à quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem. Para o autor, até mesmo aquelas pessoas que têm mais acesso ao texto escrito (e para quem esse é sempre o referencial mais importante, pois ele dá ao leitor a possibilidade de voltar, pensar, refletir) estão formando “sua inteligibilidade do mundo a partir das imagens e sons das produções do cinema e da televisão” (p.8).

Desse modo, segundo Almeida (2001:16),

(...) a transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também.

Sob uma perspectiva semiótica, Santaella (2002) caracteriza o vídeo, o cinema e a televisão como uma linguagem híbrida, pois nascem da mistura da entre linguagem verbal e imagem. A autora considera que, nesse sentido, a Semiótica pode contribuir para oferecer

(...) meios para a leitura não só dos diferentes tipos de signos, mas também dos modos como eles podem se amalgamar na formação de linguagens fronteiriças que se originam na junção entre vários sistemas de signos (p.112).

Entretanto, ainda que considere que o escopo deste estudo não contempla o desenvolvimento de uma proposta de análise semiótica de filmes, acredito que é pertinente fazer referência ao poder da linguagem da imagem e do som que os caracterizam. Nesse sentido, Goyes (2004) chama atenção para o fato de a comunicação visual ser muito mais do que uma troca de mensagens. Para esse autor, a comunicação visual:

(...) es, sobre todo, una construcción de sentido interactiva e intercultural. Esta interculturalidad visual es interdisciplinaria donde los conocimientos, las prácticas y los valores toman forma crítica y creativa, superando las prácticas comunicativas y educativas homogeneizantes y excluyentes construidas alrededor de la cultura occidental como único referente válido (p.2).

O filme, como imagem, possui, também, características que fazem dele um instrumento adequado para o exercício da reflexão. Vanoye e Goliot-Lété (1994:56) apontam algumas delas:

(...) o filme opera escolhas, organiza elementos entre si, decupa no real e no imaginário, constrói um mundo possível que mantém relações complexas com o mundo real: pode ser em parte seu reflexo, mas também pode ser sua recusa (ocultando aspectos importantes do mundo real, idealizando, amplificando certos defeitos, propondo um "contramundo" etc.). Reflexo ou recusa, o filme constitui um ponto de vista sobre este ou aquele aspecto do mundo que lhe é contemporâneo.

O filme, portanto, além de ser uma ferramenta com a qual o aluno tem familiaridade, pode trazer à tona elementos para discussão que são relevantes para a prática pedagógica dos professores em formação, já que possui a capacidade de construir um mundo que mantém relações complexas com o mundo real da sala de aula. Considerado desta forma, o filme pode despertar um olhar reflexivo dos professores em formação sobre semelhanças ou diferenças entre a realidade de sala de aula vivida por eles e aquela apresentada na tela; porém, o faz de uma maneira mais distanciada, sem um envolvimento pessoal direto que gere análise ou crítica de sua própria ação.

Desse modo, ainda que se considere que apresenta um mundo ficcional, não exatamente igual àquele em que se vive, o filme contém um tipo de imagem que pode ser um instrumento de conhecimento, pois, como destaca Costa (2005: 152), através dele, aprendemos a ver e a conhecer a realidade; aprendemos a ver o mundo e a interpretá-lo (Gombrich, 1971, apud Joly, 1996:60). O poder da imagem como uma forma de o homem estabelecer comunicação com o mundo também é objeto de discussão de Goyes (2004:8), para quem a imagem é

(...) um modo de representação (...), mas esta representação capturada pela percepção visual se distancia e/ou se aproxima desse emaranhado de significados construídos ao qual chamamos realidade. Essa distância que enfoca e 'desenfoca' o que é real depende dos contextos mentais e sociais nos quais viva o sujeito que os percebe.

Entretanto, é preciso lembrar que o sujeito, marcado pela cultura e pela sociedade em que vive, assume um papel fundamental na atribuição de significados e conseqüente interpretação da imagem, pois é ele quem aproxima o conteúdo cultural da imagem ao conteúdo cultural do modelo original (Goyes, 2004:9). Desse modo, abre-se o caminho em direção à reflexão, à re-leitura da imagem à luz da compreensão de mundo que caracteriza a realidade em que vive o sujeito – a realidade em que, por exemplo, vive o professor em formação.

Gomes (2004:1) resgata esse mesmo pensamento na Semiótica de Umberto Eco. Para ele, diz a autora, o texto é composto por espaços a serem preenchidos pelo leitor e vive da valorização de sentido que o leitor coloca ali. Para Gomes (2004:4), no caso específico do cinema,

(...) cuja matéria-prima constitui-se de imagens, não se pode negar que existe uma relação de comunicação entre espectador e filme (...) A obra cinematográfica promove um processo comunicativo que guia estes seres que se dedicam a sentar numa poltrona por horas, a executar um trabalho interpretativo e atribuir significação ao filme.

A discussão que aqui se apresenta aponta para um questionamento importante: até que ponto o espectador de um filme está preparado para lidar com a sua complexidade e com as diferentes leituras que ele pode gerar?

Acredito que a resposta que se vislumbra para esta questão encontra seu lugar na educação: é necessário integrar a linguagem da imagem e do som nos programas desenvolvidos pelas escolas. Como alerta Costa (2005:35):

A opção por uma educação que valoriza a educação pela e para a imagem não se faz em nome de uma ação pedagógica menos disciplinada ou mais espontaneísta, mas em busca de um entendimento mais afetivo do mundo e de uma comunicação mais abrangente e inclusiva.¹¹

No entanto, essa é ainda uma lacuna existente na educação escolar, que relega a segundo plano o estudo das imagens e sons. Segundo afirma Almeida (2001:8):

É também estranho que os programas e teorias de alfabetização não lidem com a 'alfabetização' de imagens e sons, com essa moderna forma de entender e agir no mundo.

A ponderação do autor é pertinente, pois revela a necessidade de se preparar o indivíduo para lidar com a imagem (e com os sons) de uma forma mais consciente. Nesse sentido, Costa (2005:37) esclarece:

As atividades que dizem respeito ao uso do olhar e ao desenvolvimento da competência do ver relacionam-se com a prática da observação, essa faculdade inata que utilizamos de forma tão persistente quanto ingênua.

Tal afirmação nos remete ao questionamento de quão superficial pode chegar a ser a leitura que se faz de uma imagem. No caso específico do filme, objeto deste estudo, é preciso indagar que tipo de relação se estabelece entre o espectador e o

¹¹ O autor utiliza o termo "afetivo" para referir-se ao entendimento do mundo perseguido pela educação; contudo, na minha interpretação, trata-se de um entendimento "subjetivo".

próprio filme, pois, dependendo do posicionamento adotado, o ato de ver o filme pode se realizar de uma forma “quase instintiva e instantânea”, ou pode chegar a ser mais “consciente e seletivo” (Costa, 2005:38).

Buoro (2002:34) também se mostra preocupada com a necessidade de se desenvolver um olhar reflexivo sobre a imagem. Para a autora, apesar da imagem ocupar um espaço significativo no cotidiano do homem contemporâneo,

(...) faz-se necessária uma tomada de consciência dessa presença maciça, pois, pressionados pela grande quantidade de informação, estabelecemos com as imagens relações pouco significativas. Espectadores freqüentemente passivos, temos por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo.

A discussão que aqui se apresenta deve ser também considerada em relação ao contexto em que se insere este estudo: o da formação de professores. Ao optar por utilizar filmes como um elemento desencadeador da reflexão dos professores em formação, coloco em pauta as seguintes questões: de que forma o filme pode ser utilizado a fim de gerar oportunidades efetivas de reflexão e que tipo de filmes podem ser utilizados?

Entendo que a simples exposição do futuro professor a um filme não é garantia de que a reflexão possa acontecer. Acredito que ela é parte de um processo que se vai construindo aos poucos, por meio de práticas (ou atividades) que demandem um olhar mais atento acerca dos filmes.

No que concerne à natureza do filme que pode ser utilizado como mediador de práticas reflexivas, poderíamos pensar em três tipos aos quais os professores em formação poderiam ser expostos: a) gravações de suas próprias aulas; b) gravações de aulas de colegas; c) filmes de ficção com foco em práticas pedagógicas.

Apesar dos dois primeiros tipos se situarem em um ponto mais próximo da realidade do professor em formação, já que envolvem diretamente sua própria prática ou a do seu colega, eles podem não ser a melhor opção quando o que se pretende é oferecer ao professor em formação um distanciamento, uma possibilidade tranqüila de refletir sobre a prática pedagógica. Faço essa afirmação porque, muitas vezes, o professor se inibe, se sente desconfortável ao fazer observações sobre a aula de seus colegas ou, simplesmente, não consegue perceber, em suas próprias imagens ou nas de seus colegas, aspectos que

poderiam desencadear uma reflexão crítica sobre as aulas que ministram. Surgem, aí, empecilhos que podem comprometer a análise e a discussão que se quer fazer.

Por outro lado, o filme de ficção é uma produção da cultura e, não, da pedagogia ou da didática, como aponta Almeida (2001:7). Portanto, ao trazer aos professores “caricaturas” de aulas, promove um distanciamento saudável daquele a quem se está observando (a personagem do filme), ampliando a sua capacidade de percepção, por um lado, e, por outro, evitando que os professores em formação se sintam constrangidos ao fazer críticas ou manifestar idéias que não coincidem com a prática pedagógica da personagem.

Além disso, os filmes de ficção podem acrescentar uma riqueza cultural à formação dos professores, já que é possível encontrar produções cinematográficas de diferentes procedências¹². Tal diversidade pode permitir uma análise comparativa dos contextos educativos em que se inserem as personagens, possibilitando o estabelecimento de uma ponte com a realidade escolar brasileira. Como consequência, os futuros professores podem potencialmente crescer na compreensão do mundo, pois, como diz Almeida (2001:12), ver filmes e analisá-los, é também entender o mundo pela produção artística do cinema.

Para Costa (2005:97), o valor educativo do cinema, e da ficção em geral, se deve às oportunidades que ele cria para a construção de novos conhecimentos e vivência de novas experiências, os quais possibilitam reflexão, planejamento e avaliação da vida.

A riqueza dos filmes como registro e fonte de experiência vivida é também ressaltada pela abordagem hermenêutico-fenomenológica. Para van Manen (1990:74), materiais artísticos não-discursivos são comumente utilizados pela ciência humana fenomenológica:

Each artistic medium (painting, sculpture, music, cinematography, etc) has its own language of expression. Objects of art are visual, tactile, auditory, kinetic texts – texts consisting of not a verbal language but a language nevertheless, and a language with its own grammar. Because artists are involved in giving shape to their lived experience, the products of art are, in a sense, lived experiences transformed into transcended configurations.

¹² No Capítulo 2, indicarei os filmes selecionados para o curso.

Nesse sentido, van Manen (1990:71) aponta para o valor fenomenológico dos filmes, os quais, ao retratarem experiências da vida diária, possibilitam que o espectador se identifique com elas, do mesmo modo como o leitor se reconhece nas experiências vicárias reveladas nas páginas dos romances que lê. Desse modo, van Manen (1990) ressalta que:

(...) as we identify ourselves with the protagonist of a story, we live his or her feelings and actions without having to act ourselves. Thus we may be able to experience life situations, events, and emotions that we would normally not have. Through a good novel, then, we are given the chance of living through an experience that provides us with the opportunity of gaining insight into certain aspects of human condition. (p.70)

Finalmente, merece destaque a forma como van Manen sintetiza o valor das *histórias*¹³ para as ciências humanas, pois, independentemente do fato de elas serem veiculadas pela literatura ou pelo cinema, acredito que conservam a mesma característica fundamental – a de servir como uma fonte de experiências de vida que podem promover a reflexão e o auto-conhecimento. Para van Manen (1990:70), há sete idéias que expressam a relevância das histórias¹⁴:

1. a história nos fornece *experiências humanas possíveis*;
2. a história nos permite experienciar situações de vida, sentimentos, emoções e eventos *que nós normalmente não experienciaríamos*;
3. a história nos permite ampliar os horizontes do nosso panorama existencial através da criação de *mundos possíveis*;
4. a história tem uma tendência a ser atraente e por isso nos envolve de *um modo pessoal*;
5. a história é um recurso artístico que nos permite revisitar *a vida assim como ela foi vivida*, seja na ficção, seja na realidade;
6. a história evoca a nitidez em lidar com *aspectos únicos e particulares de uma vida* que poderia ser a minha vida ou a sua;
7. e ainda, grandes romances ou histórias transcendem a particularidade de suas tramas e protagonistas, etc, o que permite que eles sejam objeto de análise temática e crítica.

¹³ Diamond (1987), Josso (2004) e Connelly e Clandinin (1990), entre outros, também valorizam as histórias e narrativas como instrumentos utilizáveis na formação e desenvolvimento de professores.

¹⁴ Os grifos são do autor.

Acredito que a compreensão de van Manen sobre o valor das histórias, acrescido do poder da imagem, do som e do movimento, que caracterizam os filmes, reforçam o potencial que eles podem ter para desencadear reflexões críticas que permitam que os futuros professores se transformem, ao crescerem na compreensão do mundo e na compreensão de si mesmos. Assim sendo, poderíamos indagar que função os filmes desempenham ao serem utilizados com o propósito explícito de desencadear a reflexão crítica sobre a prática docente. Considero pertinente retomar, a seguir, a teoria vygotskyana, que fornece mais um foco de luz para iluminar essa discussão.

1.6. O filme no desenvolvimento da postura crítico-reflexiva do futuro professor

Muito comumente, encontramos estudos a respeito de filmes inseridos no campo da Semiótica, ciência que compreende esse objeto como signo. Santaella (2002:8), apoiando-se na semiótica filosófica de Charles Sanders Peirce, define o signo como

(...) qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, um museu, uma pessoa, uma mancha de tinta, um vídeo etc) que representa uma outra coisa, chamada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito este que é chamado de interpretante do signo.

Para a autora, relação que se estabelece entre o próprio signo, o objeto que ele representa e o seu intérprete revela-se complexa, pois:

(...) o signo só pode representar seu objeto para um intérprete, e porque representa seu objeto, produz na mente desse intérprete alguma outra coisa (um signo ou quase-signo) que também está relacionada ao objeto não diretamente, mas pela mediação do signo (Santaella, 1983:13).

Ao discorrer sobre a importância do conceito de *signo* na teoria de Peirce, Santaella (2002:5) explica também que este possui uma natureza triádica que permite que ele seja analisado:

- em si mesmo, nas suas propriedades internas, ou seja, no seu poder para significar;
- na sua referência àquilo que ele indica, se refere ou representa; e
- nos tipos de efeitos que está apto a produzir nos seus receptores, isto é, nos tipos de interpretação que ele tem o potencial de despertar nos seus usuários.

Vale destacar que, na perspectiva semiótica, o signo sempre funciona como um mediador entre o objeto e o interpretante (Santaella, 2002:9). A título de exemplificação, poderíamos dizer que, no caso específico de um vídeo ou de um filme, o espectador somente tem acesso ao objeto do signo (àquilo que ele representa) pela mediação desse signo. Assim, um filme que retrata a realidade de uma escola é um signo que tem por objeto a própria escola retratada nesse filme e os efeitos interpretativos que o filme produz em seus espectadores correspondem ao interpretante do signo. De acordo com a perspectiva semiótica, considera-se que “os efeitos interpretativos dependem diretamente do modo como o signo representa seu objeto” (Santaella, 2002:9).

Sem extrapolar o âmbito da presente investigação e, portanto, sem a pretensão de entrar na complexidade da teoria peirceana, enfatizo que os conceitos desenvolvidos por ela, como o de signo, permitiriam descrever, analisar e interpretar linguagens, como bem aponta Santaella (1983:70).

Se o objetivo deste estudo consistisse em descrever e analisar a linguagem do cinema, não restaria dúvida de que a Semiótica e, mais especificamente, o conceito de *signo* e os diferentes desdobramentos que dele derivam (ícone, índice, símbolo) seriam uma base necessária para seu desenvolvimento. No entanto, o foco específico deste estudo – descrição e interpretação do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes – me conduz a um outro caminho de investigação: o da compreensão do papel que os filmes exercem como mediadores do processo de reflexão vivido pelos futuros professores. Sendo assim, optei por fundamentar-me em outro enfoque teórico que também me permitisse compreender o conceito de signo.

Ciente de que Vygotsky (1930/1998) enfatiza a importância da mediação dos sistemas simbólicos na relação entre o sujeito e o mundo que o cerca, procurei, em sua teoria, elementos que pudessem auxiliar na compreensão da função do filme no desenvolvimento da postura crítico-reflexiva do futuro professor.

Para Vygotsky (1930/1998;1934/1999), os instrumentos e os signos, construídos historicamente, fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles

com o mundo. A linguagem, por exemplo, é um signo mediador, pois incorpora os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Nesse sentido, a função mediadora da linguagem (verbal e não-verbal) do cinema pode contribuir, em um sentido amplo, para a construção do conhecimento do homem a respeito do mundo que o cerca.

Visto como um elemento que, potencialmente, promove a reflexão crítica, a troca de experiências e idéias e a conseqüente construção e re-construção de conhecimento, o filme pode funcionar como *instrumento* e também como *signo mediador*.

Cabe lembrar que, para Vygotsky (1930/1998:71), a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Para esse autor, a distinção entre *signo* e *instrumento* (ou ferramenta) reside na forma como eles orientam o comportamento humano:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido ao controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (Vygotsky, 1930/1998:72-73).

Do ponto de vista da estrutura das operações com signos, Vygotsky (1930/1998:53) sugere que

(...) toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação *direta* à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela simples fórmula (S → R). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R.

Vygotsky (1930/1998:53) esclarece que o signo age sobre o indivíduo, que deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo. Conseqüentemente, o simples processo estímulo-resposta é substituído por um ato complexo e mediado, que o autor representa com a seguinte figura, na qual S corresponde ao estímulo; R, à resposta e X, à mediação:

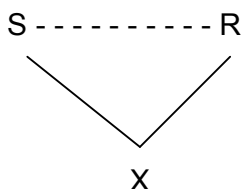


Figura 1: Representação do processo de mediação (Vygotsky, 1930/1998:53)

Sob esse enfoque, os filmes podem se caracterizar ora como *instrumentos* ora como *signos*, dependendo do uso que se faz deles. Vejamos como isso é possível.

Muitos dos filmes comerciais utilizados na disciplina *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes*, contexto em que se desenvolveu este estudo, se apresentam, originalmente, como um objeto de *entretenimento*¹⁵. Poderíamos supor que, geralmente, seu efeito, no espectador, é momentâneo e que satisfaz uma necessidade específica do momento: a diversão. Nessa perspectiva, entendo que o filme cumpre a função de *instrumento*, com uma influência meramente situacional no espectador. Pode-se dizer ainda que, mesmo que os filmes se proponham a levar o espectador a algum tipo de reflexão, essa não é, necessariamente, uma reflexão sobre a prática pedagógica (no sentido que se buscaria na formação de professores), mesmo que o filme esteja ambientado na escola, na sala de aula ou que mostre a ação do professor junto a seus alunos¹⁶.

Entretanto, se inseridos no contexto de formação de professores, torna-se possível fazer um novo recorte dos filmes a fim de desencadear uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, atribuindo-lhes, então, uma nova função - a de *signo* - pois passa-se a fazer um uso consciente deles, orientado para determinado fim: a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O ato de ver o filme vem acompanhado, então, de uma discussão que gera uma reflexão que pretende estender-se para além do entretenimento, do momento em que o espectador (o futuro professor) assiste ao filme. Trata-se, portanto, de um efeito contínuo (e não situacional e momentâneo) que se quer atingir com o filme, para que os futuros professores façam da reflexão crítica um componente permanente da sua prática diária como

¹⁵ Os filmes que foram utilizados no curso serão especificados no Capítulo 2. Suas sinopses podem ser consultadas no Anexo 1.

¹⁶ No Capítulo 5, retomarei esta discussão por meio de exemplos dos trabalhos dos meus alunos que revelam a função de signo dos filmes.

professores. Os filmes, como *signos*, passam, assim, a ser mediadores necessários “ao controle do comportamento humano e dos processos mentais”, como esclarece Duarte (2000:209).

Entendido desse modo, percebe-se que o filme pode fornecer ao futuro professor a oportunidade de *viver* uma experiência diferente, centrada no outro, mas com uma repercussão individual que enriquece e expande o contínuo experiencial do futuro professor. Porém, não podemos desconsiderar a possibilidade que, para alguns, o filme continue sendo somente um instrumento (de lazer, por exemplo), dependendo do indivíduo e da forma como se dê a sua aproximação com o filme.

Voltando à figura 1, pode-se fazer uma relação com a operação que se estabelece no contexto de formação de que estou tratando. Neste caso, **S** - a *situação* - corresponde ao visionamento e discussão de cada filme assistido pelos alunos na disciplina *A escola no cinema: reflexão sobre a prática pedagógica a partir de filmes* que, portanto, constitui o contexto mais amplo, o pano de fundo que caracteriza o cenário do processo da mediação; **R** corresponde à reflexão crítica, *reação* desejada, na forma de auto-reflexões e reflexões compartilhadas; **X** - a *mediação* - corresponde aos filmes e às atividades propostas ao longo do curso, que foram utilizados como signos mediadores do processo crítico-reflexivo. Desse modo, considerando o contexto em que se insere este estudo e suas especificidades, concluo pela necessidade de fazer uma releitura da figura elaborada por Vygotsky (anteriormente apresentada), passando a representá-la por meio das seguintes inter-relações:

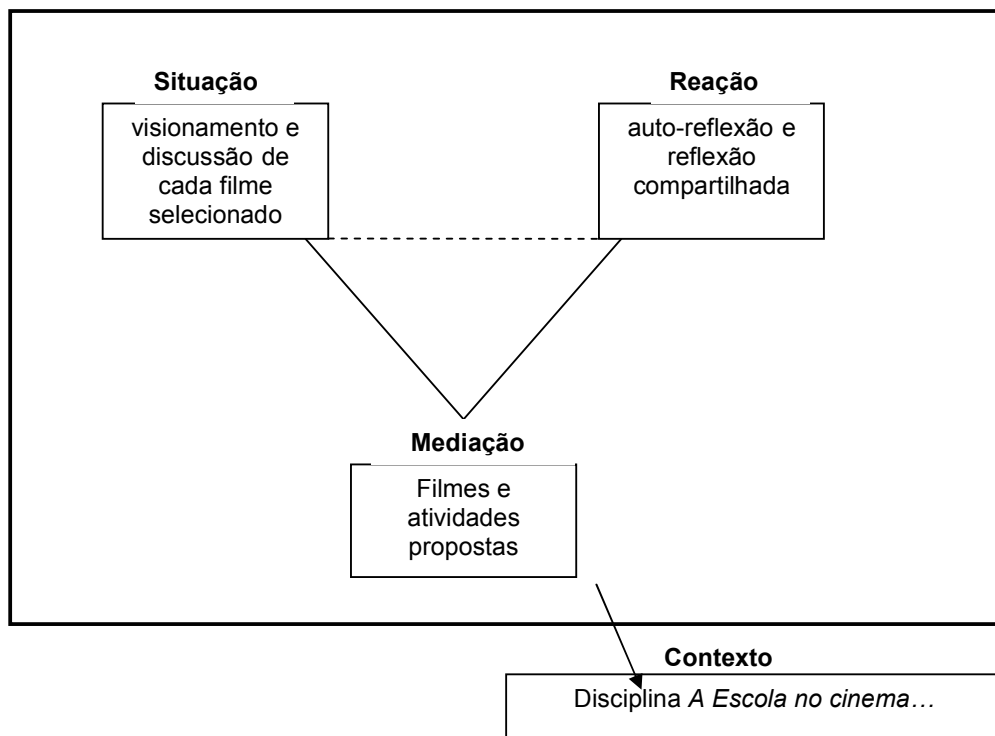


Figura 2: Representação do processo de mediação com filmes

Assim, o filme, exercendo seu papel de signo mediador, conduz os alunos “a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (Vygotsky, 1930/1998:54)¹⁷. Vale lembrar que Vygotsky se refere a esses processos psicológicos como *superiores*. Para ele, as características principais das funções intelectuais superiores são a consciência reflexiva e o controle deliberado (Vygotsky, 1934/1999:112). O autor destaca, também, que “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo” (Vygotsky, 1934/1999:70). Esse pensamento de Vygotsky é extremamente importante pois valoriza o papel que o filme desempenha no desenvolvimento do professor crítico-reflexivo, como se verá ao longo deste trabalho.

¹⁷ Porém, é preciso considerar que, dependendo do indivíduo, pode ocorrer que o filme continue sendo sempre um instrumento (de lazer, por exemplo), sem exercer nele qualquer outra função que o faça assumir o caráter de signo.

CAPÍTULO 2

CÂMERA

Mr. Simonet: O que o mundo quer de você?

Trevor: Nada.

Mr. Simonet: Nada? Meninos e meninas, ele tem toda a razão. Nada. Vocês não podem dirigir, votar e nem ir ao banheiro sem minha permissão. Estão presos bem aqui, na 7ª série. Mas não é para sempre. Um dia vocês serão livres. Tudo bem, mas e se quando forem livres não estiverem preparados, prontos e, ao olharem para o mundo, não gostarem do que vêem? E se o mundo for uma grande decepção?

Aluno: Estaremos ferrados.

Mr. Simonet: A não ser que peguem aquilo de que não gostam neste mundo e deixem tudo de bunda para cima. Não contem que usei essa palavra. Podem começar a fazer isso já. Este é o trabalho que vão fazer: Ter uma idéia para mudar o mundo e colocá-la em prática.

(A Corrente do Bem)

A reflexão sobre as nossas ações, como disse anteriormente, nem sempre é um processo que se dá espontaneamente, mas pode ser desencadeado por algum signo que sugira caminhos para uma interpretação ou re-interpretação das experiências que vivemos.

Partindo desse pressuposto, procurei, neste estudo, criar condições para que pudesse resgatar e refletir sobre a experiência vivida por mim, professora-pesquisadora, em conjunto com um grupo de alunos durante o curso *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes*. Procurei, então, entre as diferentes possibilidades de metodologia de pesquisa na área das Ciências Humanas, uma linha que me permitisse estabelecer um contato inédito com essa experiência. Do mesmo modo, o resultado de minha opção deveria servir como uma câmera com lentes suficientemente sensíveis para registrar significados visíveis e, especialmente, para revelar os não perceptíveis num primeiro olhar.

Nas próximas páginas, apresentarei a abordagem hermenêutico-fenomenológica, entendida sob a perspectiva de van Manen (1990) e Ricoeur (2001), e mostrarei como ela revelou ser uma postura metodológica coerente com os objetivos que eu havia traçado para o estudo, pois possibilitou a descrição e a interpretação da experiência vivida por seus protagonistas¹⁸. Apresentarei, também, as personagens participantes desta pesquisa e o cenário no qual ela se insere, descrevendo a maneira como foi organizado o curso *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes* e indicando os instrumentos de coleta de dados. Finalmente, discorrerei sobre os procedimentos de interpretação dos dados.

¹⁸Cabe lembrar que a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica tem sido utilizada por vários pesquisadores na área da Linguística Aplicada, como, por exemplo, Freire (1998), Costa (2003), Pow (2003), Leites (2004), D'Espósito (2004), Rezende (2003), Lopes (2005), Ifa (2006), Soares (2006), Polifemi (em andamento), Breda (em andamento), França (em andamento).

2.1. Sob as lentes da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica

A abordagem hermenêutico-fenomenológica é uma modalidade de pesquisa qualitativa que, de acordo com van Manen (1990:7), tem suas origens na filosofia, particularmente em duas tradições: a hermenêutica, da tradição alemã de Dilthey e da Nohl School, e a fenomenologia, do movimento holandês da Utrecht School.

A fenomenologia parte da *descrição* dos fenômenos e busca a compreensão da essência ou da natureza de experiências vividas. Para van Manen (1990:53), o mundo da experiência vivida é, ao mesmo tempo, a fonte e o objeto da pesquisa fenomenológica. O autor afirma que as experiências vividas têm qualidades que nós reconhecemos de forma retrospectiva (van Manen, 1990:36). Sendo assim, a fenomenologia procura explicar os significados das experiências que vivemos no nosso dia-a-dia, trazendo-as à nossa consciência, o que, para van Manen (1990:9), é a forma de termos acesso ao mundo. Conforme nos explica o autor,

Phenomenology is a human science (rather than a natural science) since the subject matter of phenomenological research is always the structures of meaning of the lived human world (in contrast, natural objects do not have experiences which are consciously and meaningfully lived through by these objects (van Manen, 1990:11).

Já a hermenêutica, entendida como a “teoria e a prática da interpretação” (van Manen, 1990:179), tem como tarefa captar o sentido por meio da interpretação dos fatos e experiências. Surge como uma reação ao positivismo e à sua tendência à objetividade, à quantificação e ao controle das variáveis a fim de se buscar a generalização dos resultados alcançados. Para tanto, se apóia em textos escritos que representam a expressão das experiências vividas (Dilthey, 1985 apud Freire, 1998) e permitem ao pesquisador revisitá-los sempre que necessário, a fim de chegar a uma compreensão profunda de seus significados. Nesse sentido, Freire (1998:28), baseada em Gadamer (1975/1996), Ricoeur (1976), Dilthey (1985) e van Manen (1990), sintetiza que a essência da pesquisa hermenêutica se encontra nas descrições e interpretações de experiências

através de textos¹⁹.

Pautando-se pela maneira como essas duas tendências – a hermenêutica e a fenomenologia – se complementam, van Manen (1990:180 -181) entende que a sua junção abre caminhos na direção da compreensão da essência do fenômeno, a partir de sua descrição e posterior interpretação:

Hermeneutic phenomenology tries to be attentive to both terms of its methodology: it is a descriptive (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an interpretative (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena. The implied contradiction may be resolved if one acknowledges that the (phenomenological) “facts” of lives experience are always already meaningfully (hermeneutically) experienced. Moreover, even the “facts” of lived experience need to be captured in language (the human science text) and this is inevitably an interpretive process.

É a partir da reflexão sobre um fenômeno da experiência humana ou, nas palavras de van Manen (1990:31), é por meio do “contato renovado com a experiência original”, que se chegará a uma nova compreensão de seu significado. Entretanto, essa tarefa revela-se complexa, pois o que se quer alcançar é o significado e a significância do fenômeno, por meio da consciência do que foi vivido, objetivo esse ambicioso em sua essência, conforme esclarece van Manen (1990:18):

To *do* hermeneutic phenomenology is to attempt to accomplish the impossible: to construct a full interpretive description of some aspect of the lifeworld, and yet to remain aware that lived life is always more complex than any explication of meaning can reveal. The phenomenological reduction teaches us that complete reduction is impossible, that full or final descriptions are unattainable. But rather than therefore giving up on human science altogether, we need to pursue its project with extra vigour.

Considerando o nível de profundidade da compreensão a que se propõe chegar por meio dessa abordagem, é preciso que o pesquisador esteja atento para não se deixar levar pela tentação de estabelecer categorias, procedimentos únicos, técnicas ou regras que determinem os rumos da pesquisa, pois isso o distanciaria dos propósitos da abordagem hermenêutico-fenomenológica. Neste caso, os caminhos ou procedimentos não podem ser rigidamente pré-estabelecidos, “mas serão descobertos ou inventados como uma resposta às

¹⁹ Voltarei a debruçar-me sobre esta característica da pesquisa hermenêutica nas próximas páginas.

pergunta que se tem em mãos”, segundo esclarece van Manen (1990:29).

A afirmação do autor pode ser melhor compreendida se consideramos que cada experiência é única e não se reproduz nunca da mesma forma, dadas as especificidades do contexto, dos participantes e dos objetivos que a caracterizam. Sendo assim, uma dada experiência não pode ser interpretada por categorias generalizantes e pré-determinadas.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica não busca, portanto, a classificação, categorização, taxonomia ou teorização de experiências vividas, mas uma compreensão mais profunda do fenômeno que se investiga, no sentido de captar-lhe a essência, sua natureza mais intrínseca.

Para tanto, a abordagem hermenêutico-fenomenológica também considera a subjetividade do pesquisador, que é marcada pelas experiências que viveu ao longo dos anos e que constitui seu conhecimento de mundo. Também não podemos deixar de considerar o caráter intersubjetivo das descrições fenomenológicas, apontado por van Manen (1990:58):

Phenomenology always addresses any phenomenon as a possible human experience. It is in this sense that phenomenological descriptions have a universal (intersubjective) character.

A ponderação de van Manen merece destaque, pois chama a atenção para o fato de que a experiência do outro pode se aproximar da minha, assim como a minha experiência pode coincidir com a de outras pessoas. Nesse sentido, a compreensão da experiência do outro pode contribuir para que eu reflita e compreenda melhor a minha própria experiência. Esse caráter intersubjetivo da pesquisa fenomenológica também é ressaltado por van Manen (1990:11) quando explica que o pesquisador de ciências humanas precisa do outro para desenvolver uma relação dialética com o fenômeno, o que contribui para a validação de sua descrição e interpretação. Nesse sentido, as vozes dos participantes - e até mesmo dos leitores do estudo – contribuem para que o pesquisador trate a sua própria subjetividade de uma maneira mais objetiva.

Face ao exposto, percebe-se que, ao trabalhar com a abordagem de pesquisa hermenêutico-fenomenológica, é fundamental ter a clareza de que a interpretação a que se pode chegar de um certo fenômeno é somente *uma* possibilidade entre tantas outras, pois os diferentes olhares que se dirigem a um

mesmo fenômeno e as diferentes bagagens experienciais que caracterizam os participantes e leitores, certamente revelam formas variadas de compreender o mundo e, conseqüentemente, de compreender um mesmo fenômeno. Do mesmo modo, um pesquisador, ao olhar para um mesmo fenômeno em momentos diferentes poderá interpretá-lo de uma outra forma. Nesse sentido, van Manen (1990:31) alerta:

A phenomenological description is always *one* interpretation, and no single interpretation of human experience will ever exhaust the possibility of yet another complementary, or even potentially *richer* or *deeper* description.

O autor ainda complementa:

I must recall the experience in such a way that the essential aspects, the meaning structures of this experience as lived through, are brought back, as it were, and in such a way that we recognize this description as a *possible experience*, which means as a *possible interpretation of that experience*. This then is the task of phenomenological research and writing: *to construct a possible interpretation of the nature of a certain human experience* (van Manen, 1990:41).

Essa mesma preocupação se manifesta nas idéias de Ricoeur (2001), filósofo que sugeriu a junção da Hermenêutica e da Fenomenologia em torno de um objetivo comum: a compreensão da essência de um dado fenômeno. Para ele, a pluralidade de vozes presentes num mesmo texto apresenta uma variedade de leituras; porém, não é possível determinar regras que orientem essas leituras. É preciso, sim, estar atento à validade das interpretações, que pode ser garantida por procedimentos que se aproximam mais de uma lógica de probabilidade subjetiva do que de um processo de verificação empírica, como nos faz ver Thompson (1981:59). O autor esclarece essa idéia, citando Ricoeur e afirmando:

An interpretation must not only be probable, but more probable than another. There are criteria of relative superiority which may easily be derived from the logic of subjective probability (Ricoeur, apud Thompson, 1981:59).

A propósito das múltiplas possibilidades de interpretação de um mesmo fenômeno, Ricoeur enfatiza, ainda, que afirmar que uma interpretação é mais provável que outra é diferente de demonstrar que uma conclusão é verdadeira. Assim, para o autor, “a validação não equivale à verificação” (Ricoeur, 2001:186). Nessa perspectiva, entende-se que, nas pesquisas que se inserem na abordagem hermenêutico-fenomenológica, não é possível chegar a conclusões finais e

absolutas a respeito do fenômeno que se está investigando, mas a uma possibilidade de interpretação, pautada na validação das conjeturas feitas a respeito de uma determinada experiência textualizada. Nesse sentido, as conjeturas (percepções que temos das experiências) e a validação (procedimento segundo o qual se comprovam as conjeturas) se encontram em uma relação circular, conforme explica Ricoeur (2001:186), como enfoques subjetivo e objetivo do texto, formando o *círculo hermenêutico*.

Não se pode ignorar, no entanto, que é sempre possível “argumentar a favor de ou contra uma interpretação, confrontar interpretações, arbitrar entre elas e buscar um acordo, mesmo se este acordo não estiver ao nosso alcance” (Ricoeur, 2001:187).

De forma similar, van Manen (1990) procura, também, garantir rigor metodológico na sua visão da interpretação dos fenômenos, apoiando-se na proposta do *ciclo de validação*, que implica o retorno às experiências vividas por meio dos textos para a validação e confirmação das interpretações. Como afirma:

(...) a good phenomenological description is collected by lived experience and recollects lived experience – is validated by lived experience and it validates lived experience. This is sometimes termed the “validating circle of inquiry” (van Manen, 1990:27).

Além disso, essencial para a interpretação e compreensão do fenômeno, é a relação entre as experiências vividas pelo pesquisador e aquelas vividas pelos demais participantes do fenômeno, além daquelas que o pesquisador e os participantes vivem juntos, como indica Willis (1991:178):

First come the gathering and sharing of primary perceptions. Phenomenological inquiry thus includes both intuitive scanning of one’s own life-world and empirical, naturalistic gathering of evidence about the life-worlds of others.

Essa relação de que nos fala Willis é fundamental para que o pesquisador alcance um certo grau de objetividade com relação à experiência ou fenômeno que se propõe a interpretar. Domingues (2004:367), recuperando as idéias do filósofo Gadamer, esclarece que o distanciamento da experiência vivida é um procedimento hermenêutico que favorece a interpretação:

(...) só se logra um procedimento objetivo em história com um certo recuo e a quebra do laço de pertença à própria história que se pretende explicar.

Conforme sinalizei anteriormente, é essencial também o apoio no *texto* como forma de concretizar o fenômeno e de controlar a subjetividade no momento de sua interpretação. Pode-se dizer, então, que o *texto* permite que o pesquisador capte a palavra do modo como ela foi pronunciada e a materialize no texto. Desse modo, o pesquisador pode voltar a ela sempre que necessário, sem se basear simplesmente em lembranças.

Nesse sentido, Ricoeur (2001:151) enfatiza:

(...) es necesario admitir en primer lugar que sólo los signos fijados por la escritura o por alguna otra inscripción equivalente se prestan a la objetivación requerida por la ciência.

Dito de outro modo, por meio do texto - que, segundo Thompson (1981:53), define o domínio da hermenêutica - pode-se evitar uma valorização exacerbada da subjetividade na interpretação de um dado fenômeno:

So even if interpretation ends in self-comprehension, it cannot be reduced to naive subjectivism, for this comprehension proceeds under the objective guidance of the text.

Entretanto, a fim de apreender o significado do texto, é preciso definir a forma como se abordará o fenômeno ali descrito. Segundo van Manen (1990:78), é possível fazer isso considerando-se as unidades de significado, as estruturas de significado e os temas. Para o autor,

Reflecting on lived experience then becomes reflectively analysing the structural or thematic aspects of that experience (van Manen,1990:78).

O conceito de tema é amplamente discutido por van Manen. Para ele, os temas fenomenológicos podem ser entendidos como a *estrutura da experiência*. Portanto, quando analisamos um fenômeno, tentamos determinar quais são os temas, ou seja, as estruturas experienciais que configuram aquela experiência (van Manen,1990:79).

Entretanto, o autor alerta para o perigo de se confundir temas com formulações conceituais ou afirmações categóricas. Ao contrário, o tema é a forma de se *capturar* o fenômeno que se está tentando compreender. É por meio dele que podemos chegar a descobertas sobre o fenômeno e seu significado. Assim, para conseguir explicar um determinado fenômeno, é preciso procurar sua

essência, que se manifesta na sua estrutura, por meio dos temas.

Uma forma de se identificar os temas que estruturam um determinado fenômeno é, segundo van Manen, partindo da identificação das unidades de significado, as quais se revelam por meio da leitura atenta dos textos. Para van Manen (1990:93), há três caminhos que podem ser percorridos para atingir esse objetivo:

a) uma abordagem holística, que considera a totalidade do texto, que se expressa na pergunta “que frase pode resumir o significado fundamental ou o significado principal de um texto na sua totalidade?”

b) uma abordagem seletiva, que prevê um contato intenso com o texto, por meio de várias leituras, que revelarão as afirmações significativas. Essa abordagem se revela na pergunta “que afirmação(ões) ou frase(s) se mostra(m) especialmente essencial(ais) ou reveladora(s) sobre o fenômeno ou experiência descrita?”

c) uma abordagem detalhada, que dirige a atenção às unidades menores – as sentenças ou agrupamentos de sentenças – com a indagação “o que esta sentença ou agrupamento de sentença revela sobre o fenômeno ou experiência descrita?”

As unidades de significado, no entanto, ainda precisam passar por etapas de refinamento antes que seja possível concluir sobre os temas que estruturam o fenômeno. Leituras posteriores devem conduzir ao agrupamento das unidades de significado que se relacionam e à sintetização de seu significado de maneira que este possa ser expresso com um número reduzido de palavras. Finalmente, antes de se chegar ao tema, é imperioso retornar ao texto original para verificar a pertinência das relações que foram estabelecidas entre as diferentes unidades de significado. O quadro abaixo, baseado em Freire (2006a), ilustra esse percurso:

Fase 1	Fase 2	Fase 3 ²⁰	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Texto original (textualização da experiência)	Identificação das unidades de significado	Relação entre as unidades de significado	Redução a unidades menores	Retorno às etapas anteriores	Identificação dos temas

Quadro 1: Síntese do processo de tematização

O detalhamento do processo descrito acima contribui para revelar a singularidade dos temas, no que diz respeito a como eles revelam de forma única um determinado fenômeno e não outro. Isto quer dizer que os temas, entendidos como a manifestação da essência de um fenômeno (ainda que esta não possa ser revelada na sua plenitude) representam o que há de mais particular e distintivo no fenômeno. Apesar de que algumas relações de semelhança podem ser estabelecidas entre fenômenos afins²¹, devemos considerar que eles nunca serão completamente iguais, pois como afirma Ifa (2006:59), apoiado em van Manen (1990), os temas “não podem ser realocados, na sua totalidade, para outros fenômenos, na medida que são únicos, singulares e pertinentes a um fenômeno específico da experiência humana”.

Após ter traçado este breve panorama da abordagem hermenêutico-fenomenológica, acredito poder dizer que essa orientação metodológica me permitirá alcançar o objetivo de descrever e interpretar o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, a partir da experiência vivida por mim, professora formadora, e meus alunos, professores em formação, durante o curso *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes*.

A orientação da abordagem hermenêutico-fenomenológica me conduziu, deliberadamente, a elaborar minha pergunta de pesquisa de forma aberta, como se pode constatar a seguir:

²⁰ A fase 3 pode se desdobrar em várias etapas, que vão constituindo o círculo hermenêutico (Ricoeur, 2001) ou o ciclo de validação (van Manen, 1990).

²¹ Ifa (2006) aponta as relações entre os temas identificados na estrutura do fenômeno que analisou (formação tecnológica de professores de inglês pré-serviço) e aqueles identificados por Lopes (2005) em um estudo similar (com foco no fenômeno da formação tecnológica de professores em-serviço e de multiplicadores).

Qual é a natureza do fenômeno de formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, sob a perspectiva de quem o vivenciou?

O procedimento de elaborar as perguntas de pesquisa de uma maneira ampla contribui, segundo Freire (1998:33), para evitar a redução do foco da pesquisa. Para a pesquisadora, tal procedimento também pode auxiliar na descrição do fenômeno do modo como ele se apresentava e do modo como os participantes o experienciaram e interpretaram.

A propósito do termo *natureza*, freqüentemente utilizado na redação das perguntas de pesquisa de orientação hermenêutico-fenomenológica, Lopes (2005:12) esclarece que essa escolha possui uma justificativa de ordem metodológica:

A opção pelo termo natureza contempla o propósito de ir além da identificação de características, procurando, por meio de descrições e interpretações, entendimento mais aprofundado do que pode ser considerado como a essência de um fenômeno mesmo tendo ciência da impossibilidade de desvendá-lo em sua totalidade.

Vale lembrar, também, que, para van Manen (1990:5), do ponto de vista da fenomenologia, “fazer pesquisa implica sempre questionar a forma como nós experienciamos o mundo, querer conhecer o mundo em que vivemos como seres humanos”. Além disso, para o autor, fazer pesquisa é questionar qual é o real significado de algo (van Manen,1990:42). Na base desse questionamento encontramos, então, a indagação sobre a natureza da experiência vivida, a qual procurei marcar na pergunta de pesquisa delineada para este estudo.

Desse modo, penso que a abordagem hermenêutico-fenomenológica pode proporcionar descobertas sobre a natureza do processo de reflexão que foi desencadeado pelos filmes assistidos durante o curso e sobre a percepção que tanto os alunos quanto eu, professora/pesquisadora, tivemos desse fenômeno. Nesse contexto, a sala de aula onde, semanalmente, nos reuníamos, constituiu o mundo vivido (*the lifeworld*) de que fala van Manen (1990).

Da gravação (em áudio e vídeo) dos nossos encontros, dos relatos reflexivos e das atividades realizadas pelos alunos ao longo do curso, surgiram os *textos* que registraram a experiência compartilhada por mim e por meus alunos.

Conforme se verá nas próximas páginas, esses textos constituíram as fontes de dados que auxiliaram na descrição e na interpretação do fenômeno que me propus a pesquisar e constituíram, também, a base para a validação e confirmação dessa interpretação.

Neste novo momento, eu, professora, voltei a posicionar-me, desta vez como uma pesquisadora que marcou sua exterioridade em relação à experiência que viveu durante o curso, a fim de compreendê-la e interpretá-la. Para tanto, me apoiei em um processo de retomada das experiências textualizadas compartilhadas por mim e por meus alunos, por meio do procedimento de tematização proposto por van Manen (1990)²², de forma a questionar e compreender os seus significados. Esse processo contribuiu, também, para uma melhor compreensão do meu próprio papel de professora-formadora de futuros professores. Antes, porém, de descrever os procedimentos que utilizei para a interpretação dos dados da pesquisa, apresentarei ao leitor as personagens e o cenário no qual ela se insere.

2.2 As personagens

O fenômeno que me proponho a investigar é fruto de uma história vivida por 14 personagens: uma professora e 13 alunos, futuros professores. No entanto, quando se reuniram na disciplina *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica através de filmes*, no primeiro semestre de 2004, cada um deles já trazia sua própria história. Aqui, apresento um pouco sobre essas personagens, as quais considero protagonistas, já que todas elas desempenharam papéis igualmente importantes no desenrolar das experiências que compartilhamos.

²² Ver detalhamento na seção 2.4.

2.2.1.Os protagonistas

Quando comecei a traçar o caminho da minha pesquisa de doutorado, já era professora na universidade havia sete anos. Até então, dava aulas de Língua espanhola no curso de Letras e em outros cursos de graduação da universidade, mas minha atenção estava sempre voltada, especialmente, para as aulas de Prática de Ensino de Língua Espanhola, nas quais desenvolvo, até hoje, um trabalho de formação de professores. O interesse pela área, que já havia me conduzido em meu mestrado (Mayrink, 2000), me levou a pensar em um novo tópico para minha pesquisa de doutorado.

Em 2002, estudos sobre a relação entre o cinema e a formação de professores, realizados na área de Psicologia da Educação²³, despertaram a minha curiosidade por filmes relacionados à escola e me motivaram a oferecer um curso para futuros professores para que pudéssemos, juntos, fazer descobertas sobre o ser professor. Essa seria, também, uma oportunidade que se abria para que eu modificasse a minha própria prática, utilizando os filmes como um recurso metodológico diferente daqueles que eu geralmente usava.

Partindo dessa idéia, elaborei o programa de curso para a disciplina eletiva *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica através de filmes* e foi ali que trabalhei, ao longo do primeiro semestre de 2004, com 13 alunos que provinham do curso de Letras - Espanhol, Inglês e Português - e do Curso de Pedagogia.

Em nosso primeiro encontro, pedi aos alunos que preenchessem uma ficha de identificação (Anexo 2) para que pudesse traçar o perfil do grupo e conhecer suas expectativas com relação ao curso, informações essas que passo a detalhar.

Dos 13 alunos inscritos no curso, 9 faziam, no momento, seu primeiro curso de graduação. Duas alunas – Jamile e Charlotte - já haviam concluído cursos de graduação na área de Turismo e Hotelaria, respectivamente. A aluna Serena era graduada em Pedagogia e Darlene, antes de ingressar no curso de

²³ Naquele ano, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP, cursei duas disciplinas que discutiam formação de professores: *Núcleo Temático: Formação de Professores e Ensino e Formação de Professores*. Foi a primeira delas, especificamente, que deu impulso à idéia de pesquisar filmes relacionados à escola.

Pedagogia na universidade em que este estudo foi realizado, já havia iniciado os cursos de Direito e Jornalismo, porém não chegou a concluí-los.

O seguinte quadro sintetiza informações sobre os alunos participantes, seus respectivos cursos de origem e seus antecedentes acadêmicos:

Curso	Alunos ²⁴	Antecedentes acadêmicos
Letras Espanhol / Letras Português (Licenciatura)	Serena	Graduada em Pedagogia
	Inae	1º curso de graduação
	Geovana	1º curso de graduação
Letras Espanhol (Licenciatura)	Francis	1º curso de graduação
Letras – Inglês (Licenciatura)	Anna	1º curso de graduação
	Sara	1º curso de graduação
	Jamile	Graduada em Hotelaria
	Márcia	1º curso de graduação
	Luana	1º curso de graduação
Letras – Inglês (Licenciatura + Tradução)	Julia	1º curso de graduação
Letras - Português	Marcos	1º curso de graduação
	Charlotte	Graduada em Turismo
Pedagogia	Darlene	Direito e Jornalismo (cursos inconclusos)

Quadro 2: Alunos participantes, cursos de origem e antecedentes acadêmicos

Oito dos alunos relataram já lecionar durante o semestre no qual o curso foi oferecido. O quadro abaixo mostra sua área e contexto de atuação, bem como a duração de sua experiência docente:

Aluno	Área de atuação	Contexto de atuação	Tempo de atuação
Anna	Língua Inglesa	Cursos livres Rede particular de ensino (Ensino Médio)	1 ano 2 meses
Geovana	Lga. Portuguesa	Rede pública estadual	2 anos
Marcos	Lga. Portuguesa	Rede pública estadual	3 anos
Sara	Língua Inglesa	Aulas particulares	1 ano
Serena	Didática e Filosofia da Educação	Rede pública estadual (CEFAM)	10 anos
Darlene	Educação Infantil	Rede pública municipal	5 anos
Francis	Língua Inglesa	Cursos livres	Não mencionou
Jamile	Língua Inglesa	Cursos livres Rede particular de ensino	Não mencionou Não mencionou

Quadro 3: Experiência docente dos alunos simultânea ao curso

²⁴ Os nomes que aparecem neste trabalho são fictícios e foram escolhidos pelos próprios alunos.

Dos alunos relacionados acima, 4 já lecionavam antes de ingressar na universidade: Serena e Darlene ministravam aulas nas mesmas escolas onde trabalhavam no momento em que faziam seus cursos nesta universidade; Jamile, antes de ingressar na universidade, havia lecionado inglês em cursos livres durante 1 ano; e Marcos havia ministrado aulas de Ética e Cidadania em projetos sociais para adolescentes, na periferia da Zona Leste de São Paulo, por aproximadamente 1 ano²⁵. Além desses alunos, Luana também relatou ter lecionado inglês por 1 ano e meio em uma escola de idiomas, mas não mencionou quando teve essa experiência.

Com relação ao tipo de dificuldades que encontram em sua atuação como professores, as respostas foram variadas, como mostra o quadro:

Dificuldades	Número de alunos
A escola não possui condições e infra-estrutura adequadas	3
Indisciplina	3
Falta de preparo (dele mesmo)	2
Falta de interesse / envolvimento dos colegas	2
Falta de interesse dos alunos	2
A escola não aceita idéias novas	2
Falta de preparo dos colegas e coordenadores	1
Mercantilização do ensino	1
Inadequação dos pais à realidade de seus filhos	1
Relação entre a teoria e a prática	1
Falta de segurança para ensinar	1
Timidez	1

Quadro 4: Dificuldades encontradas na docência

É interessante apontar, também, os motivos que levaram os alunos a se inscreverem na disciplina *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica através de filmes*. Curiosamente, 7 alunos relataram terem feito essa opção motivados pelas horas de estágio (vinculado à disciplina Prática de Ensino) que lhes seriam atribuídas ao final do semestre. Com exceção de Darlene, aluna de Pedagogia, todos os alunos cursavam aquela disciplina.

Ainda com relação aos motivos que os levaram a se matricular no curso, dois alunos relataram que foi a Coordenação do Curso de Letras que indicou sua

²⁵ O aluno não mencionou se as aulas eram ministradas em escola regular.

escolha. Vale esclarecer que esse costuma ser um procedimento comum no caso do aluno se inscrever em disciplinas que não têm vagas disponíveis. A Coordenação, então, altera o programa de estudos do aluno, inserindo alguma disciplina que seja pertinente para a sua formação.

Outro fato que chama atenção é a expectativa inicial dos alunos com relação à disciplina, que não era necessariamente coerente com o objetivo que ela propunha. Somente 4 dos alunos manifestaram ter, como expectativa, a possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica usando filmes, ou de desenvolver uma visão mais crítica sobre o ensino. Isto revela a má compreensão dos objetivos ou a falta de contato anterior com o programa da disciplina²⁶. Oito dos alunos acreditavam que, no curso, aprenderiam técnicas para trabalhar filmes em sala de aula. Finalmente, uma aluna manifestou, como expectativa, a possibilidade de vivenciar momentos “agradáveis e práticos”.

Tendo traçado este breve perfil dos participantes, passarei à descrição do cenário do curso.

2.3. O Cenário

O grande cenário em que se insere este estudo é o de uma universidade comunitária da cidade de São Paulo. Mais especificamente, compreende o espaço em que se desenvolveu a disciplina eletiva *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes*, oferecida pelo curso de Letras da instituição em que os dados foram coletados, no primeiro semestre de 2004²⁷.

Naquela ocasião, o curso de licenciatura, na universidade, se caracterizava pelo modelo de formação de professores conhecido como 3+1 (explicitado no capítulo anterior). De acordo com essa estrutura, os alunos, futuros professores, somente começavam a ter contato com discussões efetivamente dirigidas a questões pedagógicas, de ensino e aprendizagem, nos dois últimos anos do curso, quando se inscreviam nas disciplinas da área de Educação, entre elas, a

²⁶ Apesar dos programas serem disponibilizados para os alunos com antecedência, poucos deles tiveram acesso ao mesmo ou o leram. De fato, 5 dos alunos relataram não terem visto antes o programa.

²⁷ A disciplina foi oferecida nas manhãs das terças-feiras, das 10h às 11h40, com uma carga horária total de 36 horas, distribuídas ao longo de 18 semanas.

Prática de Ensino.

As reflexões sobre o ser professor ficavam, assim, relegadas ao momento de conclusão do curso, principalmente no que diz respeito à área de formação específica do aluno, neste caso, as Letras. Essa falta de oportunidade para refletir sobre a prática docente fora da disciplina Prática de Ensino e fora das disciplinas de formação geral em Educação (Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Didática) me levou a pensar na criação de um espaço inédito para que os alunos pudessem ampliar suas possibilidades de conhecer o universo da docência, em um contexto diferente daquele tradicionalmente oferecido pelos cursos já existentes na universidade.

Surgiu, assim, a idéia de propor uma disciplina para o curso de Letras, que tivesse como objetivo oportunizar a reflexão sobre a prática docente. Tratava-se de uma disciplina eletiva²⁸ e, como tal, poderia dar equivalência de conteúdo para outra obrigatória oferecida regularmente no currículo. Porém, a disciplina *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes*, cenário deste estudo, não tinha equivalência com outra qualquer, mas oferecia aos alunos que a cursassem simultaneamente à disciplina Prática de Ensino, a possibilidade de convalidar 30 horas de estágio (caracterizadas como *atividades acadêmicas*), já que sua proposta de desenvolver a postura reflexiva no aluno era coerente com os objetivos traçados para as aulas de Prática de Ensino e para as atividades de estágio vinculado a esta disciplina.

Para uma melhor compreensão de sua proposta, apresento, a seguir, parte do programa elaborado²⁹. Assim, o leitor poderá familiarizar-se com os objetivos, conteúdos propostos para a disciplina, metodologia, procedimentos de avaliação e com os filmes inicialmente indicados para discussão.

²⁸ As disciplinas eletivas (não obrigatórias) são oferecidas no horário regular e dirigidas aos alunos do curso de Letras. Porém, são, também, abertas a outros alunos da universidade.

²⁹ O programa completo pode ser encontrado no Anexo 3.

PROGRAMA DE ENSINO

I- OBJETIVOS GERAIS

Propiciar ao aluno condições para que possa refletir sobre a prática pedagógica (a sua própria e a de outros professores) e, assim, compreender mais profundamente o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

II- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O aluno será capaz de:

- refletir sobre o papel do professor na escola e no processo de ensino / aprendizagem;
- refletir sobre o papel do aluno no processo de ensino / aprendizagem;
- refletir sobre a relação teoria e prática no ensino de línguas;
- refletir sobre diferentes ações do professor dentro do contexto escolar ao qual pertence;
- conhecer e reconhecer diferentes tendências metodológicas;
- definir critérios para selecionar e analisar filmes que tratem de questões pedagógicas.

III- CONTEÚDO

1. A importância da reflexão na formação do professor
2. O uso de instrumentos para reflexão
3. Exercícios de reflexão: foco na aprendizagem e foco no ensino
4. A escola no cinema: reflexão sobre a prática pedagógica a partir dos filmes *O Espelho Tem Duas Faces*, *Sociedade dos Poetas Mortos*; *A Corrente do Bem*; *Nenhum a Menos*; *Mentes Perigosas*; *O Céu de Outubro*; *A Língua das Mariposas*

IV- METODOLOGIA

O curso tem como ponto de partida a discussão de textos e filmes que tratam de questões pedagógicas, com o apoio de outros instrumentos de reflexão (questionários, diários reflexivos, casos). Os alunos ampliarão as discussões e reflexões com pesquisas bibliográficas (em livros, artigos e internet) a respeito dos temas que surjam em sala de aula.

V- AVALIAÇÃO

A avaliação do aluno será contínua, a partir da assiduidade às aulas, verificação das leituras, participação nas atividades propostas. Seu desempenho será avaliado formalmente a partir de:

1. elaboração de diários reflexivos;
2. resenhas dos textos encontrados na pesquisa bibliográfica (mínimo 3);
3. exercício de reflexão baseado em um filme selecionado pelo próprio grupo, apresentado a toda a classe.

Filmes:

O Espelho Tem Duas Faces
Sociedade dos Poetas Mortos
A Corrente do Bem
Nenhum a Menos
Mentes Perigosas
O Céu de Outubro
A Língua das Mariposas

Quadro 5: Programa de Ensino da disciplina *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir dos filmes*

Como se verá a seguir, de acordo com as necessidades expressas pelos alunos ao longo do semestre, o programa sofreu ajustes não somente com relação aos filmes que haviam sido previamente selecionados, mas também com relação à acomodação de alguns objetivos e conteúdos.

2.3.1. O Curso

A disciplina que ministrei teve, como ponto de partida e de referência, o programa de ensino apresentado na subseção anterior, na prática, ele foi se redefinindo e reconstruindo passo a passo, ao longo do semestre. Para que esse processo de construção possa ser compreendido, é preciso percorrer os diferentes momentos pelos quais passou, como detalharei a seguir.

2.3.1.1. Preparando o curso

Em 2003, antes de elaborar o programa do curso que seria oferecido em 2004, realizei uma pesquisa sobre filmes que poderiam contribuir para a formação de professores³⁰. Desde o início, estabeleci alguns critérios para a seleção dos filmes, a saber:

1. filmes que enfocavam a ação e o papel do professor no contexto escolar;
2. filmes em que o professor aparecia como protagonista;
3. filmes que apresentavam aspectos relevantes para a discussão de questões pedagógicas (como relação professor-aluno, ética e outros);
4. filmes pelos quais os alunos (professores em formação) poderiam se interessar (filmes atuais, originais e que retratassem realidades próximas àquelas vividas por eles);
5. filmes do circuito comercial que os alunos pudessem encontrar com

³⁰ Em Mayrink (2004), proponho uma discussão sobre alguns filmes sob o ponto de vista das oportunidades que eles desencadeiam para o desenvolvimento de reflexões a respeito de questões pedagógicas.

facilidade;

6. filmes de diferentes culturas.

Naquela ocasião, com base nesses critérios, selecionei os seguintes filmes: *O Espelho tem Duas Faces*; *A Corrente do Bem*; *Um Tira no Jardim da Infância*; *Sociedade dos Poetas Mortos*; *O Jarro*; *O Céu de Outubro*; *Música do Coração*; *Mr Holland, Adorável Professor*; *Nenhum a Menos*; *Mentes Perigosas*; *Ao Mestre com Carinho*; *Ao Mestre com Carinho 2*; *Meu Mestre, Minha Vida*; *Adeus Meninos*; *A Língua das Mariposas*; *Bossa Nova*; *Nosso Professor é um Herói*³¹.

Apesar da primeira seleção de filmes ter incluído esses 17 títulos, é possível constatar que nem todos foram incorporados à lista que consta no programa de curso, no momento em que o elaborei. Considerando a limitação de tempo imposta pelo cronograma (18 semanas de aula, com a duração de 1h40min. cada uma) e tendo em vista que muitos dos filmes enfocam problemáticas semelhantes, optei por escolher alguns que fossem representativos de questões também presentes em outros filmes que não foram incluídos. Como exemplo, cito o filme *Mentes Perigosas*, incluído no programa, que enfoca um grupo de alunos *rebeldes*, provenientes de comunidades pobres e que, pelas mãos de uma professora, descobrem a importância da escola e de valores morais antes ignorados. A mesma problemática se manifesta nos filmes *Meu Mestre, Minha Vida*; *Ao mestre com carinho*; *Ao mestre com carinho 2* ou *Nosso professor é um herói*, que, portanto, acabaram não sendo incluídos no programa do curso.

Assim, o programa foi elaborado com base em uma expectativa que eu tinha com relação aos filmes que poderiam ser mais interessantes para desencadear reflexões sobre a prática pedagógica, atendendo, especialmente, aos critérios 4 e 5 indicados anteriormente. Como resultado dessa nova seleção de filmes, apenas 7 filmes foram incluídos no programa: *O Espelho Tem Duas Faces*, *Sociedade dos Poetas Mortos*; *A Corrente do Bem*; *Nenhum a Menos*; *Mentes Perigosas*; *O Céu de Outubro*; *A Língua das Mariposas*³².

³¹ No Anexo 1, o leitor poderá encontrar a sinopse desses filmes e também de todos aqueles assistidos durante o semestre.

³² Todos esses filmes, com exceção de *A Língua das Mariposas*, foram indicados para discussão ao longo do semestre, seja por uma opção minha, seja por opção dos alunos, conforme se verá nas próximas seções.

É importante esclarecer também, que, inicialmente, optei por não estabelecer um cronograma rígido para a projeção dos filmes e realização das atividades, por acreditar que este se definiria naturalmente ao longo do percurso, conforme se evidenciassem as necessidades e interesses do grupo. No início das aulas, portanto, o cronograma se apresentava suficientemente aberto para que pudesse acolher as decisões tomadas pelos participantes do curso – professora e alunos.

Outra decisão tomada logo no início do semestre correspondeu às datas em que os alunos fariam a apresentação de seus trabalhos finais (da aula 13 à 17)³³. Assim, a partir da aula 3, até a aula 12, os conteúdos foram sendo desenvolvidos de acordo com as necessidades e interesses expressos pelos alunos. Como consequência, o programa inicialmente elaborado para o curso passou por ajustes não somente com relação aos filmes que haviam sido previamente selecionados, mas também com relação à definição de objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e de avaliação³⁴.

A primeira modificação feita com relação à proposta inicial, consistiu em estabelecer que o *desenvolvimento da reflexão crítica* (e não somente da reflexão) seria o componente-chave do curso, pois percebi que esse era o verdadeiro objetivo a ser perseguido.

Com respeito aos objetivos específicos previamente estabelecidos, também houve modificações: o objetivo *conhecer e reconhecer diferentes tendências metodológicas*, que consta no programa do curso, por exemplo, não foi cumprido. As discussões se centraram mais no âmbito das diferentes teorias de ensino-aprendizagem (aspecto que não aparecia explicitamente mencionado no programa, mas que emergiu das discussões sobre diversos filmes).

Com relação aos conteúdos, cabe dizer que o tópico *responsabilidades do*

³³ Os trabalhos foram elaborados em grupos e consistiam na análise e reflexão sobre um filme escolhido pelos alunos. Após a finalização das apresentações, houve ainda um último encontro (aula 18) que foi destinado à avaliação e encerramento do curso.

³⁴ Nessa perspectiva, acredito que esse curso se aproxima da perspectiva de *currículo negociado* que, segundo Moita Lopes (1986:142-143), se caracteriza como um tipo de currículo orientado pelo processo (process-oriented syllabus) e que preserva a possibilidade de abertura suficiente para que se façam intervenções que levem ao aperfeiçoamento da proposta original, que possibilitem adaptações para torná-lo mais adequado em função das condições específicas da sala de aula. Para mais informações a respeito do currículo negociado, ver Breen (1984) e Candlin (1984).

professor – não previsto de forma explícita no programa do curso - foi incorporado às discussões em função dos interesses dos alunos. Além disso, no final do semestre, novos filmes foram incorporados à lista inicialmente proposta. Eles correspondem à seleção feita pelos alunos para a apresentação de seu trabalho final (em grupos). Trata-se dos filmes *Mr. Holland*, *Adorável Professor*, *A Creche do Papai*, *O Clube do Imperador* e *Os Incompreendidos*.

No âmbito da metodologia do curso, não senti a necessidade de trabalhar com os casos (inicialmente propostos no programa do curso), pois os filmes e as diversas atividades a eles vinculadas se mostraram suficientemente abrangentes para desencadear o processo reflexivo ao longo do curso.

Quanto à avaliação, também houve adaptações: por um lado, desconsiderei a elaboração de diários reflexivos (que, conforme se verá adiante, não resultou em uma atividade motivadora para os alunos) como um instrumento de avaliação; por outro, a previsão inicial de elaboração de três resenhas acabou sendo reduzida a uma única, pois não houve tempo hábil para desenvolver as outras duas.

Como se pode notar, foram as condições específicas da minha sala de aula – reveladoras das necessidades e interesses dos alunos – que definiram, em vários momentos, o rumo que a programação tomou. Essas acomodações no programa, portanto, configuraram o curso de uma maneira diferente daquela que tinha sido concebida inicialmente. No quadro a seguir, apresento um paralelo entre a proposta inicial para o curso e aquela efetivamente concretizada ao longo do semestre, destacando os aspectos que representam as modificações que foram feitas:

	Proposta do Programa de Ensino	Concretização no curso
Objetivos Gerais	Propiciar ao aluno condições para que possa refletir sobre a prática pedagógica (a sua própria e a de outros professores) e, assim, compreender mais profundamente o processo de ensino e aprendizagem de línguas.	Propiciar ao aluno condições para que possa refletir criticamente sobre a prática pedagógica (a sua própria e a de outros professores) e, assim, compreender mais profundamente o processo de ensino e aprendizagem de línguas.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - refletir sobre o papel do professor na escola e no processo de ensino / aprendizagem; - refletir sobre o papel do aluno no processo de ensino / aprendizagem; - refletir sobre a relação teoria e prática no ensino de línguas; - refletir sobre diferentes ações do professor dentro do contexto escolar ao qual pertence; - conhecer e reconhecer diferentes tendências metodológicas; - definir critérios para selecionar e analisar filmes que tratem de questões pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - refletir sobre o papel do professor na escola e no processo de ensino / aprendizagem; - refletir sobre o papel do aluno no processo de ensino / aprendizagem; - refletir sobre a relação teoria e prática no ensino de línguas; - refletir sobre diferentes ações do professor dentro do contexto escolar ao qual pertence; - conhecer e reconhecer diferentes teorias de ensino-aprendizagem; - definir critérios para selecionar e analisar filmes que tratem de questões pedagógicas.
Conteúdo	<ol style="list-style-type: none"> 1. A importância da reflexão na formação do professor. 2. O uso de instrumentos para reflexão. 3. Exercícios de reflexão: foco na aprendizagem e foco no ensino. 4. A escola no cinema: reflexão sobre a prática pedagógica a partir dos filmes: <i>O Espelho Tem Duas Faces, Sociedade dos Poetas Mortos; A Corrente do Bem; Nenhum a Menos; Mentis Perigosas; O Céu de Outubro; A Língua das Mariposas</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A importância da reflexão na formação do professor. 2. O uso de instrumentos para reflexão. 3. Exercícios de reflexão: foco na aprendizagem, foco no ensino, foco nas responsabilidades do professor. 4. A escola no cinema: reflexão sobre a prática pedagógica a partir dos filmes: <i>O Espelho Tem Duas Faces, Sociedade dos Poetas Mortos; A Corrente do em; Nenhum a Menos; Mentis Perigosas; O Céu de Outubro; Mr. Holland, Adorável Professor, A Creche do Papai, O Clube do Imperador e Os Incompreendidos.</i>
Metodologia	O curso tem como ponto de partida a discussão de textos e filmes que tratam de questões pedagógicas, com o apoio de outros instrumentos de reflexão (questionários, diários reflexivos, casos). Os alunos ampliarão as discussões e reflexões com pesquisas bibliográficas (em livros, artigos e internet) a	O curso teve, como ponto de partida, a discussão de textos e filmes que tratam de questões pedagógicas, com o apoio de outros instrumentos de reflexão (questionários, atividades diversas relacionadas aos filmes). Os alunos ampliaram as discussões e reflexões com pesquisas bibliográficas (em

	respeito dos temas que surjam em sala de aula.	livros, artigos e internet) a respeito dos temas que surjam em sala de aula.
Avaliação	<p>A avaliação do aluno será contínua, a partir da assiduidade às aulas, verificação das leituras, participação nas atividades propostas. Seu desempenho será avaliado formalmente a partir de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. elaboração de diários reflexivos; 2. resenhas dos textos encontrados na pesquisa bibliográfica (mínimo 3); 3. exercício de reflexão baseado em um filme selecionado pelo próprio grupo, apresentado a toda a classe. 	<p>A avaliação do aluno foi contínua, a partir da assiduidade às aulas, verificação das leituras, participação nas atividades propostas. Seu desempenho foi avaliado formalmente a partir de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. resenha de um texto encontrado na pesquisa bibliográfica; 2. exercício de reflexão baseado em um filme selecionado pelo próprio grupo, apresentado a toda a classe e também por escrito.

Quadro 6: Relação entre o programa inicial e a sua concretização no curso

Com respeito ao item *Metodologia*, é importante destacar ainda que, no período entre a elaboração do programa (no segundo semestre de 2003) e o início do curso (em março de 2004), tomei a decisão de trabalhar com atividades condizentes com a Abordagem Baseada nas Artes³⁵ (Diamond, 1997; 1998 e Diamond & Mullen, 1999). Partindo do princípio de que a sua proposta, segundo os autores, é promover a auto-reflexão, fundamental para o desenvolvimento do professor, considereei que essas atividades contribuiriam para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos meus alunos, pois poderiam complementar e ampliar as discussões acerca dos filmes que seriam assistidos ao longo do semestre.

Diamond (1997:1) defende que as abordagens baseadas nas artes podem contribuir com técnicas que ajudam o professor a atribuir significados mais relevantes para as experiências vividas ao longo de seu desenvolvimento profissional. Para o autor, as abordagens baseadas em arte permitem que o professor experencie e demonstre o conhecimento que ganha com suas pesquisas, pois:

³⁵ Utilizo, aqui, o termo *abordagem* como tradução literal de *Arts Based Approach*, sem discutir ou questionar a distinção entre *abordagem* e *metodologia*.

(...) development means that teachers are 'free to choose personally relevant issues of research, to draw on and make more explicit, personal experience, to enjoy the wisdom and companionship of their 'subject' (cited in Reason & Rowan, 1981, p.199), which includes the teacher self.

Para Lieberman (1995:591-592 apud Diamond, 1998:219), os professores, assim como todos nós, aprendem melhor

(...) through using their own experience... through active involvement and through thinking about and becoming articulate about what they have learned.

Na perspectiva de Diamond (1997:1), a aprendizagem a partir do desenvolvimento (*developmental learning*) é um processo ativo que nos leva a aprender a tomar mais consciência dos significados que construímos ao longo de toda a nossa vida como professores. Desse modo, para o autor, é necessário que o professor olhe para si mesmo, mergulhe em suas experiências e descubra quem ele é. Sob essa perspectiva, Diamond (1997:1) entende o desenvolvimento do professor como um processo cujo foco deve ser ele mesmo e, portanto, não pode ser imitado ou imposto, mas constantemente “testado”³⁶ a fim de que interpretações mais ricas a respeito de sua própria vida possam ser alcançadas.

A argumentação de Diamond nos leva a entender que o desenvolvimento do professor está intimamente relacionado à percepção (ou percepções) que possa ter sobre si mesmo. Segundo o autor, “o desenvolvimento do professor envolve uma mudança na percepção de si mesmo” (Diamond, 1997:2).

Utilizando-se da imagem do espelho, o autor reforça a necessidade do professor encontrar meios de olhar para si mesmo a fim de conhecer seus vários “eus”, já que “a multiplicação do eu promove o desenvolvimento do professor” (Diamond, 1997:2). Para ele,

By looking at ourselves as teachers in the act of looking we acquire double or second sight. We are obliged to self-reflect, since it is by looking at ourselves that we come to know our teaching in new ways. In writing about our reflections, we reveal our understandings to ourselves (Diamond, 1997:2).

Apesar de considerar o professor como a figura central na atividade de reflexão, Diamond (1997; 1998) sugere que outros “membros” podem contribuir

³⁶ Termo utilizado pelo autor no original.

para seu desenvolvimento: a família, colegas de trabalho, alunos e pesquisadores da área de formação de professores.

No caso específico do importante papel que podem assumir os formadores de professores, Diamond (1997;1998) ressalta que técnicas baseadas nas artes podem potencialmente contribuir para o desenvolvimento do auto-conhecimento e da reflexão do professor. Para ele, o teatro ou a arte não devem ser vistos meramente como uma metáfora para a atividade dos professores, pois:

They are literally artistic practitioners and the mirroring made possible by arts-based techniques helps them as inquirers to represent and improve their self-defined versions of effectiveness (Diamond, 1998:217).

A fim de despertar a consciência do professor a respeito de si mesmo e de sua prática, Diamond (1997; 1998) e Diamond e Mullen (1999) propõem alguns questionamentos com foco na auto-reflexão sob diferentes prismas: o professor que deseja ser no futuro, o professor que acredita ser no presente e o professor que teme ser. Para que o professor possa perceber esses aspectos de sua identidade e as conexões existentes entre eles, Diamond (1997; 1998) e Diamond e Mullen (1999) sugerem o uso de descrições, mapeamento e atividades com metáforas, entre outras. Como se verá nas próximas páginas, essa foi uma das propostas desenvolvidas no início do curso.

Finalmente, com relação à Abordagem Baseada nas Artes, considero importante ressaltar que, apesar de não ter sido prevista inicialmente no programa de curso, ela trouxe importantes contribuições para as aulas e para o processo reflexivo que foi desencadeado, conforme a discussão que apresentarei nos capítulos de interpretação dos dados.

Um último aspecto a ser comentado com respeito às modificações que foram feitas no programa inicial, corresponde à forma como organizei o curso, dividindo-o, ao longo do semestre, em três momentos: no primeiro deles, eu escolhia os filmes e os assuntos a serem discutidos; no segundo, eu escolhia o filme e os alunos sugeriam os tópicos a serem abordados na discussão; no terceiro momento, os alunos selecionaram os filmes e propuseram a discussão.

Essa divisão (que, anteriormente, não havia sido prevista) me permitiu introduzir e expor os alunos, primeiramente, a experiências de reflexão sobre a prática pedagógica de uma maneira mais dirigida, com atividades e questões

elaboradas por mim, para depois deixá-los agir de forma mais livre e auto-suficiente, a fim de que eles mesmos pudessem conduzir o processo de reflexão sobre os filmes. Acredito que essa organização permitiu que os alunos direcionassem os rumos da reflexão, ampliando, paulatinamente, sua capacidade crítico-reflexiva. Considerando que cada um desses momentos possui traços distintivos próprios, passo a descrevê-los separadamente.

2.3.1.2. Ministrando o curso: os diferentes momentos de seu desenvolvimento

Os programas de ensino são geralmente entendidos como guias orientadores do trabalho a ser desenvolvido nos cursos. Nessa perspectiva, acredito que devem ser suficientemente abertos a adaptações que possam atender às necessidades e interesses dos alunos, o que ocorreu ao longo do semestre em que ministrei a disciplina *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica através de filmes*. Durante o curso, assumi uma postura avaliativa que me permitisse identificar os caminhos que deveria seguir a fim de preencher essas necessidades sem, no entanto, deixar de considerar os objetivos inicialmente propostos.

Essa postura avaliativa foi fundamental para que eu pudesse identificar a necessidade de redefinir procedimentos e algumas das propostas inicialmente feitas no programa do curso. Isso poderá ser verificado a seguir, quando descrevo cada um dos três momentos do curso.

2.3.1.2.1. O Momento 1

O *Momento 1* compreendeu as cinco primeiras semanas de curso (aula 1 a 5). A aula 1 tinha como objetivo apresentar a proposta do curso, conhecer as expectativas dos alunos e traçar um perfil do grupo, pois essas informações poderiam ser determinantes para a definição dos primeiros passos a serem dados quanto à seleção de filmes e definição de tópicos para reflexão. Para fazer isso, inicialmente, cada aluno falou de si mesmo e posteriormente registrou algumas informações pessoais em uma ficha de identificação que lhes forneci (Anexo 2).

Essa ficha revelou que era necessário, logo de início (aula 2), reler o programa do curso junto com os alunos e explicitar quais eram os seus objetivos, uma vez que nem todos eles tinham clareza de sua proposta, conforme expus anteriormente (ver seção 2.2.1).

Também na segunda aula, os alunos discutiram sobre os motivos que os levaram a escolher a profissão professor e sobre suas experiências de aprendizagem. Para motivar essa segunda discussão, primeiramente, os alunos se reuniram em grupos para responder à questão: *Por que decidi ser professor?*. Em seguida, utilizei a Atividade do Termômetro³⁷ (Anexo 4), que tinha por objetivo possibilitar que os alunos refletissem sobre experiências positivas e negativas vividas com seus professores, durante seu percurso escolar. Cada aluno deveria escolher dois papéis coloridos (dentre as várias cores disponíveis: azul claro, branco, amarelo, rosa, vermelho, laranja, preto, verde) que representassem seu sentimento com relação aos seus professores: em um deles, deveriam escrever sobre um professor de quem gostassem e no outro, sobre um professor de quem não gostassem, justificando a escolha de cada um deles. Em seguida, deveriam colar os papéis na escala de um termômetro desenhado em um papel, o qual afixei na parede.

Como essa atividade foi realizada nos momentos finais da segunda aula, não foi possível discuti-la de imediato, o que acabou ocorrendo na aula seguinte. A fim de compartilharem com os colegas as experiências que tiveram com esses professores, os alunos foram convidados a detalhá-las oralmente e a justificar a escolha da cor para representá-las. Nesse momento de interação, os alunos puderam compartilhar, comentar, refletir e questionar as experiências uns dos outros.

A discussão desencadeada por essa atividade gerou a primeira oportunidade de uso de um filme em sala de aula. É preciso dizer que a decisão de projetar alguns dos fragmentos desse filme foi tomada na sala de aula e não havia sido originalmente planejada³⁸.

Pareceu-me adequado utilizar, nessa aula, as cenas do filme *Sociedade*

³⁷ Tomei conhecimento desta atividade em um treinamento para professores de que participei em 1988, em uma escola de idiomas, mas não possuo informações sobre sua autoria.

³⁸ Isso foi possível porque, naquele momento, eu dispunha de uma fita de vídeo que editei e que continha fragmentos de vários dos filmes por mim selecionados.

dos Poetas Mortos que retratam aulas de diferentes professores (e, portanto, variadas abordagens e formas de interação com os alunos) para pedir aos alunos que procurassem relacionar as suas experiências pessoais com aquelas ilustradas no filme. Como não houve tempo hábil para proceder a essa discussão em sala de aula, solicitei aos alunos que elaborassem um texto escrito a esse respeito que poderia ser enviado por correio eletrônico ou entregue na aula seguinte.

Para a quarta aula, pedi aos alunos que assistissem ao filme *O Espelho Tem Duas Faces*³⁹. A discussão – em grupos - realizada em sala de aula, centrou-se nas características positivas e negativas do professor e da professora, protagonistas do filme. Desse modo, pude manter ainda um vínculo com a atividade do termômetro realizada anteriormente, pois resgatou a idéia da *avaliação* positiva ou negativa que os alunos fazem dos professores e permitiu retomar, novamente, as experiências pessoais dos alunos sobre os professores que têm ou tiveram no passado⁴⁰.

Além disso, naquela aula, os alunos também comentaram uma tarefa individual enviada por email⁴¹ (Atividade 2, Anexo 5) que tinha por objetivo desencadear uma reflexão sobre o tipo de *professor que gostariam de ser* e o *professor que não gostariam de ser*. Desse modo, os alunos que ainda não lecionavam puderam refletir sobre suas expectativas quanto à sua atuação futura e aqueles que já lecionavam, naturalmente estabeleceram relações entre a percepção que tinham de sua atuação atual e daquela que projetavam como expectativa para o futuro. A configuração final da atividade teve a seguinte instrução:

Após ter assistido ao filme O Espelho Tem Duas Faces e após ter discutido sobre os professores de quem você gostava e não gostava,

³⁹ Em geral, a indicação dos filmes a serem discutidos era feita com uma ou duas semanas de antecedência, para que os alunos tivessem tempo suficiente para vê-los. Com relação à maneira como os filmes foram trabalhados em sala de aula, as atividades a eles relacionadas foram realizadas, por vezes, em grupos pequenos ou como trabalho coletivo de toda a classe (característica predominante das atividades realizadas em sala de aula) e, em outras ocasiões, as atividades eram individuais e eram realizadas em casa.

⁴⁰ Conforme esclareci anteriormente, nos próximos capítulos, me dedicarei a interpretar especificamente as reflexões desencadeadas pelos diferentes filmes e atividades a eles relacionadas.

⁴¹ Atividade baseada em Diamond (1997:2).

identifique três características que você gostaria de ter e três que você não gostaria de ter como professor. Use adjetivos na sua resposta e justifique suas escolhas.

Outra atividade que realizaram neste primeiro momento do curso foi a leitura de um texto⁴² que abordava o conceito de *reflexão*. O trabalho com esse material foi proposto para a aula 5, em função de uma necessidade específica, emergente do momento em que os alunos se encontravam no curso. Esse primeiro texto tinha por objetivo complementar e fundamentar uma discussão que se faria, em aula, a respeito do que é *reflexão* e do que significa ser um professor reflexivo, conceitos-base para o curso. O texto também pôde ser explorado em outra atividade (Anexo 6), enviada por email, por meio da qual os alunos deveriam estabelecer relações entre o texto teórico e o filme *O Espelho Tem Duas Faces*, comentado na aula anterior (ver quadro abaixo).

Finalmente, para encerrar este primeiro momento do curso, solicitei que os alunos indicassem um tópico sobre o qual gostariam de aprofundar suas reflexões nas aulas seguintes.

O cronograma a seguir sintetiza as atividades desenvolvidas no Momento 1 do curso:

⁴² Pimenta, S.G. 2002. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In S.G. Pimenta e E. Ghedin (orgs). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez (págs.17-52).

Aula	Passos
Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar a proposta do curso. Conhecer as expectativas dos alunos. ▪ Traçar um perfil do grupo: preenchimento de ficha de identificação enviada por email (Anexo 2)
Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir em pequenos grupos e, depois, coletivamente: Por que decidi ser professor? ▪ Comentar sobre as experiências pessoais de aprendizagem: Atividade do Termômetro (Anexo 4). Discussão coletiva. ▪ Retomar o programa do curso e esclarecer seu objetivo.
Aula 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir a atividade do termômetro. ▪ Projeção de fragmentos do filme <i>Sociedade dos poetas mortos</i> que mostravam aulas de diferentes professores, com diferentes posturas metodológicas, com o objetivo de comparar as experiências pessoais de aprendizagem dos alunos com aquelas mostradas no filme. ▪ Discutir o texto <i>O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito</i> (Pimenta, 2002).
Aula 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir o filme <i>O Espelho Tem Duas Faces</i> (inicialmente, em dois grupos e, posteriormente, no coletivo: identificar as características positivas e negativas do professor e da professora, protagonistas do filme). ▪ Comentar a tarefa individual enviada por email: Atividade 2 (Anexo 5); relacionar o filme com as experiências pessoais dos alunos sobre os professores que tiveram.
Aula 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir o texto <i>O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito</i>, de Pimenta (2002) e relacioná-lo com o filme (Atividade 3, enviada por email - Anexo 6). ▪ Definir o próximo assunto a ser discutido.

Quadro 7: Cronograma das aulas e atividades desenvolvidas no *Momento 1*

Com relação às atividades desenvolvidas neste momento do curso, é importante mencionar que, inicialmente, eu havia proposto aos alunos que elaborassem, após cada aula, um diário com o objetivo de registrarem suas opiniões e reflexões. Percebi que alguns alunos limitavam-se a *descrever* o que havia acontecido na aula, mas que não teciam comentários que revelassem uma reflexão. Minha conduta, nesse caso, oscilou entre dois encaminhamentos: 1) orientar os alunos com relação ao objetivo dessa atividade e às características do gênero textual *diário*; 2) devolver-lhes os textos com observações e questões que pretendiam desencadear novas reflexões, a partir das descrições feitas pelos alunos.

No entanto, a atividade não atingiu o objetivo proposto e os alunos elaboraram somente dois textos. Dessa forma, como a proposta perdeu o caráter de diário, passei a nomeá-los *relatos reflexivos*⁴³. Por um lado, reconheço que os

⁴³ As reflexões a respeito das produções decorrentes dos relatos feitos pelos alunos serão apresentadas ao longo dos Capítulos 3, 4 e 5.

alunos não se sentiam motivados pela atividade, pois a consideravam repetitiva e cansativa. Por outro lado, concluo que o processo reflexivo que pretendia desencadear por meio desse recurso, somente teria sido possível se realmente ele tivesse sido trabalhado de forma gradual para que os alunos pudessem ter a oportunidade de se apropriar do *gênero diário*, passo a passo. Talvez, dessa maneira, o instrumento tivesse realmente chegado a cumprir com o objetivo que eu lhe havia atribuído: o da reflexão sobre cada uma das aulas.

Devido a esses problemas, optei por não insistir com a atividade e propus que as reflexões individuais passassem a ser motivadas por alguma pergunta ou discussão prévias. Na minha opinião, esse formato garantiria que os alunos se engajassem em uma reflexão mais pontual.

Com relação às atividades desenvolvidas no *Momento 1*, cabe ressaltar que, além de terem cumprido seu papel de instrumentos desencadeadores de reflexões dos alunos, todas elas acabaram se caracterizando, também, como instrumentos de coleta de dados para a pesquisa. Somam-se a elas outros procedimentos utilizados a fim de textualizar as experiências vividas nesse momento, como relaciono a seguir:

- transcrição de 4 aulas (a partir da segunda aula)
- 2 relatos reflexivos elaborados pelos alunos a respeito da segunda e terceira aulas
- a atividade do termômetro (Anexo 4)
- respostas à ficha de identificação (Anexo 2)
- respostas à Atividade 2 (Anexo 5)
- respostas à Atividade 3 (Anexo 6)
- 5 relatos reflexivos⁴⁴ que eu, professora, elaborei acerca de cada uma das aulas do *Momento 1*

Finalmente, considero importante destacar que duas das atividades desenvolvidas no *Momento 1* se enquadram na proposta da Abordagem Baseada nas Artes (Diamond, 1997; 1998 e Diamond & Mullen,1999): a atividade do

⁴⁴ Ao longo do curso, registrei minhas reflexões sobre cada uma das aulas em um diário. O total de registros corresponde, assim, ao total de aulas ministradas: 18.

termômetro (Anexo 4) e a atividade 2 (Anexo 5), anteriormente mencionadas. Na minha opinião, elas são coerentes com tal abordagem devido à forma como estão estruturadas e ao fato de propiciarem condições para a reflexão e a auto-reflexão que, segundo Diamond (1997; 1998), são centrais no desenvolvimento do professor⁴⁵.

2.3.1.2.2. O Momento 2

No final da aula 5, que fechou o primeiro momento do curso, os alunos propuseram um tópico sobre o qual gostariam de discutir nas aulas seguintes: *responsabilidades do professor*. Em função dessa sugestão, escolhi os filmes que seriam discutidos ao longo do *Momento 2* do curso, período compreendido entre as aulas 6 e 12.

O primeiro deles foi o filme *Nenhum a Menos*⁴⁶. Para desencadear a discussão a seu respeito, propus uma atividade (Anexo 7) em sala de aula, na qual os alunos, em grupos, deveriam refletir sobre o tópico *responsabilidades do professor*, primeiramente do ponto de vista de sua percepção sobre o assunto e, em seguida, sob a perspectiva do filme a que assistiram. Além disso, solicitei que os alunos realizassem uma pesquisa bibliográfica (em livros, revistas e jornais impressos ou eletrônicos) de textos que pudessem aprofundar as reflexões desencadeadas em sala de aula. O resultado dessa pesquisa seria uma produção escrita, sob a forma de resenha, a qual já havia sido prevista no programa do curso⁴⁷. No entanto, verifiquei que essa produção individual dos alunos somente teria sentido se ela fosse compartilhada com o grupo. Por isso, dedicamos momentos específicos de duas aulas (aulas 9 e 10) para uma apresentação oral dos textos encontrados.

⁴⁵ Nos capítulos 3, 4, 5 e 6, veremos as contribuições dessas e de outras atividades para o desencadeamento do processo reflexivo dos alunos.

⁴⁶ O filme *Nenhum a Menos* foi o único projetado integralmente durante a aula. Optei por esse procedimento, pois previ que os alunos pudessem ter dificuldade para encontrá-lo nas vídeo-locadoras.

⁴⁷ Conforme expliquei anteriormente, apesar de eu ter previsto, no programa, a elaboração de três resenhas ao longo do curso, optei por solicitar somente uma, já que essa atividade demandou muito mais tempo (duas aulas) do que eu havia imaginado inicialmente. Verifiquei, assim, que no cronograma do curso, tornar-se-ia inviável repetir a mesma dinâmica mais duas vezes.

O filme *Mentes Perigosas* também foi por mim selecionado para o segundo momento do curso. Quando solicitei que os alunos o assistissem, pedi também que levantassem as questões que despertaram seu interesse e que as trouxessem para a aula. Essas questões constituíram a base das reflexões desenvolvidas na aula 9.

Para ampliar essa discussão, propus também que fizéssemos um debate eletrônico sobre o filme, via email, (Anexo 8), realizado entre as aulas 9 e 10. Os alunos receberam uma série de perguntas por correio eletrônico e deveriam enviar sua opinião também pelo mesmo canal, com cópia para todo o grupo. Assim, poderiam comentar as respostas dos colegas, argumentar e complementar sua própria opinião. No entanto, a atividade não funcionou como planejada e proposta, pois não gerou resposta por parte da maior parte dos alunos. Apenas três deles procuraram interagir eletronicamente (Inae, Jamile e Márcia); os demais justificaram sua não participação, alegando problemas com o computador. O não cumprimento da atividade no formato proposto me levou a discutir com o grupo a pertinência da continuidade, ou não, do uso do email, não só como canal de comunicação entre o grupo (para envio de avisos e esclarecimentos), mas também como canal de interação e de ampliação das oportunidades de reflexão. Além disso, considerei que o tipo de resposta dada pelos alunos que participaram (Inae, Jamile e Márcia, na primeira semana em que o debate foi aberto, e Serena, na segunda) não correspondeu ao propósito e expectativas estabelecidos para a atividade, pois as alunas limitaram-se a escrever suas respostas, sem estabelecer relações entre sua opinião e a dos colegas. Comentei esse episódio nos seguintes fragmentos de meus relatos reflexivos:

O debate não funcionou. Só a Jamile, a Inae e a Márcia mandaram suas respostas. Conversei com o grupo para fazer uma avaliação do curso, já que chegamos à metade do semestre. Eles disseram que querem continuar fazendo as atividades por email, mas explicaram que têm problemas no computador que estão impedindo sua participação. Enfatizei a importância das atividades e resolvemos ampliar o debate esta semana. Até hoje, ninguém mais escreveu; acho que não vai pra frente. (...)

Acabei levando impressas as respostas que as meninas deram ao “debate” e fizemos uma discussão em sala. (...)

Como se vê, nem mesmo a prorrogação do prazo para a realização do debate eletrônico garantiu que ele acontecesse. Avaliei a necessidade de dar

mais explicações sobre a dinâmica que estava propondo, considerando que a falha poderia estar nas instruções que lhes havia dado inicialmente. Entretanto, a nova resposta que chegou (de Serena) também foi bastante pessoal, sem qualquer relação com as demais dadas por outros alunos. Constatei, então, que o caráter de debate que queria atribuir à atividade se perdeu. Prova disso foi o fato de uma aluna – Julia - ter enviado suas respostas às perguntas somente no mês seguinte. A reação dos alunos parece demonstrar que a atividade, ao invés de concretizar-se como debate envolvendo todo o grupo, acabou recebendo o mesmo *status* daquelas que foram propostas como reflexões individuais. Em decorrência disso e para que a discussão não se perdesse, optei por retomar as questões em sala de aula, presencialmente.

O terceiro filme selecionado para discussão no segundo momento do curso foi *O Céu de Outubro*, sobre o qual os alunos deveriam elaborar uma pergunta. Apesar de ter programado a reflexão sobre ele para a aula 12, as discussões anteriores acabaram se prolongando e não houve tempo hábil para fazê-la do modo como tinha sido prevista. Como se verá no Capítulo 5, somente algumas questões sobre esse filme foram abordadas e isso foi feito de forma vinculada a outros filmes, discutidos posteriormente.

Finalmente, antes de entrar na fase final do curso, propus a leitura do texto *Da reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva* (Perrenoud, 2002⁴⁸), escolhido com o objetivo de retomar questões teóricas relacionadas à formação do professor reflexivo. Apesar da leitura ter sido proposta na 11ª aula, nos encontros seguintes não chegamos a fazer nenhuma atividade específica com ela, pois as discussões sobre o filme *Mentes Perigosas* acabaram tomando maior espaço na programação. No entanto, algumas referências ao texto surgiram vinculadas às reflexões sobre esse filme e foram retomadas na discussão sobre o filme *Os Incompreendidos*, selecionado e analisado pelas alunas Charlotte e Francis, no *Momento 3*, como se verá mais adiante.

O cronograma abaixo sintetiza as atividades desenvolvidas no *Momento 2*:

⁴⁸ Perrenoud, P. 2002. *A prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed, (Da reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva, p. 29 – 45).

Aula	Passos
Aula 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exibir o filme <i>Nenhum a Menos</i>
Aula 7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir o filme <i>Nenhum a Menos</i> (discussão em grupos guiada por perguntas previamente elaboradas (Anexo 7). ▪ Tarefa: pesquisar textos a respeito do assunto <i>responsabilidades do professor</i>.
Aula 8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar continuidade à discussão do filme <i>Nenhum a Menos</i> (relato dos grupos sobre a atividade realizada na aula anterior e ampliação da discussão). ▪ Indicação do filme <i>Mentes Perigosas</i> para a discussão da próxima aula.
Aula 9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer uma breve apresentação dos textos consultados pelos alunos a respeito do assunto <i>responsabilidades do professor</i>. ▪ Fazer um levantamento conjunto de questões de interesse suscitadas pelo filme <i>Mentes Perigosas</i>. ▪ Envio das perguntas por email para a realização de um debate eletrônico (Anexo 8).
Aula 10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar as atividades e as dinâmicas que estão sendo propostas nas aulas. ▪ Dar continuidade aos relatos dos alunos sobre os textos consultados a respeito do assunto <i>responsabilidades do professor</i>. ▪ Organização dos grupos dos seminários.
Aula 11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir o filme <i>Mentes Perigosas</i>. Indicar o filme <i>O Céu de Outubro</i> para a próxima aula (pedir que os alunos elaborem uma pergunta sobre o filme). ▪ Indicar a leitura do texto <i>Da reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva</i> (Perrenoud, 2002).
Aula 12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir o filme <i>Mentes Perigosas</i>. O filme <i>O Céu de Outubro</i> não chegou a ser discutido por falta de tempo.

Quadro 8: Cronograma das aulas e atividades desenvolvidas no *Momento 2*

Como se observa no quadro acima, a escolha dos três filmes que fizeram parte deste segundo momento foi decorrente da proposta dos alunos de discutirem sobre o tópico *responsabilidades do professor*.

Chamo a atenção, ainda, para o fato de eu ter realizado, na aula 10, uma avaliação do andamento do curso, especialmente no que diz respeito às dinâmicas que estavam sendo apresentadas nas aulas. Isso foi necessário porque alguns alunos não estavam respondendo a todas as atividades solicitadas. Após essa avaliação, contudo, houve maior engajamento dos alunos nas tarefas propostas.

Com relação às atividades desenvolvidas no *Momento 2*, destaco, novamente, que, além de terem cumprido seu papel de instrumentos desencadeadores de reflexões dos alunos, todas elas acabaram se caracterizando, também, como instrumentos de coleta de dados para a pesquisa. Assim como no *Momento 1*, somam-se a elas outros procedimentos utilizados a fim de textualizar as experiências vividas nesse momento, como relaciono abaixo:

- transcrição de 6 aulas
- respostas à Atividade 4 (Anexo 7)
- respostas ao Debate Eletrônico (Anexo 8)
- 7 relatos reflexivos que eu, professora, elaborei acerca de cada uma das aulas do *Momento 2*

2.3.1.2.3. O Momento 3

No último momento do curso, que correspondeu às últimas 6 semanas (aulas 13 a 18), os professores em formação foram convidados a selecionar, analisar e trazer novos filmes para contribuir com o trabalho de reflexão em desenvolvimento⁴⁹. A única orientação que os alunos receberam sobre a seleção de filmes foi a de que deveriam se pautar nos mesmos moldes dos anteriormente vistos; ou seja, deveriam ser filmes que retratassem o contexto escolar, a sala de aula, o professor, o aluno. Coincidentemente, um dos filmes selecionados pelos alunos (*A Corrente do Bem*) constava também da lista de sugestão que havia sido incluída no programa de curso (ver Anexo 3).

Os alunos se organizaram em duplas e em pequenos grupos de três participantes. Duas alunas, no entanto, optaram por trabalhar individualmente, por terem dificuldade em se reunir com colegas fora do horário de aula. Não obstante, escolheram o mesmo filme (*O Clube do Imperador*), mas fizeram sua análise, enfocando-o sob diferentes prismas.

Em termos da possibilidade de reflexão promovida pela dinâmica proposta para este terceiro momento, posso concluir que permitiu o desenvolvimento da atuação mais independente dos alunos, bem como da sua capacidade crítico-reflexiva. Como se verá mais adiante, os relatos dos alunos revelam uma transformação paulatina na sua maneira de *ver* os filmes. Se nos momentos 1 e 2, eles dependiam de minhas orientações para dirigir um olhar diferenciado em relação aos filmes, se comparado à forma como assistiam a eles antes do curso

⁴⁹ Assim como nos momentos anteriores, os grupos informavam com antecedência que filme seria discutido para que todos pudessem assisti-lo antes da apresentação do trabalho, em sala de aula. Além disso, os alunos entregaram uma versão escrita, que será oportunamente comentada neste estudo.

(quando estavam motivados pelo simples prazer de vê-los), neste terceiro momento, revelaram mais maturidade e segurança para estabelecer relações com os tópicos abordados nas aulas (tanto por meio das leituras como dos filmes anteriores), bem como relações com outros textos que eles mesmos pesquisaram. No que diz respeito à forma de interação e de construção de conhecimento proporcionada por este momento, é possível afirmar que houve socialização dos saberes, compartilhar das experiências, das dúvidas, dos interesses e das inquietações que moviam cada um dos alunos que compunham os pequenos grupos de trabalho. Esses traços se evidenciam pela escolha do filme e pelo viés de análise explorado pelos grupos.

O quadro abaixo apresenta os filmes selecionados e o tipo de atividade que desenvolveram, conforme o cronograma das aulas:

Aula	Filme	Atividades desenvolvidas pelos alunos
Aula 13	<i>Mr Holland, Adorável Professor</i> (Grupo: Marcos, Márcia, Sara)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeção de fragmentos do filme selecionados pelos alunos. ▪ Discussão centrada na relação do professor com a sua profissão. Articulação com os filmes <i>Mentes Perigosas</i> e <i>O Espelho Tem Duas Faces</i>.
Aula 14	<i>A Corrente do Bem</i> (Grupo: Luana, Julia, Anna)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeção de fragmentos do filme selecionados pelos alunos. ▪ Discussão centrada no tópico <i>responsabilidade do professor</i> e aspectos relacionados à interação professor/aluno. ▪ Leitura proposta pelo grupo: <i>Como iniciar grandes transformações a partir de pequenos passos “A Corrente do Bem”</i> (Almeida, s/d) (Anexo 9).
Aula 15	<i>A Creche do Papai</i> (Grupo: Serena, Inae, Geovana)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeção de fragmentos do filme selecionados pelas alunas. ▪ Discussão motivada pela atividade inicial que questionava: Que escola temos? Que escola queremos?. Tópicos propostos: responsabilidade do professor e da escola, concepção de escola e concepção do processo ensino/aprendizagem, relação <i>professor/ educação</i>. ▪ Leituras propostas pelo grupo: <i>O compromisso social e ético dos professores</i> (Libâneo, s/d) e <i>A escola e o desenvolvimento dos alunos</i> (Masetto, s/d) (Anexo 10)
Aula 16	<i>Os Incompreendidos</i> (Grupo: Francis e Charlotte)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeção de fragmentos do filme selecionados pelas alunas. ▪ Discussão do filme centrada no tópico <i>relação educador/aluno</i>. ▪ Referências aos textos <i>Da reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva</i> (Perrenoud, 2002) e <i>A importância da psicologia analítica para a educação</i> (Jung, s/d⁵⁰).
Aula 17	<i>O Clube do Imperador</i> (Darlene e Jamile: trabalho individual sobre o mesmo filme)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeção de fragmentos do filme selecionados pelas alunas. ▪ Discussão sobre ética, desencadeada pelas perguntas propostas por Darlene: A educação altera os valores dos alunos?; O que exerce mais influência sobre o homem: família, grupo social, igreja ou outros?; A educação

⁵⁰ As alunas não forneceram o texto ao grupo.

		<p>transmite valores éticos? De que forma?; O professor Hundert errou? Por que?; O professor agiu conforme a conduta que se esperava dele? Por quê?; E o diretor?; Qual o tipo de interpretação de ética dos dois profissionais de educação?)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão sob a ótica dos arquétipos de Jung, desencadeada pela aluna Jamile.
--	--	---

Quadro 9: Cronograma das aulas do *Momento 3*, filmes e atividades apresentadas pelos alunos

Fechando a programação do semestre, na aula 18, fizemos uma avaliação do curso partindo de três propostas: uma atividade de reflexão motivada pelas imagens de uma garrafa, uma cabeça e um coração (Anexo 11); uma conversa informal em sala de aula; um questionário de reflexão final sobre o curso⁵¹ (Anexo 12).

Essas atividades possuem características que as aproximam da Abordagem Baseada nas Artes. No caso da atividade da Garrafa, Coração e Cabeça, os alunos, futuros professores, puderam refletir sobre o curso de uma maneira mais livre, deixando fluir suas idéias e pensamentos. Conforme se pode constatar no Anexo 11, na folha entregue aos alunos, há três desenhos que solicitam o registro de diferentes tipos de informação:

A garrafa: aqui, o aluno deveria escrever uma mensagem que gostaria de enviar à professora. A mensagem poderia ser de diferentes naturezas: uma sugestão ou crítica sobre o curso, por exemplo, ou mesmo um recado de cunho mais pessoal.

O coração: neste desenho, o aluno deveria comentar as contribuições que o curso lhe trouxe do ponto de vista afetivo.

A cabeça: nesta figura, o aluno deveria registrar o que aprendeu no curso, sob a perspectiva cognitiva.

Conforme se verá no Capítulo 5, essa atividade abriu espaço para a manifestação de uma auto-avaliação dos alunos e de suas expectativas com relação ao seu futuro profissional, o que considero como uma indicação de auto-

⁵¹ No caso do questionário, os alunos o receberam na aula 17 e o entregaram já respondidos em nosso último encontro.

desenvolvimento e auto-conhecimento (o que se mostra coerente com a proposta de Diamond, 1997; 1998).

Para complementar a reflexão sobre a experiência vivida ao longo do semestre, propus também aos alunos que fizéssemos uma avaliação do curso oralmente, por meio de uma conversa informal, durante a aula. Naquele momento, pedi que procurassem identificar alguma *metáfora* ou *imagem* que pudesse representar o significado dessa experiência vivida ao longo do curso. Como veremos mais adiante, na interpretação dos dados, essa proposta⁵² parece ter contribuído para que os meus alunos atribuíssem significados mais relevantes para a experiência que viveram.

Finalmente, a reflexão sobre o curso foi complementada por um questionário (Anexo 12) que abordava aspectos pontuais sobre as atividades desenvolvidas, resultados alcançados, filmes assistidos, papel desempenhado pela professora, além de uma auto-avaliação do desempenho dos alunos. Destaco a última pergunta do questionário, uma vez que ela pode ser compreendida à luz da Abordagem Baseada nas Artes: seu objetivo era o de proporcionar uma oportunidade para que os alunos olhassem para si mesmos e para a experiência compartilhada, procurando identificar em que ela os afetou. Reproduzo, a seguir, a pergunta em questão:

12. Imagine uma linha do tempo. No centro dela está você agora, no final deste curso. Pense em como você era antes de chegar aqui, em como você se vê agora e em como você se vê daqui para frente. Houve mudanças? Quais? Por que você acha que elas ocorreram (não ocorreram)?

Como se verá no Capítulo 5, as respostas dadas pelos alunos, em geral, apontam para a possibilidade de desenvolvimento profissional gerada pelo curso e, mais especificamente, pelos filmes assistidos e discussões que foram realizadas.

Finalmente, com relação às atividades desenvolvidas no *Momento 3*,

⁵² Diamond (1997;1998) sugere a metáfora como uma possível estratégia textual que ajuda o professor a atribuir significados relevantes para a suas experiências.

destaco, novamente, que todas elas cumpriram o duplo papel de instrumento desencadeador de reflexões e de instrumento de coleta de dados para a pesquisa. Assim como nos momentos anteriores, vários procedimentos foram utilizados a fim de textualizar as experiências, como relaciono abaixo:

- transcrição de 6 aulas
- respostas ao instrumento da Garrafa, Coração e Cabeça (Anexo 11)
- respostas ao questionário final de reflexão sobre o curso (Anexo 12)
- trabalhos escritos entregues pelos alunos no final do curso
- 6 relatos reflexivos que eu, professora, elaborei acerca de cada uma das aulas do *Momento 3*

Tendo descrito a forma como o curso foi sendo construído ao longo do semestre em que foi ministrado, passarei, agora, à apresentação dos procedimentos de interpretação dos dados que emergiram das reflexões desencadeadas ao longo do curso.

2.4. Procedimento de interpretação dos dados

Conforme explicitarei nas páginas anteriores, ao longo de todo o semestre em que ministrei a disciplina *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica através de filmes*, os meus alunos assistiram a vários filmes e desenvolveram diferentes atividades que tinham como objetivo desencadear sua reflexão sobre a docência. Todas essas atividades também se constituíram nos instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa, pois, a partir delas, pude registrar as experiências vividas durante todo o curso. Além das atividades em si, procedi à gravação e transcrição das aulas, o que me permitiu textualizar as experiências vividas e, assim, voltar a elas, revê-las como realmente ocorreram, descrevê-las e interpretá-las na tentativa de compreender a natureza do fenômeno que me propus a estudar.

No momento de iniciar meu trabalho com os dados da pesquisa, recorri a procedimentos condizentes com a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (apresentada na seção inicial deste capítulo), que pudessem me propiciar

condições de descrever e interpretar o fenômeno em questão. Desse modo, não estabeleci categorias ou regras que determinassem os rumos da pesquisa, mas procurei me aproximar dos dados por meio de inúmeras leituras, trilhando os caminhos das abordagens holística, seletiva e detalhada, propostas por van Manen (1990:93). Assim procedendo, pude operacionalizar os procedimentos sistematizados por Freire (2006a) e:

- a) identificar as unidades de significado que emergiam dos textos;
- b) agrupar tais unidades de significado de acordo com a afinidade que as relacionavam entre si;
- c) refletir sobre a recorrência das unidades e suas associações;
- d) identificar os *temas*, que expressavam o significado mais intrínseco desses agrupamentos e que me permitiram visualizar a estrutura do fenômeno;
- e) retornar às experiências vividas por meio dos textos para a validação e confirmação das interpretações, num movimento que caracteriza o chamado *ciclo hermenêutico* (Ricoeur, 2001) ou *ciclo de validação* (van Manen, 1990).

A grande quantidade de dados que eu possuía, resultantes da transcrição das 17 aulas gravadas e do registro das atividades realizadas ao longo do semestre, levaram-me a procurar um *software* que me auxiliasse na organização dos dados e que também se mostrasse afinado com pesquisas de natureza qualitativa e, mais especificamente, com a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. Esse era um aspecto fundamental pois, na minha opinião, o programa computacional escolhido deveria me possibilitar uma abertura de olhar suficientemente ampla a fim de que eu pudesse, inicialmente, tomar contato com a totalidade dos dados para, depois, realizar o procedimento de tematização.

O *software* escolhido foi o **Atlas.ti 5.0**, que se apresenta como um programa condizente com pesquisas qualitativas que lidam com grande quantidade de dados, sejam eles textuais, gráficos, de áudio ou de vídeo.

Abaixo, reproduzo a tela inicial de uma *unidade hermenêutica*⁵³, nome atribuído pelo programa a qualquer conjunto de dados (arquivos de texto, áudio ou vídeo), agrupados pelo pesquisador segundo critérios estabelecidos por ele próprio.

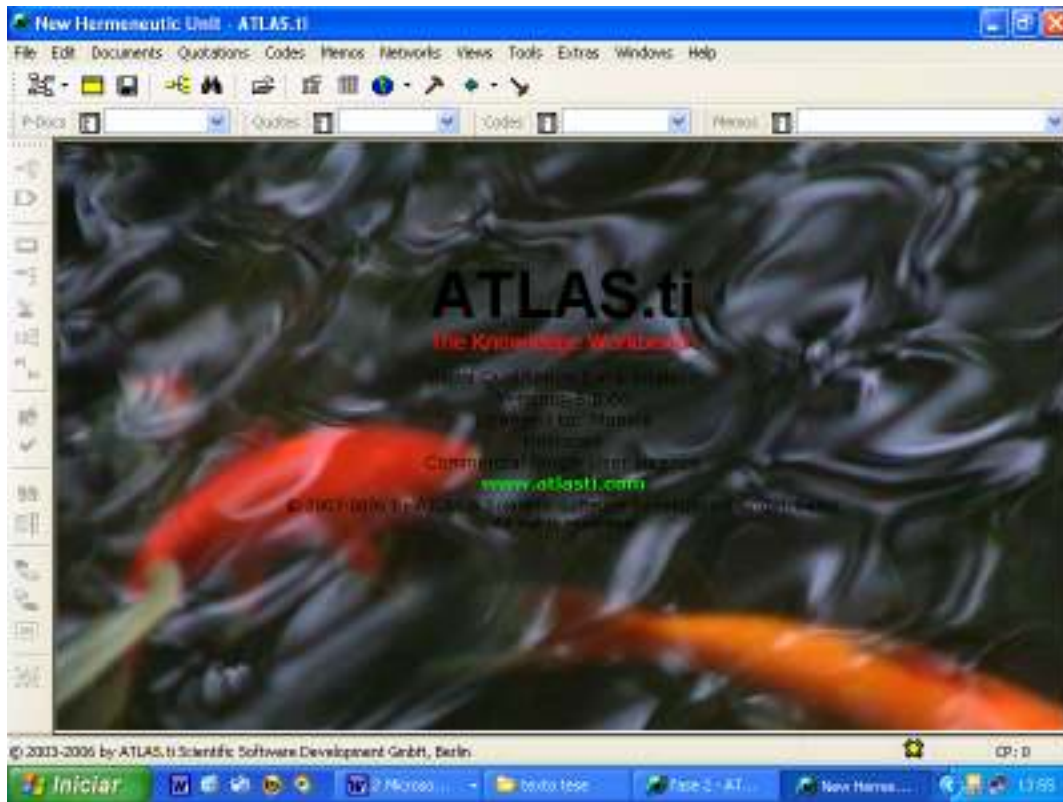


Figura 3: Tela inicial da Unidade Hermenêutica *Momento 2*.

O programa disponibiliza uma ferramenta denominada *Help*, que ajuda o pesquisador a explorar os fenômenos complexos ocultos nos dados, por meio de recursos que auxiliam a gerenciar, extrair, comparar, explorar e reagrupar fragmentos significantes de grandes quantidades de dados, de maneiras criativas, flexíveis e sistemáticas (Atlas.ti 5.0. Online Help. Introduction).

Conforme explicitiei acima, o programa permite que o pesquisador organize seus dados em *unidades hermenêuticas* e, sob tal denominação, armazene os

⁵³ Provavelmente, a denominação *unidade hermenêutica* tenha sido atribuída pelo cunho interpretativo que cada unidade permite ao pesquisador. Não existe, portanto, uma filiação teórica necessária entre o programa em questão e a abordagem hermenêutico-fenomenológica que pode embasar, metodologicamente, uma pesquisa qualitativa.

dados para posterior interpretação. No caso específico de minha pesquisa, organizei os dados em três unidades hermenêuticas (*Momento 1*, *Momento 2* e *Momento 3*), que, como indicam os nomes, correspondem aos três momentos em que se dividiu o curso que me propus a estudar. Assim, cada uma delas inclui todos os textos referentes àquele momento específico, sejam eles transcrições das aulas, relatos reflexivos dos alunos, meus relatos reflexivos, transcrição de atividades ou de questionários. Cada um desses textos passou a corresponder a um *Primary Document*, termo utilizado no programa. Para fins ilustrativos, abaixo reproduzo uma tela do programa referente à unidade hermenêutica que reunia os dados coletados durante o *Momento 2* do curso. O texto que se vê à esquerda, identificado como *P1*⁵⁴ – *transcrição aula 13 de abril*, correspondente a uma parte da transcrição da aula 7, na fase anterior ao início da análise e interpretação dos dados.

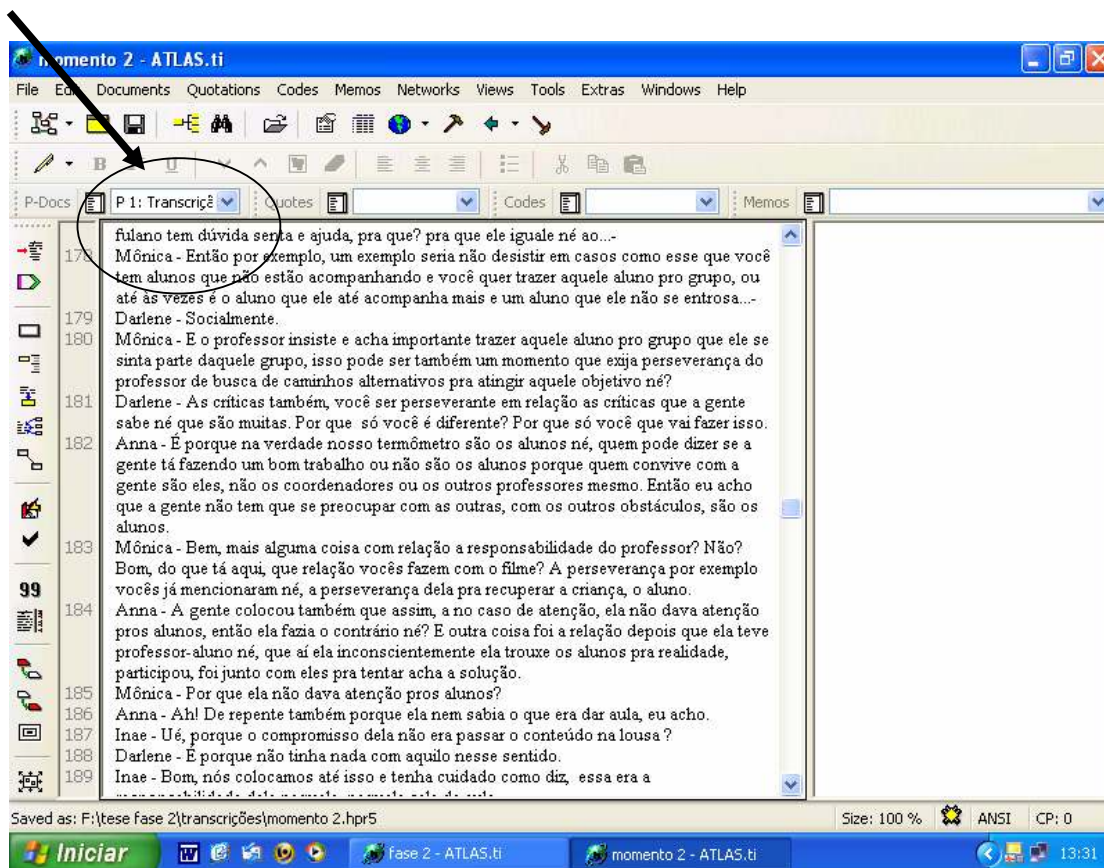


Figura 4: Inserção de texto para análise

⁵⁴ *P1* corresponde à abreviação de *Primary Document 1* (forma como o programa identificou o primeiro texto inserido na unidade hermenêutica *Momento 2*).

Após inserir todos os textos referentes a cada Momento, iniciei o processo de tematização proposto por van Manen (1990), procurando inicialmente, nos dados, as unidades de significado. Esse processo consistiu na leitura atenta dos textos a fim de destacar os fragmentos mais significantes, que tivessem alguma relação com a minha pergunta de pesquisa. Para ressaltar tais fragmentos, utilizei a ferramenta *quotation*, disponibilizada pelo programa. A tela apresentada abaixo ilustra essa fase do processo de tematização, tendo uma unidade de significado destacada em azul e ampliada no retângulo em realce:

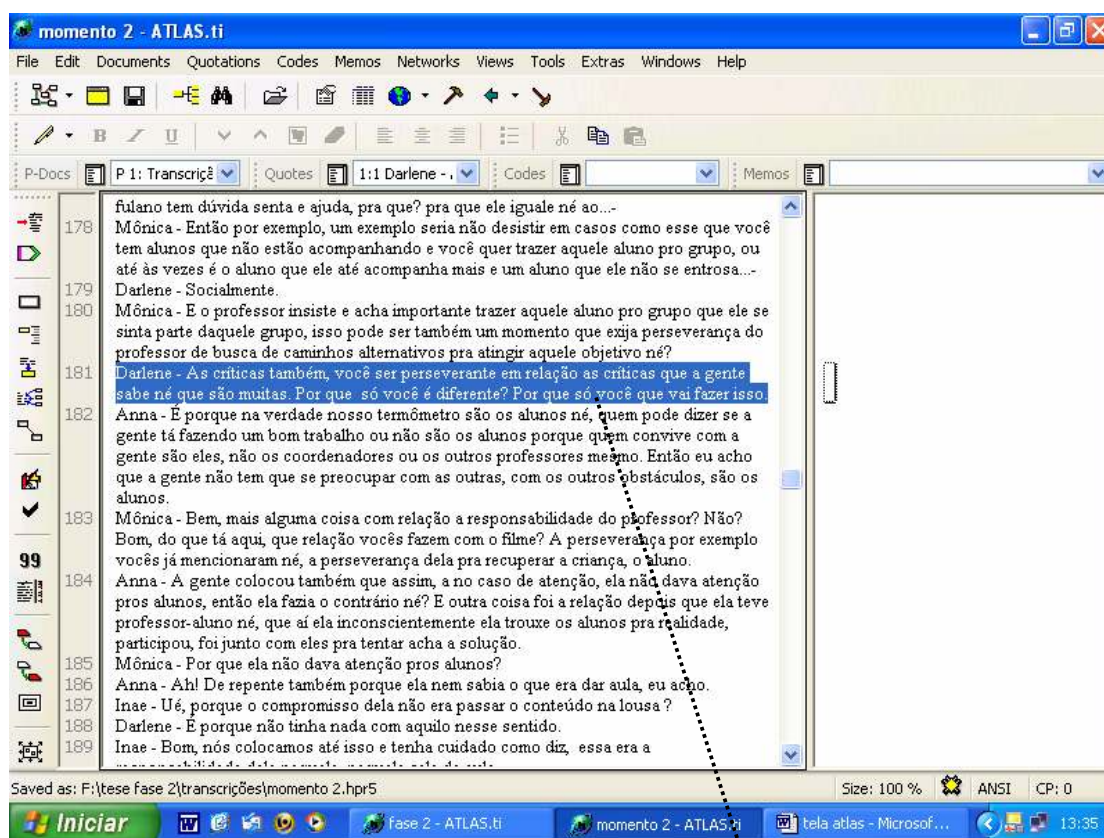


Figura 5: Identificação de unidades de significado

Darlene: As críticas também; você pode ser perseverante em relação às críticas que a gente sabe, né, que são muitas. Por que só você é diferente? Por que só você vai fazer isso?

O próximo passo foi a identificação de unidades de significado ainda menores. Utilizando a ferramenta *codes*, procurei abstrair, de cada *quotation*, a idéia mais geral que expressavam. Tais *codes*, por vezes, foram recorrentes e o

programa permitiu o registro de todo e qualquer fragmento de texto identificado sob o mesmo código. Isso facilitou o processo de interpretação, pois quando sentia necessidade de retornar aos dados para corroborar minhas interpretações, a ferramenta *codes* permitia a localização imediata de todos os fragmentos rotulados sob um mesmo código, que expressava uma unidade de significado mais refinada.

Além disso, pude ir refinando as unidades de significado identificadas, associando-as sempre que fosse pertinente. A tela abaixo ilustra essa etapa do trabalho. Na coluna da direita, vemos os *codes* associados às *quotations* da coluna da esquerda:

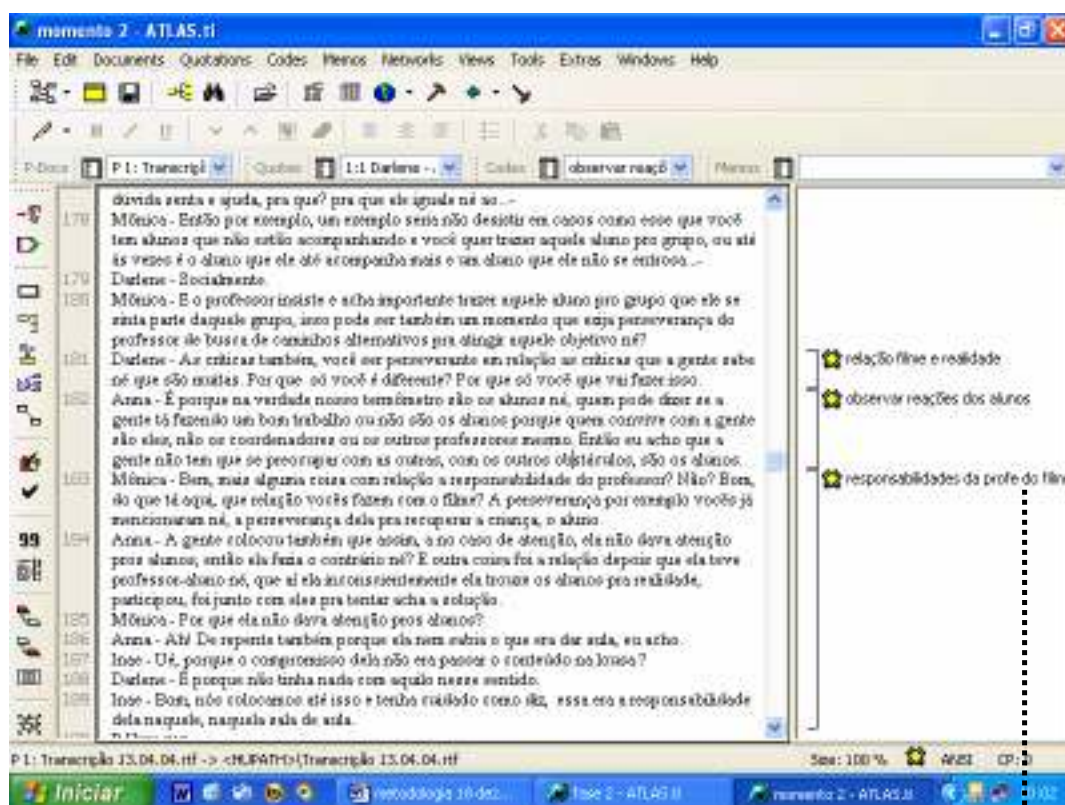


Figura 6: Tela de trabalho da Unidade Hermenêutica *Momento 2*: identificação dos *codes*

- relação filme e realidade
- observar reações dos alunos
- responsabilidades da profe do filme

Após identificar os *codes* de todos os textos compreendidos em cada momento do curso, solicitei ao programa que gerasse uma lista de todos eles. Como exemplo, apresento um recorte de uma dessas listas geradas pelo programa:

Code-Filter: All
<hr/> HU: backup of momento 2 File: [F:\tese fase 2\backup of fase 2.hpr5] Edited by: Super Date/Time: 20/09/06 09:51:35 <hr/> a personagem era professora? aprendizagem significativa as 3 etapas do curso atividade autonomia do professor avaliação do curso avaliar é características da professora cracterísticas do profes currículo flexível debate eletrônico debate perg 1 debate perg1 ensinar X passar conteúdo escolha dos filmes experiência inicial filme e avaliação filme e currículo filme e metodologia filme X realidade dos alunos formar é limites do profe observar reações do aluno orientações filme orientações resenha papel da escola papel da universidade papel do diretor papel do profe papel do profe: educar papel do professor

Quadro 10: Lista parcial dos *codes* gerados no *Momento 2*

O meu trabalho, então, consistiu em ler novamente esses *codes* a fim de buscar associações possíveis e um refinamento maior das unidades de significado. Nessas re-leituras, várias unidades foram descartadas e somente as mais reincidentes foram mantidas.

Finalmente, com ajuda do *software*, retornei às etapas anteriores (leitura do texto original, das *quotations* e *codes*) para confirmar as interpretações que havia feito e, assim, proceder ao *ciclo de validação* (van Manen, 1990). Dessa forma, pude chegar, finalmente, à identificação dos temas estruturantes do fenômeno que me dispus a estudar. No quadro abaixo, apresento uma síntese de todos os passos dados em direção à tematização proposta por van Manen (1990), nos moldes da sistematização sugerida por Freire (2006a):

	Fases do Procedimento de tematização (Freire, 2006a)	Procedimento usado no Atlas.ti 5.0
Fase 1	Texto original (textualização da experiência)	Registro integral dos textos (cada um deles, identificado pelo programa como um <i>Primary Document</i> diferente).
Fase 2	Identificação das unidades de significado	Utilizando a ferramenta <i>quotation</i> , identificação de fragmentos que correspondiam a unidades de significado mais amplas.
Fase 3	Relação entre as unidades de significado	Utilizando a ferramenta <i>codes</i> , identificação de unidades de significado menores e inter-relacionadas.
Fase 4	Redução a unidades menores	Por meio da re-leitura das unidades de significado menores (<i>codes</i>), busca de uma redução mais refinada, gerando novos agrupamentos.
Fase 5	Retorno às etapas anteriores	Re-leitura dos <i>codes</i> , <i>quotations</i> e texto original na busca de confirmação para as interpretações feitas.
Fase 6	Identificação dos temas	Novas leituras e retomada dos dados e identificação dos temas.

Quadro 11: Ações realizadas com ajuda do Atlas.ti 5.0 para o processo de tematização

Após ter percorrido todos os passos descritos acima, com ajuda do *software* Atlas.ti 5.0, cheguei à identificação dos temas que estruturam o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes. Associados a eles, pude constatar também, a presença de diversos *subtemas*, *sub-subtemas* e, ainda, em alguns casos, *sub-sub-subtemas*, que formaram redes semelhantes a esta:

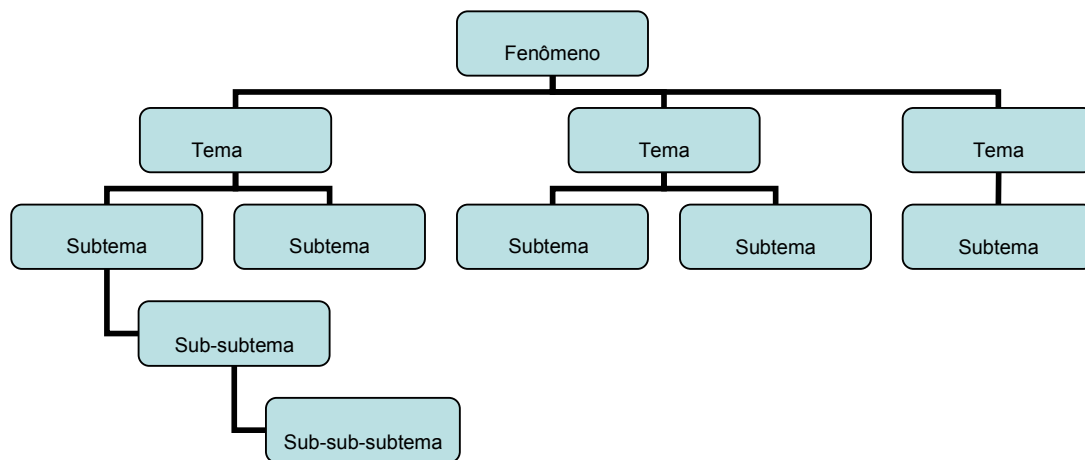


Diagrama 1: Possível representação gráfica da estrutura temática de um fenômeno (Freire, 2006b)

Tendo feito uma descrição do processo de tematização e das ações realizadas com ajuda do programa **Atlas.ti 5.0**, considero importante ressaltar que esse *software* dispõe ainda de inúmeras outras ferramentas que podem auxiliar na organização e análise dos dados. É interessante observar que cada pesquisador pode encontrar caminhos diferentes que permitem chegar ao mesmo fim: a interpretação dos dados.

Após ter explicitado os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, passarei, a seguir, à interpretação dos dados que emergiram das reflexões desencadeadas ao longo de todo o semestre. Para tanto, nos próximos capítulos, me dedicarei a descrever e interpretar os dados referentes a cada um dos três momentos que constituíram o curso.

CAPÍTULO 3

REFLEXÃO: O MOMENTO 1

Gregory: Não acreditei. De repente havia energia na sala. Estávamos trocando idéias. Estávamos conectados. Eles participaram, fizeram perguntas... Ficaram! Não sei como agradecer. Fui um professor melhor hoje por sua causa.

(O Espelho Tem Duas Faces)

Tendo exposto as bases teóricas deste estudo bem como a sua orientação metodológica, passarei a descrever e interpretar os dados, na busca da compreensão da estrutura do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes.

Para tanto, me debruçarei sobre os dados coletados durante os três momentos em que se dividiu o curso que ministrei para, assim, responder à pergunta de pesquisa que elaborei no início do trabalho:

Qual é a natureza do fenômeno de formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, sob a perspectiva de quem o vivenciou?

Conforme explicitarei anteriormente, no momento inicial do curso, que compreendeu as cinco primeiras semanas de aula, desenvolvi atividades e utilizei instrumentos que pudessem contribuir para o desenvolvimento da capacidade reflexiva de meus alunos.

As atividades geraram dados que, interpretados, revelaram que o fenômeno em foco, nesse primeiro momento, se estruturava em dois grandes temas: *conceito* e *questionamentos*. Observei, porém, que cada um deles se desdobrava em subtemas e vários sub-subtemas que expressavam uma rede de relações, as quais discutirei, inicialmente, de forma separada, para tecer, ao final do capítulo, comentários gerais sobre o *Momento 1* do curso. Cabe esclarecer, ainda, que apresentarei os temas pela ordem de saliência, isto é, considerando o destaque que tiveram em cada um dos momentos do curso, segundo a interpretação sugerida pelos dados.

3.1. Conceito

Um dos objetivos que eu havia estabelecido para as semanas iniciais era levar o meu aluno a compreender qual era a proposta do curso. Para tanto, selecionei uma leitura que proporcionasse um entendimento conceitual do termo *reflexão*⁵⁵ e propus uma atividade (Anexo 6) que procurava relacionar a

⁵⁵ Pimenta, S.G. 2002. Professor Reflexivo: construindo uma crítica, in Pimenta, S.G. e Ghedin, E. (orgs). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.

compreensão dos alunos sobre o termo a uma definição teórica do conceito e ao filme *O espelho Tem Duas Faces*.

Em função das discussões desencadeadas durante o *Momento 1* do curso, o aspecto conceitual estava direcionado à reflexão que se configurou, nos dados coletados, como um subtema do tema mais amplo, *Conceito*. Acredito que a manifestação desse tema é condizente com o propósito do curso – formar o professor crítico-reflexivo – e, até certo ponto, esperada, uma vez que, como ponto de partida, a formação do professor crítico-reflexivo deve compreender o entendimento do conceito de reflexão.

Nesse primeiro momento do curso, observei que, para os alunos, o conceito de reflexão está relacionado a duas vertentes (dois sub-subtemas) - a *conscientização sobre a prática* e o *olhar crítico* – que se referem à maneira como os meus alunos definiam o que é reflexão e o que é ser um professor reflexivo, como detalharei nas seções que seguem.

3.1.1. Reflexão: Conscientização sobre a prática

No âmbito da discussão conceitual do termo *reflexão*, o primeiro aspecto que se destaca, nos dados, é a diferenciação que os alunos fizeram entre as ações de *pensar* e *refletir*. A aluna Darlene, por exemplo, considerou que o ato de pensar é mais mecânico e, portanto, está presente nas nossas ações de uma forma constante. Por sua vez, a visão que apresentou Geovana é de que a reflexão precisa ser “estimulada”. Apesar de ela ter utilizado o verbo “pensar”, nota-se que ela o associou a “parar para pensar”, o que o aproxima da compreensão do termo *reflexão* como uma ação que é decorrente de uma vontade expressa do agente, deixando de ser, então, espontânea ou mecânica. Os seguintes fragmentos ilustram essa interpretação:

Mônica: A gente reflete sempre?

Alunos: Não.

Darlene: Claro que não, aliás, eu acho que a gente reflete até pouco.

Mônica: E pensar, a gente pensa sempre? São coisas iguais, são coisas diferentes? O que vocês acham?

Darlene: Pensar muitas vezes é como ela falou é **mais mecânico**, você se habitua.

(Transcrição da aula 5)⁵⁶

(...) ainda não **parei para pensar** como sou em sala de aula, e é por isso que estas aulas vão me ajudar muito, espero que eu **me torne** uma professora reflexiva.

(Geovana - atividade 2)

Além de sinalizar o caráter não espontâneo do ato de refletir, o segundo excerto indica a percepção de que a capacidade de ser um professor reflexivo pode ser desenvolvida, como evidencia a escolha lexical do verbo “tornar-se”. Este entendimento nos remete às ponderações de Alarcão (1996a; 1996b; 2003), Pimenta (2002) e Perrenoud (2002), no que diz respeito à necessidade de desenvolver a capacidade de refletir sobre a prática como um exercício constante. Além disso, vale lembrar que Dewey (1933:16) alerta para o fato de que o pensamento reflexivo somente se concretiza se houver um desejo real de levá-lo a cabo. A reflexão é, portanto, uma ação intencional, como afirmou Geovana.

Ainda do ponto de vista da compreensão conceitual de reflexão, foi fundamental oferecer aos alunos a possibilidade de aprofundar a discussão com base em um texto teórico. Os dados mostram que os alunos, a fim de entender melhor esse conceito, procuraram ilustrá-lo com exemplos concretos, relacionados à sua realidade. É o que se verifica no excerto a seguir, referente à discussão sobre a *reflexão-na-ação*:

Darlene: Assim, **trazendo pro nosso planejamento**, seria o que nós chamamos de flexibilidade do nosso planejamento?

Serena: **O primeiro planejamento, então, quando a gente senta no início do ano, seria esse conhecimento na ação, aí depois, quando a gente vai replanejar, que a gente chama de replanejamento. Aí, seria a reflexão na ação.**

Mônica: Pode ser a reflexão na ação, se você considerar a ação como o curso como um todo.

Geovana: **Porque aí já pôs aquilo ali em prática, você refletiu aquilo, você na hora, você viu o jeito que tá transmitindo conteúdo, tem alguma coisa que você precisa refletir, você viu que precisa mudar, aí você vai reflete na ação.**

⁵⁶ Os grifos (em itálico) que aparecem nas transcrições, ao longo do trabalho, são meus. Nenhuma delas foi editada; são, portanto, fiéis reproduções da fala e dos textos escritos produzidos pelos alunos durante o curso.

Darlene: Não é sobre a ação?

Mônica: A reflexão na ação te permite mudar o procedimento ali naquele momento.

(Transcrição da aula 5)

A mediação proporcionada pelo filme *O espelho tem duas faces* foi outro fator importante para possibilitar uma melhor compreensão a respeito dos componentes da reflexão, propostos por Schön. Os alunos puderam, dessa forma, identificar, nas ações das personagens, momentos em que a reflexão-na-ação se manifestou:

Mônica: Vamos voltar pro filme de novo. Será que a gente consegue identificar algum momento de reflexão na ação?

Darlene: Quando ele comentava com ela que ele não sabia o que tinha acontecido na aula, alguma coisa assim, que os alunos estavam todos apáticos. Aí num outro momento ele comenta que foi o contrário, que ele fez aquilo que ela falou e que ele viu vida na aula dele.

Mônica: Quando ele pára pra conversar com ela sobre os acontecimentos da aula dele, em que nível que ele está?

Márcia: Reflexão sobre a ação.

Charlotte: Essa reflexão sobre a ação é mais ou menos um mal estar, é o que incomoda.

Mônica: Pode ser.

Serena: Porque se um aluno não tá dando o retorno que você quer, aquilo te incomoda, você fala: “todo mundo tá com a boca fechada ou tão com sono ou pega uma revista e vai lê”. Aquilo ali te incomoda, aí você fala “Opa, deixa eu mudar”.

Mônica: É, faz você mudar na hora.

(Transcrição da aula 5)

Ainda no âmbito conceitual da discussão, verifica-se a relação que os alunos estabeleceram entre a *reflexão consciente*, que advém de um ato intencional do professor (motivado, talvez, por alguma questão que o incomoda, como se lê no exemplo acima) e a *reflexão ingênua*, considerada pela aluna Serena como um momento em que a reflexão ainda não é aprofundada nem completamente consciente. A questão se colocou em pauta quando, na aula 5, discutimos a respeito da forma como, muitas vezes, nos utilizamos de modelos para orientar nossas práticas. Serena lembrou que a criança, desde cedo, apóia suas ações em modelos de professores, adultos ou pares mais competentes, mas o faz de maneira ainda ingênua:

Serena: Ela vai pensar no modelo mesmo. É que o primeiro momento eu acredito que elas peguem como um modelo mesmo, sem comparação, sem valor reflexivo. Aí, depois, pelo que eu já observei e pelo que eu observo, aí depois sim aí talvez elas até reflitam sobre aquilo, mas só depois de um determinado tempo.

Mônica: Mas pegar como modelo significa que não tem reflexão?

Serena: **Mas é ingênuo, o da criança é ingênuo.**

Mônica: Ah, tá.

Serena: **Porque a criança, a primeira atitude dela é ingênua, por isso que ela vai repetir depois, por isso que a gente tem que trabalhar pra levar a criança a refletir sobre o que ela vê.**

Darlene: Então o ingênuo que você fala seria aquela questão da afetividade, não é?

Serena: **Porque todos nós num primeiro momento a gente é ingênuo porque tem, se deixa dominar pela emoção muitas vezes.** Quando eles falam que a mulher é mais emoção do que o homem, então a gente, eu, eu acredito nesse ponto de vista, quando a gente age mais pela emoção, a gente é mais ingênua, a razão ela tira um pouco essa ingenuidade.

Mônica: É mais um encantamento, às vezes...

Serena: É um encantamento, por isso eu chamo de ingenuidade porque se age pela emoção você é mais ingênuo e a criança, num primeiro momento, ela é ingênua, ela é emoção.

(Transcrição da aula 5)

O ponto de vista de Serena nos remete ao argumento de Freire (1979), no que diz respeito à consciência ingênua. Para o autor, esse estado de consciência tende ao simplismo e à superficialidade nas avaliações, revelando um forte conteúdo passional. Na perspectiva de Serena, a criança e o adulto – em um primeiro momento - se espelham em um modelo de professor sem ter plena consciência e senso crítico com relação a ele, deixando-se levar pela emoção. Aqui, encontramos uma metáfora interessante que também se manifestou nas discussões realizadas naquela mesma aula: a metáfora do espelho. Essa imagem foi trazida à discussão por Marcos que, ao responder à pergunta *O que você entende por professor reflexivo?*⁵⁷, procurou elaborar sua própria definição de reflexão por meio da metáfora:

Marcos: Eu falei em reflexão e me veio a idéia do **espelho**; também entra essa idéia, de algum **professor no espelho**.

(Transcrição da aula 5)

Inicialmente, entretanto, a imagem não estava completamente clara para todos, o que exigiu que os alunos e eu procurássemos re-elaborá-la:

Darlene: Porque como espelho ele só tá sendo uma..., o aluno se espelha nele e ele se olha no espelho ele vê ele mesmo.

Mônica: Então aqui, ele como espelho, tem uma imagem que ele passa e que os outros vêem. E ele no espelho é a imagem dele mesmo que ele vê, é isso?

⁵⁷ A pergunta fazia parte de uma atividade que eu havia dado aos alunos como orientação para a leitura do texto *Professor Reflexivo: construindo uma crítica* (Pimenta, 2002). Seu objetivo era propor que os alunos, antes de lerem o texto, procurassem explicitar sua própria definição de *reflexão*. A atividade completa encontra-se no Anexo 6.

Marcos: Eu não tinha pensado nele no espelho, mas só como espelho, para olharem para ele.

Serena: Só que se o professor for só como o espelho ele vai ser como se fosse um modelo e aí o aluno vai querer sempre copiar aquela postura do professor.

Mônica: De que aluno vocês estão falando?

Darlene: Todos. De repente, cada um deles é diferente. Desde a criança pequenininha, até eu, pelo menos pra mim eu me considero assim, até eu universitária, faço isso sempre de me espelhar nos professores para certas coisas.

(Transcrição da aula 5)

Como resultado dessa re-elaboração, os alunos passaram a identificar duas possibilidades: a do professor como espelho ou modelo para o outro, e a imagem do professor que se vê no espelho e toma consciência de si mesmo. A ambigüidade sugerida por essa imagem foi explicitada pelas reflexões sugeridas pelo filme *O espelho tem duas faces*, a que os alunos tinham assistido na aula anterior:

Mônica: Claro, o espelho não mostra só aquilo que a gente gosta, quantas vezes a gente se olha no espelho e sai furioso, sai descontente com a imagem que a gente vê, vai e troca de roupa. Se a gente pensar no filme da semana passada, como é que a gente consegue ver essas duas possibilidades?

Darlene: Sim, naquele momento que a professora mostra um outro jeito do professor dar aquela aula de matemática, né?

Mônica: Então ela ali é o quê?

Darlene: O espelho.

Mônica: A professora como espelho. É o que ele também tenta ver nela. Lembram-se que a gente comentou que ele começa a tomar nota quando ela dá umas dicas para ele e ela fala assim "Isto não é uma receita, eu não vou te dar uma prova sobre o que eu estou falando". E o professor no espelho?

Serena: Eu acho que ele se vê no espelho quando ele pergunta pra ela como você faz com que eles fiquem, aí ele se vê no espelho também, ele tá com a intenção de se ver no espelho, porque na aula dele ele sabe que ninguém fica.

Geovana: Ele parece que é um daqueles alunos do filme *Sociedade dos poetas mortos* que o professor no começo fica lá e os alunos e todo mundo anotando, né?

(Transcrição da aula 5)

Interpreto que o uso dos filmes, neste caso, foi fundamental para a compreensão da duplicidade interpretativa da metáfora, ressaltando a função mediadora que pode exercer no processo reflexivo dos alunos. Assim, considerando a discussão feita nesta seção, é importante destacar que o filme desempenhou uma dupla função: de ser deflagrador e mediador da reflexão. Cabe ressaltar, portanto, o papel mediador do filme nas reflexões compartilhadas que foram desencadeadas e que tornaram possível a construção compartilhada do conhecimento dos alunos.

3.1.2. Reflexão: Olhar crítico

Os dados referentes a este primeiro momento do curso apresentam também indícios que apontam o desenvolvimento de um *olhar crítico* como vertente caracterizadora do subtema *reflexão* que, relacionado ao tema *conceito*, revela parte da estrutura do fenômeno da formação crítico-reflexiva do professor pré-serviço. Lembremos que Kemmis (1987) entende o professor crítico-reflexivo como aquele que analisa e questiona a(s) instituição(ões) em que trabalha. Para Kemmis, o professor, por meio desse processo crítico-reflexivo, pode chegar a compreender de que maneira o contexto institucional pode influir no seu modo de pensar e analisar a sua própria prática, podendo alcançar maior entendimento sobre suas implicações sociais e políticas.

Retomando o curso ministrado, posso concluir que, em muitas ocasiões, os alunos se aproximam dessa visão crítica, pois suas falas revelam uma compreensão de que a reflexão deve romper a barreira das paredes da sala de aula, abrindo-se à comunidade e à realidade social na qual ela se insere, como ilustram os excertos abaixo:

Mônica: (...) O que você entende por professor reflexivo? Se a gente fala em professor reflexivo, o que é isso?

Darlene: **Pensar sobre as atitudes, sobre seus atos, postura.**

(...)

Francis: **A realidade, como circula em volta da sala de aula.**

(...)

Jamile: O professo reflexivo é aquele que **provoca a dúvida, provoca revolução no aluno** porque o bem estar eterno não tem porque né?

(...)

Darlene: Mas, em relação ao que já foi colocado, **em relação a ele professor, ao aluno e a comunidade.** Tudo isso aí a gente deve fazer em relação ao aluno e a comunidade que nos cerca. **Tudo que perpassa por isso né? Inclusive a família.**

(...)

Mônica: Então a gente tem o professor refletindo sobre ele mesmo, sobre o aluno, sobre a comunidade. Vocês acrescentariam algum outro elemento?

Serena: **O conteúdo que ele trabalha.**

Darlene: **A disciplina.**

Serena: Se ele não reflete sobre a disciplina dele, ele não sabe por que o aluno acertou, por que o aluno errou. O que tá acontecendo com a transmissão, a metodologia dele, conteúdo.

Darlene: Aí eu pensei os pressupostos teóricos. Por exemplo, ele age de tal forma que é baseada na teoria tal que ele acha válida ou vai além da disciplina.

(Transcrição da aula 5)

(...) esta constante reflexão sobre nossos professores, os professores que observamos ou as experiências divulgadas pelo cinema, pela televisão (em telecurso, por exemplo) é importante para que **aliemos a teoria à prática**, para que possamos **construir nossa posição em sala e opinar crítica e conscientemente sobre nossa prática em sala de aula**. Se esta reflexão ficar relegada somente ao estágio, teremos talvez elementos teóricos para efetuar esta reflexão, porém não práticos e o **professor reflexivo vai construindo-se também de acordo com sua prática ou a de seus colegas**.

(Sara, Atividade 3, resposta 4a)

Nota-se, aqui, que, ao falarem da natureza da reflexão do professor, uma rede de *inter-relações* se abre, incluindo não somente o próprio professor e suas ações, mas também o aluno, outros colegas professores, a comunidade, o objeto de ensino (o conteúdo que se ensina e a forma como se ensina). Nessa rede estabelecida pelos alunos, verifica-se a presença dos diferentes participantes da interação que se manifesta no processo de ensino- aprendizagem, segundo Vygotsky (1930/1998; 1934/1999): o eu (o professor), o outro (o aluno), o meio (a comunidade), o objeto de conhecimento (o conteúdo) e os elementos mediadores (a metodologia).

Percebe-se, também, a dimensão crítica que caracteriza a consciência reflexiva, tal como ela é compreendida por Freire (1979), revelando “uma reflexão do homem face à realidade” (p.30). Conforme se viu no Capítulo 1, para Freire (1979; 1982), é essa consciência reflexiva que torna possível aos homens uma reflexão crítica sobre seus próprios atos, pois ela busca interpretar os problemas com base em princípios autênticos de causalidade. As falas de Serena e Darlene, particularmente, apontam nessa direção: o professor reflexivo, para elas, se sente instigado a entender as causas das dificuldades que enfrenta em sua sala de aula e, para tanto, estabelece relações entre teoria e prática. Essa dimensão inquisitiva da reflexão também se faz presente no seguinte fragmento:

Darlene: Eu entendi que você deve, que esse **professor reflexivo deve ir além desse currículo ativo, currículo oficial**.

Mônica: Exatamente, o ser reflexivo não se restringe somente a pensar na sua aula e querer mudar alguma coisa na sua aula. Envolve algumas ações que extrapolam a sala de aula e extrapolam a reflexão individual. (...)

Serena: **Tem que buscar uma análise e compreensão, a problematização do diálogo, pontos perspectivos, teoria, problema, isso leva à investigação**.

(Transcrição da aula 5)

Ainda na perspectiva da consciência crítica de Freire (1979:33), é importante retomar que ela “permite ao homem transformar a realidade”. Desse modo, a consciência crítica colabora para que o professor compreenda o contexto em que está inserido e tome decisões em um contexto maior, superando os limites das paredes da sala de aula. Nesse sentido, os dados do primeiro momento do curso sinalizam que os alunos compreendiam a reflexão como a possibilidade de reconstrução da prática do professor:

Serena: Acho que é o **professor que constrói a partir da reflexão**. Ele **reflete todos seus atos e a sua atitude para ele agir e refletir de novo**. Esse é que é o professor reflexivo (...) Ele vai **agir sobre essa reflexão pra uma ação**.

Darlene: Ele vai **agir de acordo com a reflexão que ele fez (...)**.

Jamile: Isso vai **buscar os pontos negativos que você viu na sua reflexão, procurar mais acertos**.

Mônica: Então a gente procura em reflexão, procura só os pontos negativos?

Serena: E os positivos, Mônica, os dois. A gente não erra só; a gente acerta também, **tem que procurar ver o que acertou e o que errou e ponderar os dois para poder novamente agir**.

(Transcrição da aula 5)

A visão dos alunos sugere a idéia da construção da prática do professor como parte de um ciclo que se estabelece no decorrer de um processo reflexivo contínuo: a reflexão surge de uma ação e gera uma nova ação, vinculada novamente à reflexão e assim, sucessivamente, como numa espiral que vai se ampliando à medida que o processo reflexivo vai sendo desencadeado, como ilustra a figura a seguir:

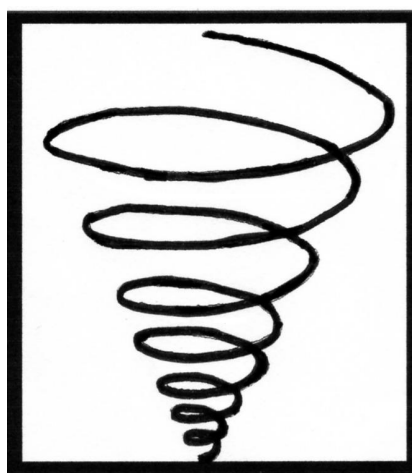


Figura 7: Ciclo contínuo de reflexão e ação

É interessante destacar a compreensão que o grupo tinha de que a reflexão não decorre, necessariamente, apenas de problemas que o professor enfrenta na sala de aula. Para eles, a reflexão é necessária, até mesmo, nos momentos em que as dificuldades não se apresentam, pois os “acertos” podem ser orientadores na avaliação dos “erros”. Nesse sentido, Márcia apontou a necessidade da reflexão permanente do professor:

É necessário que o professor **esteja sempre buscando avaliar sua prática pedagógica.**
(Márcia - relato reflexivo - aula 2)

Da mesma forma que os alunos entendiam que a reflexão nem sempre decorre do erro, eles compreendiam que ela pode não gerar mudanças na ação do professor:

Darlene: Eu posso **manter minha postura inicial**, posso **melhorar**, posso **piorar**.
Depende da interpretação.

Mônica: Então a reflexão pode ter diferentes resultados. Eu posso ter **a manutenção de uma ação**. Por que tem muita gente que quando fala em reflexão fala que a reflexão leva à transformação. Mas **a reflexão pode levar a uma manutenção da ação e a uma mudança de atitude**.

(Transcrição da aula 5)

Um aspecto interessante trazido por Darlene é a forma como o professor, por meio da reflexão, pode fazer interpretações e ter a opção de não mudar a sua forma de agir. Mais uma vez, fica evidente o caráter de ação deliberativa que a reflexão possui, com reflexos no próprio agente, naquele que reflete. Tais evidências também são enfatizadas na opinião de Sara, no excerto a seguir:

Sim, este filme motivou minha reflexão na medida em que, ao vê-lo, pensei em como foi minha pequena prática em sala até então (aulas particulares) e me enxerguei numa posição tradicional, mais do que gostaria. A partir desta reflexão, **espero** que minha postura seja revista, **pretendo** comportar-me de outra forma em aula, buscando construir uma aprendizagem significativa com o aluno.

Outra reflexão que o filme me suscitou foi que **eu gostaria de ser** uma professora dinâmica, divertida, que me envolvesse com a matéria, com meus alunos e que minha aula fosse significativa para eles. Porém, creio haver uma medida entre ser divertida, dinâmica e proporcionar momentos de reflexão a meus alunos. Talvez não tenha descoberto esta medida e, por isso, considere minha prática como um todo, apesar de conter alguns elementos que ultrapassem a visão tradicional de ensino (como fitas cassete, de vídeo, textos de revistas, atividades elaboradas por mim, livros paradidáticos).

(Sara, Atividade 3, Resposta 4b)

Partindo do filme *O espelho tem duas faces*, Sara reflete sobre sua própria prática. Percebe-se que ela procura assumir responsabilidade pela mudança que quer incorporar à sua forma de agir e é curioso como marca, por meio de suas escolhas lexicais, essa sua disponibilidade para mudar. Vale destacar, ainda, a função que o filme cumpriu, neste caso, como mediador da reflexão da aluna. Parece-me que despertou nela uma identificação com as personagens e com a sua forma de agir, projetando-as para a sua própria prática. Nesse sentido, considero também relevante a ponderação de Luana a respeito da importância do professor refletir *sobre o outro e para si* (a experiência vicária), condição para que a prática reflexiva possa, de fato, contribuir para a construção do conhecimento do professor:

Não adianta refletir sobre o ato do outro professor e não levar isso como um aprendizado para si mesmo.

(Luana, Atividade 3, resposta 3)

Tendo discutido os subtemas e sub-subtemas relativos ao tema *Conceito*, apresento um diagrama que ilustra a forma como eles se relacionam:

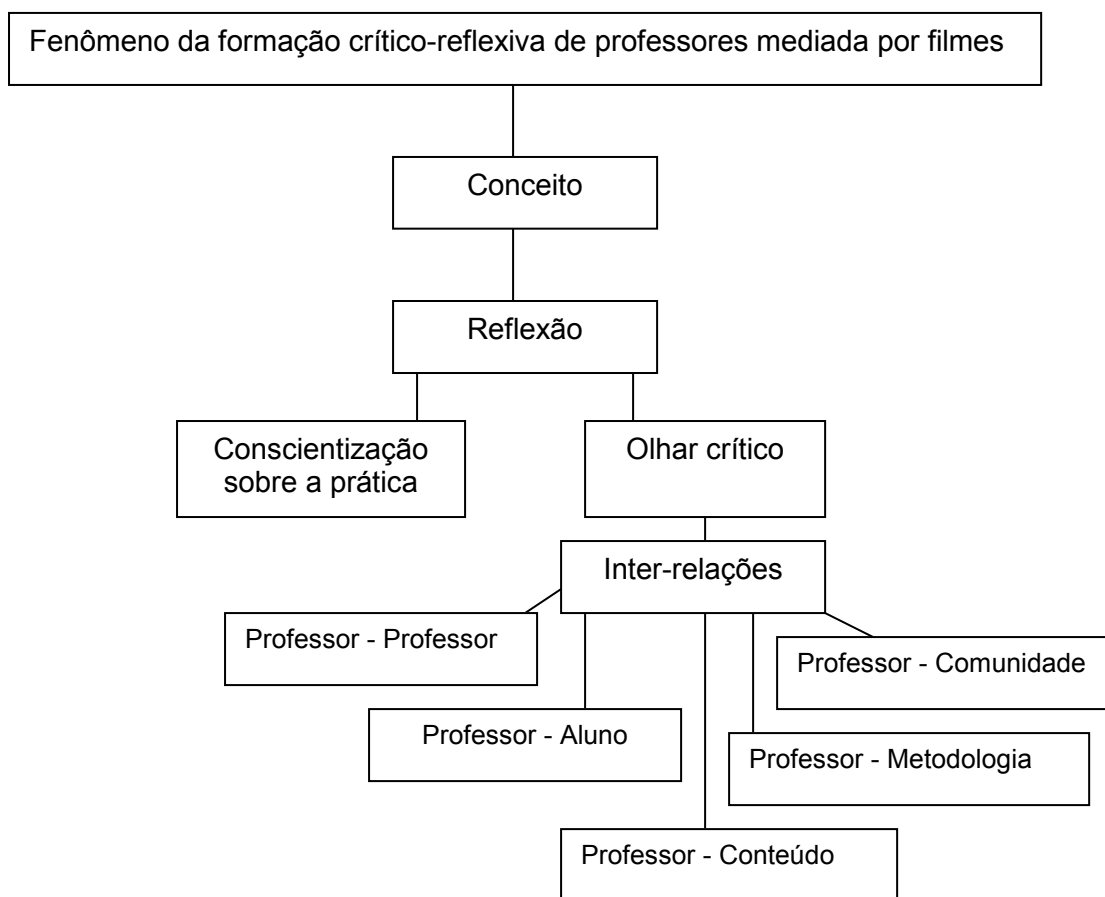


Diagrama 2: A estrutura do fenômeno no *Momento 1* – visão parcial 1

Finalmente, considero importante destacar a articulação que se pode estabelecer entre os dois subtemas estruturadores do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores que estou estudando, apresentados nesta seção. A percepção dos alunos sobre a relevância do olhar crítico, associado à conscientização sobre a prática, aponta na direção de uma compreensão do conceito de *reflexão crítica*, muito próxima àquela delineada por Zeichner (1993). No entanto, essa relação não foi manifestada explicitamente nas discussões do *Momento 1*, o que considero natural, pois os alunos estavam ainda dando seus primeiros passos em direção à sua formação crítico-reflexiva.

Dando continuidade à descrição e interpretação da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, no *Momento 1*, passo a detalhar o segundo tema que estruturou esse fenômeno: *questionamentos*.

3.2. Questionamentos

As diversas leituras que fiz dos dados deste primeiro momento do curso evidenciaram uma série de questionamentos que os alunos fazem sobre o papel da escola, do professor, da mediação no processo de aprendizagem. Além desses, ficaram evidentes questionamentos a respeito do professor (no que se refere às características que os meus alunos consideram positivas ou negativas nos docentes), e os questionamentos sobre a relevância das experiências pessoais pelas quais passaram para o seu processo de aprendizagem. Considerando tais evidências, interpreto que *papéis*, *perfil do professor* e *experiências pessoais* se constituem como subtemas vinculados ao tema *questionamentos* e deles se depreendem outros sub-subtemas, como veremos ao longo desta seção. Para uma melhor compreensão das relações que se estabelecem entre esses elementos, passarei à discussão detalhada de cada um deles.

3.2.1. Papéis

Conforme explicitado acima, um dos subtemas que pude identificar como vinculado ao tema *Questionamentos*, foi *Papéis*. A ele se relacionam sub-subtemas que, no meu ponto de vista, expressam os questionamentos que os meus alunos fizeram sobre três elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem: a escola, o professor e a mediação. Esses elementos nomeiam as seções que seguem e orientam minha discussão.

3.2.1.1. Papel da escola

Muitas das reflexões desencadeadas no *Momento 1* do curso revelam os questionamentos que os meus alunos faziam sobre o papel social da escola. Pode-se dizer que eles identificavam uma ampliação do papel da escola, como se verifica no excerto abaixo:

Serena: (...) O filho vai pra escola e já não é responsabilidade minha, é do professor.
(Transcrição da Aula 2)

No olhar de Serena, a ampliação do papel da instituição se manifesta na transferência da responsabilidade da educação da criança para a escola, papel esse que, segundo os meus alunos, nem sempre a escola e seus professores estão prontos e dispostos a assumir.

O que parecia ser consenso entre os alunos, é que a escola – ou a educação – tem, como responsabilidade, estabelecer uma ponte entre o aluno e o conhecimento. Charlotte sintetizou essa idéia em uma das respostas à Atividade 3⁵⁸, que indagava sobre as reflexões desencadeadas pelo filme *O espelho tem duas faces*:

O filme motivou minha reflexão, pois levanta uma questão de extrema relevância para a educação: a sua responsabilidade, finalidade. Primeiramente, podemos observar dois tipos de profissionais: um apaixonado, mas que não sabia se aproximar dos alunos e outro que, sem cerimônia, encantava os alunos com suas aulas de literatura. A reflexão que permite é que o educador deve saber que o fim é o outro, que a **transformação interna deverá ser, a princípio, no outro. Para isso, o educador deve construir uma ponte acessível de seus conhecimentos para os seus alunos, respeitando o cosmo destes, aprendendo a contextualizar o conteúdo e assim, se fazer compreender.**

(Charlotte, Atividade 3, resposta b)

Em sua reflexão, Charlotte dirigiu seu olhar especificamente para o papel do professor no que diz respeito ao seu compromisso com o aluno (de ajudá-lo a construir conhecimentos). Ela não identificou, por exemplo, a importância do professor refletir sobre sua própria ação, aspecto que poderia ter sido abordado em função da percepção do professor do filme de que havia algo de errado em sua prática e que o levou a buscar ajuda para modificá-la de alguma forma. Acredito que isso se deva à leitura pessoal que a aluna fez do filme, indicativa de uma inquietação particular que ela possuía com relação ao assunto que quis destacar. Como se verá ao longo deste estudo, as diferentes participações de Charlotte geralmente se caracterizavam por questionamentos sobre a forma como o professor contribui (ou pode contribuir) para a construção de conhecimento do aluno.

⁵⁸ Atividade 3 (Anexo 6), Pergunta 4b: O filme *O espelho tem duas faces* motivou sua reflexão? Por quê? Se sua resposta foi positiva, que reflexões o filme suscitou em você?

Do ponto de vista da relação que se estabelece entre a escola e o professor, há indícios nas falas dos alunos de que a escola nem sempre propicia oportunidades para que o professor se desenvolva de maneira reflexiva, sendo que, na sua opinião, este seria um de seus papéis. É o que se lê na fala de Luana. A aluna, ao responder a pergunta 4a da atividade 3⁵⁹, faz alusão a um aspecto que impede que o professor de refletir: a falta de tempo. Para ela, isso é decorrente da pouca valorização da profissão do professor, como fica evidenciado no excerto a seguir:

Eu concordo plenamente com a autora [Selma Garrido Pimenta] que é de grande importância o estágio desde o início da formação para se ter bastante tempo para refletir, mas também é preciso de uma maior valorização da profissão para que os professores tenham tempo suficiente para refletir e com isso levar para a sala de aula o melhor de si.
(Luana, Atividade 3, resposta 4a)

A percepção de Luana se mostra interessante, pois ela nos leva à seguinte indagação: se o objetivo que se quer perseguir é o desenvolvimento de uma postura rotineiramente reflexiva, haveria a necessidade de um tempo específico para isso? Penso que o que Luana procurou destacar foi a necessidade de o professor dispor de tempo para preparar melhor suas aulas, “levando para a sala de aula o melhor de si” e que essa preparação deveria ser resultado de uma reflexão sobre a prática. O problema destacado pela aluna corresponde ao acúmulo de trabalho que muitas vezes impede o professor de se dedicar com maior cuidado à preparação de cada uma de suas aulas.

Outro questionamento apresentado pelos alunos no *Momento 1* relaciona-se à forma “tradicional” como a escola ainda se apresenta, ao impor regras e ações pautadas em um currículo previamente definido, no qual o professor nem sempre pode interferir. No exemplo abaixo, veremos como Anna, que já lecionava, relata sua experiência pessoal e revela um olhar questionador e crítico sobre a escola, principalmente no que se refere à forma como ela controla as ações dos professores:

⁵⁹ Atividade 3 (Anexo 6), Pergunta 4a: A propósito da necessidade da valorização da *prática refletida*, a autora diz, na página 20, que “tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio”. Resposta: a) Você concorda com esse ponto de vista? Por quê?

Anna: Eu trabalho em escola particular e tem um inspetor que fica passando só pra ver se os alunos não estão fora, se estão bagunçando. Eu comecei dando aula à noite, peguei uma bomba porque eu cheguei em outubro e ninguém sabia nada, nem queria saber nada. “Ah, professora substituta! Você não tem nada pra fazer aí.” Uns professores me falaram o seguinte: toma cuidado com o inspetor porque ele passa na porta e vê os alunos de pé e acha que estão bagunçando e conta pro diretor que a Anna não faz nada. E uma professora foi mandada embora por isso e ela só foi descobrir depois. Ele falou pro diretor que ela não dava aula e ela só voltou porque os alunos falaram que não era nada disso, que ela fazia de uma forma diferente, pra tirar dúvidas. E hoje você não pode fazer uma coisa diferente, porque parece que você tá matando tempo.

(Transcrição da Aula 2)

Se por um lado os alunos se posicionavam contrariamente ao poder de autoridade muitas vezes exercido pela escola com relação às ações dos professores dentro de seu espaço de sala de aula, por outro, relatavam a necessidade da instituição fornecer apoio pedagógico para orientá-los no desenvolvimento de seu trabalho. Diante dessas suas perspectivas apresentadas pelos alunos, coloquei em discussão dois “tipos” de escola que se diferenciam, justamente, pelo cunho das orientações mais ou menos dirigidas, oferecidas aos professores. Motivada por esse questionamento que apresentei ao grupo, Anna deu seu depoimento:

Mônica: Bom, vamos ver. Resumindo o que vocês falaram, a gente tem dois tipos de escola. Acho que vocês estão pensando em uma e a gente pode pensar em outra também. Tem escola regular que tem todos esses procedimentos: “olha tá aqui o currículo, tá aqui o diário, seu objetivo final é este, e a gente não quer muita novidade e criatividade em sala de aula. Vamos evitar bagunça.” Não é isso? E aí tem um outro tipo de escola que chega também e fala assim: “Olha, é isso que você tem que fazer”, e dá, como vocês falaram, a receita para o professor. Alguém já passou por alguma situação assim? De receber a receita do que tem que fazer? E na sala de aula, vocês já receberam alguma receita sobre que fazer na sala de aula?

Jamile: Assistir aula de uma professora, ou ela vem dar aula na sua sala com seus alunos pra você assistir e depois fazer igual.

Anna: Eu comecei a dar um curso, comecei a dar aula, foi bom porque no começo, assim, eles falavam: “você não pode sentar, você pode isso e aquilo”, e ao mesmo tempo eu estava fazendo um treinamento numa outra escola, na [Escola], e lá era assim, “você não pode sentar, e tanto é que não tem cadeira pro professor na sala de aula, você não pode encostar na lousa, você não pode ficar de costas pro aluno (...). Já na outra escola não tinha isso. Eu fiquei um pouco com medo porque no começo eu queria uma instrução como fazer porque eu nunca tinha dado aula na minha vida, chega pum, o que você tem que fazer? Se vira. Eu preferi, porque eu fiz da minha forma e vi que cada um tem a sua personalidade. Foi bom, gostaram, mas só depois de um tempo que a minha coordenadora chegou e falou, “eu acho que você tem que andar mais na sala”. E depois que eu saí, eu soube que eles estavam pegando muito no pé de não sentar, professor não senta, de circular mais, mas eu acho que isso não interfere muito, lógico tem professor que senta e fica, acabou, não levanta pra nada, mas aí é uma questão de preguiça, às vezes, eu acho.

(Transcrição da Aula 4)

Observamos, por um lado, que Anna, no início, tinha uma expectativa de que em sua escola lhe dessem “receitas”, e que, por outro lado, ela se sentia presa a elas. É importante destacar que a metáfora da receita de cozinha foi utilizada a fim de se estabelecer uma relação com a “receita para dar aula”, muitas vezes perseguida pelo professor inexperiente:

Mônica: O que acontece geralmente com os cozinheiros principiantes com relação a receita da avó?

Inae: Seguem direitinho.

Mônica: Vocês lembram da primeira vez que vocês cozinham alguma coisa?

Anna: Tinha muito medo de errar, né? Aí colocava tudo certinho assim, não passava nem mais nem menos.

Inae: E às vezes ainda errava, né? Ainda não fica bom.

Mônica: E aí, por que não fica bom?

Geovana: Porque não tem experiência.

Anna: Segurança, né?

Anna: Mas acho que não tem o seu toque. Acho que é isso, quando a gente cozinha, por exemplo, minha avó: tem coisa que ela já faz e aí ela vai colocando de olho. Ela vai colocando como ela acha que vai ficando bom, ela vai medindo.

(Transcrição da Aula 4)

A reflexão desencadeada por meio dessa metáfora abriu espaço para questionamentos a respeito do papel do professor, os quais discuto a seguir.

3.2.1.2. Papel do professor

A metáfora da receita e do cozinheiro introduzida nos fragmentos destacados acima, nos remete às situações enfrentadas pelo professor experiente em sua prática, que é capaz de “medir” ou avaliar suas ações para identificar aquelas que estão apresentando bons resultados em sua aula ou não. Em função dessa avaliação, o professor experiente é capaz de fazer ajustes que outro novato talvez não possa. Assim como o cozinheiro inexperiente, o professor novato muitas vezes procura “receitas” ou modelos e não se sente suficientemente preparado e seguro para realizar mudanças. Esse aspecto também foi objeto de reflexão dos alunos após assistirem ao filme *O espelho tem duas faces*. É interessante observar como a

discussão a respeito da conduta da personagem⁶⁰ permitiu que os alunos constatassem que uma receita ou uma fórmula não é garantia de uma boa aula:

Anna: **Realmente parece que tem uma fórmula de como fazer uma aula divertida, né? Mas, aí, você vê que não é bem assim.** No caso dele [o professor do filme] acho que ele já tem isso dentro dele, talvez esse humor, talvez não. Isso de ele ter esse certo humor, essa graça, é só uma coisa que ela [a professora] despertou nele, não é uma coisa que alguém pode chegar em você e falar assim: você tem que ser extrovertida se você não consegue ser. Se você não sabe contar piada, não conte. E as pessoas às vezes acham que é simples.

(Transcrição da Aula 4)

A reflexão de Anna demonstra a consciência de que é preciso que o professor tenha algumas características que permitam que ele "utilize" as fórmulas com sucesso. Além disso, os alunos também percebem que nem sempre o professor consegue colocar em prática certos modelos ou conselhos dados por seus pares. Essa reflexão também foi possibilitada pelo filme, como ilustrado no trecho a seguir:

Márcia: Essas dicas que ela deu são caminhos.

Mônica: Sim, são opções pra ele fazer escolhas, tanto que quando ele voltou a dar aula, ele usou imediatamente as sugestões que ela deu?

Alunos: Não.

Mônica: Não, né? Mas depois aconteceu alguma coisa que ele precisou, sentiu a necessidade de mudar, não é isso? Então as sugestões, elas implicam escolhas, elas te permitem fazer escolhas, por isso se chamam sugestões. Bom, o que aconteceu lá na sala de aula, que ele mudou?

Geovana: O aluno (...) abriu a boca. Ele não tinha nenhum interesse no que o professor estava ensinando.

Inae: Ele notou porque estava um pouco de frente pra ver que o aluno, que no primeiro momento, ele levantou a mão e ele nem viu. Agora já não estava de costas.

(Transcrição da Aula 4)

A reflexão acima enfoca a relação do professor com seus colegas e com os alunos, relações essas que são mais aprofundadas pelo grupo ao discutirem sobre o papel do professor, aspecto que passo a ressaltar a seguir.

⁶⁰ No filme, o professor de matemática pede conselhos à colega (professora de literatura) para tornar sua aula mais atraente para os alunos. Ela assiste a uma de suas aulas e depois tece comentários, interpretados por ele como uma série de receitas que deve colocar em prática. Isso se nota quando procura anotar em seu caderno todas as observações que a colega faz.

Ao revisitar os dados, constatei que, em vários momentos, meus alunos se referem à importância de o professor estabelecer uma ponte entre o estudante e o conhecimento, de forma que este seja significativo para sua vida. Além disso, a função do professor também é transformada, pois ele deixa de ser visto somente como um transmissor de conteúdos e passa a assumir um papel de mediador na construção de uma visão crítica do aluno e de um saber que se expande para fora dos limites de sua sala de aula. É isso o que se evidencia nestes fragmentos:

Tradicional: não gostaria de exibir essa postura autoritária, de detentora do saber (arrogante) frente aos meus alunos, visto que acredito aprender muito com eles e quero “construir” a aula em conjunto e não despejar conteúdo.

Preconceituosa: entendo essa atitude como fazer uma discriminação dos alunos com relação às suas notas, pois o que me interessa é a sua aprendizagem e não suas notas e também ajudá-los a construir uma visão mais crítica do mundo, ultrapassando, portanto, os limites exclusivos da minha disciplina.

(Sara, Atividade 2)

O que me chamou atenção [no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*] foi a autonomia do professor e seu modo de se relacionar com seus alunos. Isso prova que um bom professor não é aquele que enche os alunos de conteúdo apenas. Mas aquele que incita e estimula o aluno pela curiosidade a descobrir o que o conteúdo tem de relevante para a sua vida, ou seja, além desse conteúdo fazer parte de uma disciplina, ele precisa ser significativo, assim como o professor ensinava a poesia.

(Márcia - relato reflexivo - aula 3)

Outro aspecto que chama a atenção nas reflexões que caracterizam o *Momento 1* do curso, é que os alunos que já lecionavam traziam, para a discussão, o questionamento sobre a imagem desgastada da profissão do professor na sociedade. Esse aspecto foi revelado por vários alunos, como ilustro a seguir:

Jamile: A gente discutiu isso na aula de Filosofia da Educação no final do ano passado: a escola nova. E a professora nos guiou bem em cima desta discussão. A gente discutiu que essa acomodação é fruto da desvalorização do professor na sociedade.

(Transcrição da Aula 2)

Anna: Todo mundo antes falava assim, o que você vai fazer na faculdade? Vou fazer Letras. Você vai ser professor? Não, você está louco, ou então, já falava assim. Eu faço letras, mas eu não vou ser professora, já respondia assim porque todo mundo fazia a mesma pergunta. Até que a Fabíola, minha outra amiga, chegou e disse “Anna, tenta! Você não pode falar do que você não sabe, que você não gosta”. Aí entrei, adorei, amei.

(Transcrição da Aula 2)

Serena: (...) eu discordo um pouco de você porque falta um pouco de empolgação para essas pessoas que já estão no magistério para elas seguirem a carreira. Tem muitas aposentadas que continuam trabalhando então falta resgatar essa empolgação que o jovem tem. (...) Tantos problemas no contexto social que a gente vive, então é complicado. Acho que a gente tem que fazer um balanço no magistério para ver onde está o problema, uma crítica da nossa postura mesmo.

Jamile: Quem também dá aula em outros lugares, eu sou professora da escola particular e é a mesma coisa.

Serena: Isso não é só relacionado ao Estado, mas à figura do professor.

Jamile: Eu acho que é uma acomodação. Não sei se é isso que você está tentando passar, mas é como se fosse uma acomodação, uma falta de estímulo do professor. E ele está sendo minado de muitas maneiras: é o coordenador, a diretora. Os alunos são ótimos, mas os pais minam todo e qualquer entusiasmo que você tem, porque, não sei se no Estado é diferente, mas você sabe o caminho que você tem que seguir, você tem a diretriz, tem tudo e não consegue transpor a barreira do pai.

Serena: Acho que o problema vai além disso. É toda a estrutura, a sociedade. Ela nos tira essa empolgação, esse desejo de estar na sala de aula. Porque ser professor é nobre, porque saber que você fez parte do desenvolvimento do outro, que você permitiu ao outro chegar até onde você chegou ou até mesmo ultrapassar, é muito importante.

(...)

Serena: O próprio professor destrói a imagem dele. É a situação também. Toda a estrutura da pessoa que vai entrar em sala de aula, principalmente no Estado. Ela é uma imagem que vai muito mais pelo caminho negativo.

Geovana: A Inae até comentou que, como ela já fez a Prática do Português, falou que você chega na escola e falam: Ah, você está empolgada porque você é nova, tá começando agora. Então parece que até os professores, completando o que a Serena falou, já começam a tentar te trazer pra baixo.

(Transcrição da Aula 2)

Os três excertos mostram que a desvalorização do professor era vista pelos meus alunos como uma questão social, envolvendo o próprio professor e a sociedade em geral. No último deles, a discussão entre Jamile e Serena revela duas compreensões distintas a respeito da imagem negativa do professor junto à sociedade. Por um lado, percebe-se, na sociedade, impedimentos para que o professor recupere a sua imagem como uma profissão “nobre”, que resgate o importante papel que o professor desempenha na formação de seu aluno. Por outro, o próprio professor parece ter uma parcela da responsabilidade por essa imagem, devido à sua acomodação no sistema escolar ou à forma como muitos professores, provavelmente insatisfeitos com a sua própria prática, desmotivam outros, novatos, que saem da universidade e levam consigo projetos de mudança considerados utópicos. Entretanto, apesar dessa imagem negativa da profissão do professor, Serena, que lecionava Didática já há alguns anos, demonstrou seu otimismo e confiança no papel dos formadores de professores:

Serena: A gente tem que resgatar a sua auto-estima. Antigamente era uma profissão nobre no sentido exato da palavra. Então ele chega na sala de estágio, o professor que já está lá, comandando a sala, ele destrói aquela empolgação, aquele entusiasmo todo. Quem nunca entrou numa sala de aula tem essa necessidade de sentir como é esse trabalho.(...) Então, esse entusiasmo todo, essa empolgação, ela é destruída quando você pisa na sala de aula e o professor do Estado - eu tô falando porque eu trabalho no Estado e vejo muito isso - ele diz que não quer estagiário na sala dele e diz “lhh, escolheu a profissão errada”. Isso é muito ruim.

(Transcrição da Aula 2)

Tendo discorrido a respeito da percepção que os meus alunos tinham do papel do professor, passarei a discutir o papel que eles atribuíam à mediação na construção de conhecimento, outro subtema sugerido pelos dados.

3.2.1.3. Papel da mediação

Ao entrar em contato com as reflexões desencadeadas durante o *Momento 1* do curso, por meio dos diversos textos produzidos pelos meus alunos e das aulas transcritas, pude constatar a reincidência de questionamentos feitos sobre o papel da mediação na construção de conhecimento. Os alunos identificaram diferentes instrumentos mediadores que podem constituir uma fonte de aprendizagem sobre a docência. A atividade da observação de aulas, por exemplo, é uma delas, como podemos verificar nos fragmentos abaixo, retirados da atividade 3 (resposta 4a)⁶¹:

Acredito que a observação da prática de outros professores é uma experiência necessária e interessante, pois ninguém se constrói sozinho. É sempre válido perceber as coisas positivas, ou não, que nos rodeiam, para que possamos deixar-nos influenciar por elas ou não.

(Francis, Atividade 3, resposta 4a)

Tomar a prática existente em outro professor é fundamental, porque ao observar a postura de outro profissional é que vamos nos “construindo” como educadores. Ao entrar em contato com o estágio o aluno pode traçar seu caminho na carreira do magistério ponderando o que é possível fazer, os acertos e os equívocos que constantemente surgem na sala de aula. Acredito que nesse momento o futuro professor se bem orientado poderá iniciar suas primeiras reflexões sobre o processo ensino-aprendizado.

(Serena, Atividade 3, resposta 4a)

⁶¹ Conforme indiquei anteriormente, a Atividade 3 (Anexo 6) se refere à leitura do texto *Professor Reflexivo: construindo uma crítica* (Pimenta, 2002). A pergunta 4a era a seguinte: A propósito da necessidade da valorização da *prática refletida*, a autora diz, na página 20, que “tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio”. Resposta: a) Você concorda com esse ponto de vista? Por quê?

(...) esta constante reflexão sobre nossos professores, os professores que observamos ou as experiências divulgadas pelo cinema, pela televisão (em telecurso, por exemplo) é importante para que aliemos a teoria à prática, para que possamos construir nossa posição em sala e opinar crítica e conscientemente sobre nossa prática em sala de aula. Se esta reflexão ficar relegada somente ao estágio, teremos talvez elementos teóricos para efetuar esta reflexão, porém não práticos e o professor reflexivo vai construindo-se também de acordo com sua prática ou a de seus colegas.

(Sara, Atividade 3 resposta 4a)

(...) essas práticas acumuladas pelos nossos colegas servem como base, estrutura, alicerce para estudos, observações e transformações, ou não, posteriores.

(Darlene, Atividade 3, resposta 4a)

Os quatro fragmentos destacados sugerem a compreensão da aprendizagem sobre a docência e da própria capacidade reflexiva como processos que se constroem aos poucos e que implicam uma postura do professor que lhe permita tomar decisões de forma consciente. Esse é um aspecto de extrema importância porque requer que o professor se posicione criticamente frente ao que observa. Ao procurar entender, por exemplo, as teorias que subjazem às práticas e as razões que regem determinadas ações, o professor tem a possibilidade de fazer escolhas conscientes. Nesse sentido, Márcia manifestou sua preocupação com relação à atitude de alguns professores (especialmente os novatos ou estagiários) que procuram fórmulas ou receitas de professores mais experientes, acreditando que elas podem ser a chave do sucesso de suas aulas:

Penso que cada professor tem a sua maneira particular de trabalhar. Portanto, acreditar que existem fórmulas prontas para ensinar a partir de outras práticas que não sejam a sua pode conduzir a erros. Observar, levar em conta o procedimento do outro, é aprender com ele, trocar experiências, mas nem sempre o que funcionou com o outro pode ser positivo para um estagiário, por exemplo.

(Márcia, Atividade 3, resposta 4a)

Ainda no que diz respeito à observação de outros professores como um componente importante para a aprendizagem do professor em formação, verifica-se a percepção de que essa atividade deveria ser desenvolvida desde os primeiros momentos de sua formação inicial na universidade. A reflexão de Geovana ilustra essa preocupação:

Concordo quando a autora⁶² diz sobre a valorização da prática refletida, creio que realmente devemos desde o início de nossa formação como professores ter este contato mais próximo da provável futura profissão, porque nem todos conseguem ter este contato e às vezes têm uma falsa ilusão do que é lecionar, uma visão às vezes muito positiva como se não fosse encontrar problemas na sala de aula, ou às vezes muito desmotivadora, que a pessoa já não se sente bem só de pensar em lecionar. E trocar experiências é muito válido, lógico que um vai ter a sua maneira de dar aulas, vai passar por experiências próprias, mas é muito bom este contato com quem já tem alguma vivência. Muita coisa você pode aproveitar, outras você poder ouvir e guardar para si para não cometer os mesmos erros, ou servir de simples orientação. **Acho que com este contato desde o início da graduação é muito importante e resulta, creio eu, um contato indispensável para que possa conhecer de perto para quem está estudando, como é este mundo que provavelmente iremos encarar, e como podemos lidar com ele.**

(Geovana, Atividade 3, resposta 4a)

Aos olhos dos alunos, no entanto, não é somente por meio da observação de aulas de outros professores que podem construir seu conhecimento sobre a docência. Também os filmes foram apontados como um recurso a ser utilizado a fim de alcançar esse objetivo. Porém, os alunos pareciam entender que nem sempre o filme cumpre uma função de signo mediador (Vygotsky, 1930/1998). Francis, por exemplo, revelou que já havia visto o filme *O espelho tem duas faces*, mas, naquela ocasião, não tinha dirigido a ele um olhar reflexivo:

A oportunidade de rever o filme *O espelho tem duas faces*, **agora com um olhar mais crítico e focado no tema que agora é mais pertinente ao meu cotidiano**, o processo da educação, foi bem gratificante. Através dela pude analisar diferentes comportamentos de professores em sala de aula e assim perceber o que me parece apto ou não na construção da professora que existe em mim. O mesmo ocorreu com a atividade⁶³ que fizemos no início do curso.

(Francis, Atividade 2)

Ao assistir novamente *O espelho tem duas faces* no curso, Francis pôde estabelecer um contato diferenciado com o filme, pois dirigiu a ele “um olhar mais crítico” e mais centrado em um assunto que, naquele momento, fazia parte de seu cotidiano: a educação. Por esse motivo, na perspectiva da aluna, o filme lhe proporcionou a oportunidade de refletir sobre aspectos específicos relacionados à educação que antes não haviam despertado sua atenção. Acredito que provavelmente isso ocorreu pelo fato de que, em seu primeiro contato com o filme, ele tenha cumprido somente com a sua função de *instrumento* para o entretenimento, justamente pelo fato de que, naquela ocasião, a reflexão sobre

⁶² A aluna se refere à autora do texto *Professor Reflexivo: construindo uma crítica* (Pimenta, 2002).

⁶³ A aluna se refere à atividade do termômetro (Anexo 4).

assuntos relacionados à educação não formava parte de seu cotidiano, como ela mesma testemunha. No entanto, nesse segundo momento de aproximação de Francis com o filme, sua função passou a ser a de *signo*, uma vez que ela pôde fazer um uso consciente dele, orientado para um determinado fim (a reflexão sobre a prática pedagógica). Aqui, retomo a releitura (figura 2) que fiz da proposta de Vygotsky (1930/1998:53) e sua menção ao signo que age sobre o indivíduo quando ele está ativamente engajado no estabelecimento de um elo entre uma dada *situação* (que, neste caso, corresponde ao momento de formação pelo qual a aluna está passando, motivado pelo visionamento do filme) e uma *reação* desejada (atitude crítico-reflexiva). O *signo mediador* corresponde, assim, ao filme que, segundo Vygotsky (1930/1998), constitui-se de um “estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos” (p.54).

Particularmente, no que diz respeito à contribuição do filme *O espelho tem duas faces* como um recurso deflagrador de reflexão, todos os alunos concordaram sobre seu potencial de signo mediador da reflexão e da aprendizagem sobre a docência, como ilustram os excertos abaixo:

(...) o filme motivou a reflexão no sentido de eu tomar consciência, intencional, de minhas práticas educacionais, seus reflexos sobre os alunos, seus resultados, e de eu realmente me envolver com meu trabalho, meus alunos, minha comunidade, pois dessa forma as trocas serão melhores.

(Darlene, atividade 3, resposta 4b)

O filme motivou minha reflexão. Esse tipo de “observação” que fizemos do filme tem sido essencial na minha formação como professor e até no meu comportamento como aluna.

(Francis, atividade 3, resposta 4b)

O filme é interessante e motiva sim a reflexão. Refleti em alguns momentos sobre minhas aulas e até mesmo em minha postura como aluna. Vieram, em minha mente, instantes das aulas onde os alunos participam mais, momentos em que eles nem fazem questão do intervalo e também os momentos mais angustiantes, que são aqueles onde os alunos estão “pedindo PELO AMOR DE DEUS” para que a aula termine logo.

(Serena – atividade 3, resposta 4b)

As respostas das alunas chamam atenção não somente pelo reconhecimento do potencial reflexivo do filme, mas especialmente pela compreensão de que o filme lhes permitiu rever sua postura como professoras e como alunas. Acredito que a tomada de consciência desses dois aspectos representa uma abertura ao conhecimento sobre a prática docente que poderá auxiliá-las, futuramente, a

entender melhor o processo de aprendizagem de seus próprios alunos. Além disso, interpreto que a percepção de Darlene, em particular, demonstra um olhar crítico-reflexivo com relação à sua atividade docente (cf. Kemmis, 1987). Para ela, a reflexão leva à tomada de consciência “intencional” sobre vários aspectos concernentes à prática do professor e possibilita um maior engajamento em esferas mais amplas de sua atividade, ultrapassando as barreiras das paredes da sala de aula e abrindo-se à comunidade como um todo. Cabe lembrar que Darlene lecionava há vários anos, o que talvez explique essa compreensão mais ampla da necessidade de se refletir sobre o contexto mais amplo que cerca a sala de aula.

Ainda no que diz respeito ao potencial reflexivo dos filmes, considero relevante apontar a percepção de outros alunos que ainda não tinham ou tinham pouca experiência docente. Para Sara, por exemplo, a observação e a discussão a respeito das experiências vividas pelos professores dos filmes permitiram que ela ampliasse seu conhecimento sobre o ser professor mas ainda de uma forma limitada, pois ela acreditava que é a prática em sala de aula que efetivamente se constitui como um espaço propício para a construção desse conhecimento, como evidencia o trecho abaixo:

À medida que comentamos em sua aula a prática dos professores nos filmes selecionados, adquiri um pouco de experiência sobre o que é ser professor, mas, provavelmente, muitas de minhas dúvidas só serão resolvidas na prática; algumas nos estágios de observação, que também servem de parâmetro para analisar se agiríamos como o professor que assistimos ou não, se não, por que e por que acreditamos que daria certo.

(Sara - relato reflexivo - aula 3)

Outro aspecto a ser destacado nas reflexões desencadeadas neste momento inicial do curso se refere à valorização das relações inter-pessoais que possibilitam o intercâmbio de experiência entre diferentes pares para a construção do conhecimento sobre o ser professor. Nesse caso, fica clara a compreensão de que, para os alunos, a experiência do *outro* (a experiência vicária) cumpre um papel importante na aprendizagem, como se constata no excerto que destaco abaixo:

(...) pelo que pude apreender nas aulas desta disciplina, **um fator de máxima relevância foram as trocas de experiências, as quais os colegas discutiam em sala, apontavam rumos** (...). Diante desse panorama, podemos concluir que refletir sobre a ação é o melhor a ser feito, mas não somente no final do curso de licenciatura. Pelo contrário, o futuro

professor deverá estar atento com essa prática reflexiva, o que é possível por meio de uma gradual e extensa observação da prática.

(Charlotte, Atividade 3, resposta 4a)

Charlotte resgata um conceito teórico que havia sido discutido em aula (a *reflexão sobre a ação*, um dos componentes da prática reflexiva, segundo Schön, 1987) e o relaciona à importância do intercâmbio de experiências e da observação da prática.

Além disso, mais uma vez, os dados revelam a percepção dos alunos de que a prática reflexiva é uma capacidade que não é espontânea, mas precisa ser desenvolvida, de forma “gradual”. Além de ter verificado que eles reconhecem que os filmes e as relações inter-pessoais, por meio do intercâmbio de experiências, fazem a mediação no processo de aprendizagem sobre a docência, constatei, também, que diferentes atividades que realizamos durante essa fase inicial do curso exerceram um importante papel de mediadores da reflexão. O exemplo a seguir destaca a percepção de Marcos a esse respeito:

Nesta aula, discutimos sobre o texto de Selma Garrido (Professor Reflexivo: construindo uma crítica). **Achei que foi um divisor de águas**, pois me causou uma inquietação ao perceber o quanto pode ser feito a partir daquilo que se tem em mãos, daquilo que se tem tão próximo, e o que tenho tão próximo são as minhas próprias aulas, o modo como trabalho com os alunos. A leitura (que, aliás, não tinha feito, pois fiz somente uma leitura rápida durante a aula) e a discussão parece que me **abriram uma janela até então fechada**, sobre algo tão simples e óbvio, mas que eu não havia percebido. Refletir sobre o que se faz, para melhorar o que vai ser feito, é algo tão simples, que parece até bobagem falar sobre isso. Mas parece que ainda **não me havia "caído a ficha"** até aquele momento.

(Marcos - relato reflexivo - aula 5)

Observa-se que Marcos valoriza a leitura do texto e de sua discussão como elementos mediadores que favoreceram a reflexão, o que se verifica no uso das metáforas "foi um divisor de águas" e "abriram uma janela". Nota-se, também, uma percepção do aluno de que refletir não é um processo espontâneo nem tão pouco simples. Parece-me que quando diz que é "refletir (...) é algo tão simples", na verdade, ele se refere a um nível de *reflexão ingênua*, ainda não plenamente consciente, como já havia destacado sua colega Serena em sala de aula⁶⁴. O texto e

⁶⁴ Serena, anteriormente, havia explicado aos colegas que a reflexão ingênua não é aprofundada nem completamente consciente, características que a distinguem da reflexão consciente.

a atividade de discussão causaram uma inquietação em Marcos e o despertaram para a reflexão crítica, no momento em que "caiu a ficha". Pode-se dizer que, nesse momento, Marcos viveu o que Schön (1991:5) denomina "turno reflexivo"⁶⁵.

Outra atividade que foi apontada pelos alunos como importante mediadora de seu processo de aprendizagem, foi a Atividade do Termômetro (Anexo 4). A partir dela, surgiram reflexões interessantes que motivaram a discussão de toda a terceira aula do curso e provocaram um intercâmbio intenso de experiências entre os alunos, aspecto que mencionei em meus relatos reflexivos, conforme se lê no fragmento abaixo:

Na aula do dia 16 fizemos a atividade do termômetro e foi legal. O grupo parece ter gostado de falar sobre seus professores. Faziam perguntas aos colegas e comentavam as semelhanças entre professores que tiveram no passado ou agora. Passamos a aula toda nisso (eu tinha previsto várias atividades, inclusive a discussão do texto "O professor reflexivo").

(Mônica – relato reflexivo – aula 3)

É interessante observar o espaço que a atividade criou para o desenvolvimento do "auto-conhecimento e da reflexão" dos alunos, aspectos esses apontados por Diamond (1997; 1998) como característicos das técnicas que se inserem na Abordagem Baseada nas Artes. Em alguns dos relatos reflexivos apresentados pelos alunos, encontram-se evidências a este respeito, conforme ilustram os fragmentos destacados abaixo:

Nessa atividade **confrontamos e analisamos, através de observações e reflexão**, atitudes e posturas profissionais e até pessoais de nossos professores. Penso que essa atividade é muito boa para diversos objetivos e que deve ser aplicada ao aluno também, pois as relações e inter-relações entre alunos e professores são mútuas e recíprocas e **os alunos deveriam fazer, sempre, uma auto-crítica e auto-reflexão sobre suas atitudes e posturas também.**

(Darlene - relato reflexivo - aula 2)

Nesta aula discutimos sobre a dinâmica proposta pela professora na aula do dia 09/03, "o termômetro". Falamos sobre os professores que tivemos: os positivos e os negativos que encontramos em nossa carreira escolar. (...) A discussão foi válida, pois vimos que existiam casos parecidos na sala e levantamos algumas características para esses professores (positivas e negativas). Como por exemplo: relação professor – aluno,

⁶⁵ Para Schön (1991:5), o turno reflexivo constitui um tipo de "revolução", pois corresponde ao momento em que o indivíduo (o professor, nesse caso), por meio da reflexão, toma consciência e tem a percepção de um determinado problema, questão ou solução referente à sua prática, às suas ações rotineiras.

metodologia, atenção o incentivo, o interesse pela disciplina, os professores amigos, profissionais, etc. Essa foi uma aula bem descontraída e **importante para começamos a pensar sobre o nosso papel, e como nos portamos quando estamos em sala de aula.**

(Geovana - relato reflexivo - aula 2)

(...) a atividade do termômetro sobre professores que passaram por nossas vidas foi muito interessante, pois **despertou em mim lembranças que estavam de certa forma apagadas, me fazendo refletir sobre momentos bons e ruins do passado e como isso pôde servir no modo como vejo a vida hoje.** Infelizmente não pude dar continuidade na aula seguinte, mas foi uma proposta que **proporcionou uma reflexão do passado, permitindo uma nova reflexão do presente e, conseqüentemente, um novo modo de encarar o futuro.**

(Marcos - relato reflexivo - aula 2)

Os grifos por mim incluídos nos excertos acima têm como finalidade ressaltar o fato de os alunos terem explicitado, textualmente, a possibilidade de reflexão desencadeada pela atividade. Isso se faz notar, particularmente, pelo emprego dos termos *refletir*, *reflexão*, *auto-crítica*, *auto-reflexão* e *pensar* que confirmam a percepção dos alunos de que desenvolveram uma prática reflexiva durante a atividade.

O relato de Marcos, particularmente, parece comprovar que as atividades apoiadas na Abordagem Baseada nas Artes promovem situações em que o professor (ou o professor em formação, como é o seu caso) olha para si mesmo e faz descobertas que podem levá-lo a uma mudança da percepção que tem sobre si mesmo, resultando no seu desenvolvimento, conforme esclarece Diamond (1997:2). Isso se manifesta em seu texto quando se refere à relação que pôde estabelecer entre as experiências vividas no passado e no presente (visão retrospectiva das experiências) e nas *novas* possibilidades que se abriram para olhar esse presente e o futuro (visão prospectiva das experiências). Essa relação que o próprio aluno estabelece nos remete às idéias de Dewey (1938/1967) a respeito de como as experiências passadas se relacionam às experiências presentes e futuras e, portanto, da relevância do contínuo experiencial.

O valor da atividade no resgate da memória dos alunos e de experiências que viveram também foi comentado por Júlia:

Essa atividade me fez percorrer todos os meus anos de colégio. Esses professores me marcaram muito, dependendo da ocasião ainda lembro deles. Gostei da atividade e acho que seria muito legal usar na sala de aula. Como nunca dei aula só percebi que seria legal depois que as pessoas começaram a comentar.

(Júlia - relato reflexivo - aula 2)

Cabe destacar, ainda, que Júlia somente conseguiu estabelecer uma ponte entre a atividade e um possível uso nas aulas de inglês⁶⁶ graças às intervenções dos colegas. Sua auto-reflexão parece, assim, ceder lugar à reflexão sobre a experiência do outro pelo fato de ela mesma não possuir experiência docente. Isso parece evidenciar, uma vez mais, a importância do papel do *outro* na mediação da construção do conhecimento e para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos. Assim como Júlia, Geovana enfatizou a importância do papel da *experiência do outro* na constituição de sua experiência pessoal:

Bem, gostei muito da dinâmica porque vimos que **ocorrem experiências parecidas uns com os outros e acho que serve como um modelo para pensarmos** quando estivermos em sala de aula.

(Geovana - relato reflexivo - aula 2)

Penso que a fala de Geovana nos remete a uma questão que discuti no Capítulo 1, com base em van Manen (1990): ao olhar a experiência do outro, nós mesmos nos tornamos mais experientes e é muitas vezes por meio dela que o futuro professor constrói suas primeiras possibilidades de reflexão crítica sobre a prática ou, como diz Freire (1979), começa a desenvolver sua consciência crítica.

Finalmente, ao interpretar os dados do momento inicial do curso, observei que o contato com a experiência do outro, por meio dos filmes e das atividades desenvolvidas, também proporcionou oportunidades para que os meus alunos refletissem a respeito de suas percepções sobre as características positivas e negativas dos professores. Desse modo, o *perfil do professor* emergiu dos dados como um segundo subtema relacionado ao tema *Questionamentos*, que passo a descrever e interpretar a seguir.

⁶⁶ Cabe esclarecer que a aluna não explicitou a forma como ela imaginou que a atividade poderia ser utilizada.

3.2.2. Perfil do professor

No âmbito dos questionamentos feitos pelos alunos ao longo do primeiro momento do curso, observei que os questionamentos dos meus alunos revelavam as percepções que tinham quanto às características positivas e negativas que acreditavam que os professores devem ou não possuir. Como veremos ao longo desta seção, essas características se manifestaram em diversas ocasiões, como resultado de atividades que foram propostas e das reflexões desencadeadas pelo filme *O espelho tem duas faces*, ao qual os alunos assistiram nas primeiras aulas do curso.

Uma das atividades realizadas no *Momento 1* solicitava que os alunos refletissem sobre as características que gostariam ou não de ter como professores. A tarefa sugerida (baseada em Diamond, 1997) foi a seguinte:

*Após ter assistido ao filme **O espelho tem duas faces** e após ter discutido sobre os professores de quem você gostava e não gostava⁶⁷, identifique **três** características que você gostaria de ter e **três** que você não gostaria de ter como professor. Use **adjetivos** na sua resposta e justifique suas escolhas.*

A proposta de articulação entre a discussão que foi feita do filme, da atividade do termômetro e desse terceiro componente (o professor que eu gostaria / não gostaria de ser) trouxe à tona uma auto-reflexão dos meus alunos que resultou nas percepções de cada um sobre si mesmo, como professor.

A primeira observação que cabe destacar se refere ao fato de os alunos terem associado as características (que gostariam ou não de ter) ao perfil de professores que tiveram durante sua experiência como estudantes, como ilustrado a seguir:

As características que não gostaria, não quero ter, **são na verdade reflexos do que me causou um certo 'trauma'**. Algo que levarei para o resto da vida, porém hoje deixou de ser negativo para tornar-se positivo, já que serve de exemplo a 'não seguir', para não causar esse 'trauma' a ninguém.

(Francis - Atividade 2)

⁶⁷ Cabe lembrar que, nas aulas iniciais do curso, foi desencadeada uma reflexão que pretendeu resgatar, da memória dos alunos, a figura de um professor de quem gostavam e de outro de quem não gostavam (Atividade do Termômetro – Anexo 4).

Disse que não gostaria de ser uma pessoa injusta, **pois quando falei do professor que não gostava, o que me marcou nele foi a injustiça dele.** (Anna - Atividade 2)

Do mesmo modo, os alunos que já tinham algum tipo de experiência docente também estabeleceram relações com experiências vividas como docentes, como se verifica neste relato de Luana:

A única experiência que eu tive como professora foi quando eu dei aula por quase dois anos em uma pequena escola de inglês perto da minha casa. A facilidade que eu tinha de chegar no trabalho, o vínculo que eu criei com alguns alunos e os desafios que eu consegui ultrapassar no decorrer desses anos foram algumas das características boas e do aprendizado grande que eu tive durante esse período. Eu sempre sonhava em ser uma professora amiga dos alunos, mas eu vi que dependendo dos alunos, isso é quase impossível. Acontece que quando eu dei aula, eu tinha uma sala de apenas três alunos adolescentes e eu simplesmente não conseguia dar uma aula direito sequer. Talvez eu tenha dado muita liberdade para os alunos a princípio e eles não souberam aproveitar essa liberdade da melhor maneira possível e acabaram entendendo essa liberdade de modo diferente. Através dessa experiência eu acredito que a característica que eu mais gostaria de aprender a ser é conseguir ser amiga do aluno e ao mesmo tempo ensiná-lo da melhor maneira possível (...)

(Luana - Atividade 2)

Como se vê, os alunos pareciam ter uma preocupação com relação à não reprodução de um modelo negativo com o qual eles conviveram em suas experiências de estudantes ou em sua experiência como professores. A seguir, apresento um quadro que procura sintetizar o conjunto das características negativas mencionadas pelos alunos, exemplificando cada uma delas:

Características negativas⁶⁸	Número de ocorrências	Ilustração
Ditadora, autoritária	05	Autoritária, pois ninguém aprende sob pressão ou acuado, como aluna me sentia melhor quando o professor se colocava como uma autoridade e não como um “ditador”. (Márcia - Atividade 2)
distante	04	(...) não quero encarar meus alunos como sendo diferentes do que são: seres humanos, e sim, levar o que há de mais humano em mim para dentro da sala de aula. (Francis – Atividade 2)
Preconceituosa, insensível	04	(...) é aquele que não consegue conviver com as diferenças e só ensina os que são bons, na minha opinião esta é a pior característica, portanto não gostaria de ser assim como professora. (Márcia – Atividade 2)
Desanimada, desapontada, desmotivada com a própria prática	04	Seria muito importante eu não estar desapontada com a minha própria prática, muitas vezes limitada aos parâmetros e aos currículos de uma nação sem rumos educacionais, que trilha os caminhos feitos pela lei do mercado em um terreno onde o capital não deveria falar em voz alta. (Jamile – Atividade 2)
Injusta	01	Disse que não gostaria de ser uma pessoa injusta, pois quando falei do professor que não gostava, o que me marcou nele foi a injustiça dele. (Anna – Atividade 2)
Mentirosa	01	Não se deve mentir, é algo horrível, e com isso a gente perde credibilidade com quem quer que seja. (Anna – Atividade 2)
Não-ética	01	A falta de ética é inadmissível, o professor nunca pode falar mal de outros professores na frente dos alunos e também não pode expor certas dificuldades de um aluno na frente da sala ou usá-lo como exemplo negativo, por exemplo, nota baixa na prova. (Júlia – Atividade 2)
Teórica	01	Não quero ser teórica, ou seja, perceber a classe, ou seja, não prender-me somente ao conteúdo, trabalhá-lo de uma forma diferente, sempre tentando aproximá-lo à realidade. (Francis – Atividade 2)
Falta de metodologia ou didática	01	Não gostaria de ser uma professora que não tem metodologia, que não sabe como passar o conteúdo para o aluno. (Júlia – Atividade 2)
Copiadora de conteúdos	01	(...) uma professora desmotivada, sem interesse pela sua profissão e área torna-se uma professora que somente copia conteúdos, pois já que não se interessa é o mais cômodo para ela. (Geovana - Atividade 2)

Quadro 12: Características negativas dos professores

⁶⁸ A indicação de mais de uma palavra em um mesmo item, na coluna “Características negativas” do quadro, indica que elas foram usadas pelos alunos como sinônimos, conforme informação fornecida por eles mesmos.

Como se pode observar, as características apontadas pelos meus alunos se referem a diferentes aspectos relacionados à prática pedagógica. Algumas delas têm uma relação direta com a questão da interação entre professor e aluno (como, por exemplo, distante, insensível, injusta). Outras se referem à relação entre o professor e sua prática, tanto no que diz respeito a aspectos de ordem afetiva (não querem sentir-se desanimados, desapontados ou desmotivados com a própria prática), quanto a aspectos de cunho metodológico (ser teórica, copiadora de conteúdos ou sentir-se detentor do saber, por exemplo).

As características positivas mencionadas pelos alunos também se inserem nessas duas esferas de relações, como se verá no próximo quadro:

Características positivas	Número de ocorrências	Ilustração
Interativa, dinâmica, criativa	06	Gostaria de ser dinâmica, porque não gosto de fazer sempre as mesmas coisas, isso aborrece tanto o professor quanto o aluno. (Márcia - Atividade 2)
Ousada, flexível	03	Flexível – porque é importante estarmos sempre prontos para mudar, nada é totalmente fixo e estático, principalmente na área educacional. Precisamos rever, refletir sobre nossas práticas para melhorarmos profissionalmente e contribuirmos de alguma forma com a sociedade. (Márcia – Atividade 2)
Simpática, afetiva	03	(...) para que as aulas pudessem funcionar dessa maneira, minha postura em sala teria que ser afetiva, tentaria estabelecer laços de amizade. (Sara – Atividade 2)
Atenciosa	02	Atenciosa – porque todos gostam de ser ouvidos, compreendidos e respeitados, quando sentimos segurança por parte do professor, então nos sentimos mais à vontade. (Márcia – Atividade 2)
Apaixonada	02	Paixão, pois acredito que só mesmo sendo apaixonado pelo que fazemos é que podemos realizar algo verdadeiro, de alma. (Francis – Atividade 2)
Incentivadora	02	Uma professora incentivadora, estimula os seus alunos, e se sou afetiva com os alunos acabo sendo atenciosa com eles. Creio que estes aspectos positivos mostram que este é um profissional que tem interesse e gosta do que faz. Se esta professora incentiva e estimula a curiosidade é porque “sempre”

		está em busca do que possa levar os alunos a pesquisarem, perguntarem, querer saber. (Geovana – Atividade 2)
Conhecedora da matéria	01	Através dessa experiência eu acredito que a característica que eu mais gostaria de aprender a ser é conseguir ser amiga do aluno e ao mesmo tempo ensiná-lo da melhor maneira possível, ter um ótimo conhecimento da matéria e saber distinguir o melhor jeito que o aluno consegue trabalhar. (Luana - Atividade 2)
Animada, envolvente	01	Gostaria que as minhas aulas fossem animadas, que envolvessem os alunos, que fossem significativas para eles. (Sara – Atividade 2)
Organizada	01	Não sou uma pessoa muito organizada e isso me atrapalha muito, por isso tenho que melhorar. Sinto que meus alunos percebem isso um pouco e isso é muito negativo. (Anna – Atividade 2)
Observadora	01	Ser observadora com meus alunos e prestar atenção nos diálogos dos alunos, pois nestes pode haver opiniões interessantes que possam ser úteis para o curso. (Inae - Atividade 2)
Receptível	01	receptibilidade, pois acredito que a troca de informações e sugestões não devem ser ignoradas desde que venham de pessoas que tenham o mesmo objetivo (educar) e isso vale para as relações professor X professor e professor X aluno. (Francis – Atividade 2)
Paciente	01	Talvez uma pouco mais paciente com aqueles que se tornam surdos, mudos e paralíticos quando o assunto é “do que precisam os alunos? Do que precisam as escolas, os professores, a sociedade?” (Jamile – Atividade 2)

Quadro 13: Características positivas dos professores

Assim como foi possível estabelecer uma relação entre as características negativas listadas pelos alunos e os modelos de professores que tiveram, acredito que é provável que as características positivas também apresentem uma relação com modelos de professores que marcaram positivamente sua experiência de estudantes. É possível fazer essa aproximação, por exemplo, com alguns dos depoimentos retirados da Atividade do Termômetro (Anexo 4), na qual os meus alunos haviam comentado sobre professores de que gostavam ou não. Júlia, por

exemplo, havia dado um depoimento sobre um professor de que gostava, no qual dizia: “Ele incentivou muito os alunos e era muito amigo”. Ao identificar características que gostaria de ter como professora, a aluna destaca o que segue:

Quero incentivar todos os meus alunos, principalmente os que têm dificuldades, gostaria de sempre mostrar que eles são capazes de aprender.

(Júlia – Atividade 2)

Uma relação semelhante também pode ser observada nos relatos de Jamile, que lembrou-se de seus professores de história e de matemática, “extremamente inspiradores e estimulavam a curiosidade”. Essa característica volta a aparecer entre aquelas que a aluna gostaria de possuir como professora, como vemos abaixo:

Enfim, adoraria poder fazer uma grande (ou mesmo pequena) diferença nas vidas escolares de meus alunos. Plantar a sementinha da dúvida, da curiosidade, da inquietação e da insatisfação em cada mente e coração presente em minha sala de aula.

(Jamile – Atividade 2)

É interessante observar que, no caso de Jamile, seu discurso desde este primeiro momento do curso já é permeado de uma postura crítica diante do papel do professor: o de provocar questionamentos, lançar a dúvida e, assim, refletir sobre o mundo.

Além das relações possíveis entre os relatos dos alunos feitos em diferentes momentos desta fase inicial do curso, é possível identificar que, por vezes, eles recuperaram, em sua reflexão, algumas das características de professores que já haviam sido mencionadas na discussão feita em sala de aula a respeito do filme *O espelho tem duas faces*. Essas relações podem ser verificadas por meio de uma análise da transcrição da aula em que o filme foi discutido e também pelos registros feitos pelos alunos ao realizarem uma atividade em grupo naquela mesma aula⁶⁹. Abaixo, destaco um trecho da aula para ilustrar essa questão:

⁶⁹ A atividade consistia em que os alunos, divididos em dois grupos, fizessem uma relação das características positivas e negativas dos professores do filme *O espelho tem duas faces*. Um dos grupos discutiu as características da professora do filme e o outro grupo refletiu sobre as características do professor.

Mônica: (...) que tipo de postura que ele tinha?

Anna: Ele era **sério**.

Júlia: Era **rígido**.

Márcia: Me parecia mais como um pesquisador do que um professor, assim.

Francis: Ele achava que se ele mudasse a imagem dele ia, não ia conseguir se um bom professor.

Mônica: Então qual será a imagem de professor que ele tinha?

Charlotte: Se o professor se vestir como os alunos, fica parecendo de uma geração separada.

Mônica: Então essa forma dele se vestir, de certa maneira que estava marcando aí?

Márcia: A **distância**.

Anna: **Hierarquia**, né, também.

Mônica: Hierarquia. Que mais? Que outra imagem de professor será que ele tinha? Que será que é ser professor pra ele?

Márcia: Deve-se escrever na lousa.

Júlia: **Passar teoria**.

Inae: Daí ele **esquece um pouco da prática**. Ele não tá deixando o aluno participar.

(Transcrição da aula 4)

Nesse excerto, aparecem alguns aspectos relacionados a características que geralmente compõem uma imagem de professor *tradicional*: aquele que só escreve na lousa, só trabalha conteúdo do ponto de vista teórico (expositivo) sem relação com a prática (com a vida do aluno), e que não dá chance para que o aluno participe das aulas. Como se pode notar nas palavras e fragmentos por mim destacados em negrito, eles voltam a aparecer nas atividades individuais dos alunos, como ilustraram os quadros 12 e 13, apresentados anteriormente.

Na atividade realizada em grupos, sobre o professor e a professora retratados no filme, observa-se que os alunos retomaram algumas das características relacionadas em sua auto-reflexão. Para uma melhor visualização desses pontos de intersecção, no quadro a seguir, apresento as características positivas e negativas listadas nessas duas atividades, destacando as características relacionadas que foram reincidentes:

Auto-reflexão dos alunos	Reflexão sobre o filme <i>O Espelho Tem Duas Faces</i>
Características negativas	Características negativas⁷⁰
Ditadora, autoritária Distante Preconceituosa, insensível Desanimada, desapontada, desmotivada com a própria prática Injusta Mentirosa Não-ética Teórica Falta de metodologia ou didática Copiadora de conteúdos	Distante Instrospectivo Muita teoria sem prática Vestuário formal
Características positivas	Características positivas⁷¹
Interativa, dinâmica, criativa Ousada, flexível Simpática, afetiva Atenciosa Apaixonada Incentivadora Conhecedora da matéria Animada, envolvente Organizada Observadora Receptível Paciente	Espontânea Acessível Domina o assunto Gosta de dar aula e do conteúdo Dá exemplos práticos do assunto (associa à realidade) Observadora e ouve o que os alunos falam Ousada (“não fica presa” em sala de aula)
	Boa aparência Flexível Vontade de melhorar Tinha interesse pelos alunos Inteligente

Quadro 14: Comparação entre as características mencionadas na auto-reflexão e na reflexão sobre o filme.

Conforme ilustra o quadro, várias das características mencionadas pelos alunos se repetem, ainda que por meio de uma escolha lexical diferente: entendo que existe, por exemplo, uma relação de similaridade entre os termos “*apaixonada*” e “*gostar de dar aula e do conteúdo*”, ou entre não ser “*teórica*” e “*dar exemplos práticos do assunto (associar à realidade)*”. Interpreto que essas reincidências podem ser compreendidas como uma repercussão das reflexões desencadeadas pelo filme. É possível que, se a auto-reflexão tivesse sido realizada antes das discussões, o seu resultado fosse diferente. Suponho que o filme e a interação entre os alunos nos momentos de discussão sobre ele tenham exercido um papel importante na identificação de vários das características que os alunos apontaram

⁷⁰ Todas essas características se referem ao professor de matemática; não foram mencionadas características negativas da professora.

⁷¹ As primeiras características relacionadas se referem à professora; as cinco últimas, ao professor de matemática.

em sua auto-reflexão. Considerando essa possibilidade, reafirmo que encontramos, aqui, evidências do papel do filme como signo mediador e deflagrador da reflexão.

Os aspectos discutidos nesta seção apresentam indícios sobre a relevância das experiências pessoais dos alunos na sua percepção do que eles consideram características positivas e negativas dos professores. Foi, portanto, com base nas interpretações sobre experiências pelas quais passaram que desenvolveram um olhar avaliativo dos diferentes perfis de professores. Na próxima seção, veremos como suas experiências pessoais se revelam, também, objeto de questionamento ao longo de todo o Momento 1 do curso.

3.2.3. Experiências pessoais

O terceiro subtema que emergiu dos dados, vinculado ao tema *Questionamentos* refere-se às reflexões dos alunos relacionadas às suas experiências pessoais.

Ao debruçar-me sobre os textos gerados pelas transcrições das aulas e das atividades realizadas pelos alunos neste momento inicial do curso, observei que eles freqüentemente se remetiam a experiências anteriores para explicar e exemplificar seu ponto de vista a respeito dos assuntos que se colocam em pauta de discussão durante as aulas. Essas experiências, por sua vez, nem sempre estavam vinculadas ao sucesso do processo de aprendizagem, mas podiam indicar situações que os alunos avaliavam como frustrantes, que marcaram de forma negativa seu percurso de aprendizagem. Nesse sentido, deparamo-nos com os conceitos de experiência educativa e experiência não educativa de Dewey (1938/1967). Retomando minha discussão no Capítulo 1, as experiências educativas, para Dewey, são aquelas que ampliam o conhecimento e permitem uma melhor compreensão das relações entre as experiências passadas e as futuras, colaborando para marcar positivamente a vida do indivíduo. Por sua vez, as experiências não educativas, segundo Dewey (1938/1967:25-26), produzem o efeito de impedir o crescimento de novas experiências em uma direção específica. Em vários momentos, as falas dos alunos evidenciam essa questão, como mostra o exemplo destacado abaixo:

Francis: Quando eu entrei [na universidade] essa também era minha frase: Eu tô fazendo Letras mas não vou ser professora. Agora já estou mais flexível, tô fazendo Letras e não sei o que vou ser. Aí comecei a dar aula. E a gente nunca sabe as surpresas que as experiências vão trazer pra gente. E a gente precisa perder um pouco de medo até de ter muita responsabilidade. Você está aí na frente e você tem que encarar um monte de gente olhando pra você. E se você errar? Sabe, cria um pouco de medo, mas aí comecei a ouvir “eles não sabem nada”. Então vamos lá que alguma coisa eu sei e eu vi que eu aprendi muito mais dando aula do que sendo aluna porque, pra ensinar, eu preciso entender.

(Transcrição da Aula 2)

Francis parece demonstrar que a experiência que teve ao longo de seu curso na universidade foi positiva e contribuiu para uma melhor definição de seu rumo profissional. Sob um enfoque teórico, concluiu que se trata de uma experiência educativa (Dewey, 1938/1967) que repercutiu de maneira satisfatória em seu processo de formação inicial, permitindo o encadeamento de novas experiências na mesma direção.

Por outro lado, os dados também apresentam evidências de experiências não-educativas, de que os alunos reconheciam quando alguma experiência passada interferiu de maneira negativa nas experiências posteriores. É o caso de Serena que, após ter feito seu registro sobre um professor de que não gostava, na Atividade do Termômetro (Anexo 4), deu seu depoimento em sala de aula sobre seu professor de matemática:

Serena: Os alunos que não sabiam, faziam uma fila e apanhavam. E a metodologia dela era só fazer cópia e de transmissão de conhecimento. Não tinha essa relação professor-aluno. Por isso eu tenho essa aversão à matemática, em que eu aprendo só para aquele momento e depois esqueço. E isso foi sendo construído.

(Transcrição da Aula 3)

É interessante observar que Serena identificou um reflexo negativo dessa experiência vivida no presente: sua aversão à matemática. Uma vez mais, percebe-se aqui o importante papel atribuído à interpretação de experiências passadas, moldando, então, as experiências que as sucedem. Esse é o princípio fundamental da noção de *contínuo experiencial*, desenvolvida por Dewey (1938/1967). Curioso também é notar que Serena se refere a essa experiência como resultado de um processo, que “foi sendo construído”. Assim, o termo *construção*, comumente associado a conceitos de conotação positiva (como a *construção de conhecimento*

sobre o ser professor, tantas vezes mencionada neste estudo), adquire um tom negativo.

Entretanto, os dados também mostram que as experiências inicialmente negativas podem transformar-se em positivas, resultando, então, em experiências educativas, como se verifica nesta reflexão de Francis:

As características que não gostaria, não quero ter, são na verdade, reflexos do que me causou certo “trauma”. Algo que levarei para o resto da vida, porém, hoje deixou de ser negativo para tornar-se positivo, já que serve de exemplo a “não seguir”, para não causar esse trauma a ninguém. Não quero ser ditadora, ou seja, não quero criar um ambiente tenso que limite a criatividade e o poder de participação dos alunos na sala de aula. Teórica, ou seja, perceber a classe, não prender-me somente ao conteúdo, trabalhá-lo de uma forma diferente, sempre tentando aproximá-lo à realidade. Distante - não quero encarar meus alunos como sendo diferentes do que são: seres humanos, e sim, levar o que há de mais humano em mim para dentro da sala de aula.

(Francis - atividade 2)

Francis reconhece o impacto causado pelas experiências vividas com seus professores em seu processo de aprendizagem. Ela, no entanto, é capaz de reavaliar tais experiências, re-interpretar seu contínuo, de forma a estabelecer outras orientações para a sua própria prática.

Em outros momentos, as falas dos alunos apresentam indícios de que a superação dos reflexos negativos de experiências vividas no passado pode ser decorrente da influência de um professor ou pode, também, estar associada ao empenho do próprio aluno, como ilustrado abaixo:

Inae: (...) Tinha uma professora aqui que me desmotivou, mas daí eu encontrei o John na minha vida e ele foi um professor que me colocou lá em cima, e me disse, “você é capaz e vai aprender a gostar fazendo pesquisa, estudando”, e ele me mostrou que sou capaz de muita coisa, até mesmo de apresentar uma peça, imagina eu num palco, nunca! Mas eu estava lá, com a Geovana e a Serena, então foi uma pessoa que me levantou em relação ao profissionalismo.

(Transcrição da Aula 3)

Os aspectos destacados por Inae se relacionam à sua auto-estima e à forma como um professor contribuiu para que ela se sentisse motivada a dar continuidade aos estudos. A aluna prosseguiu em seu relato na aula e outros colegas opinaram. Nessa discussão, percebe-se o importante papel que a própria aluna teve na superação das dificuldades que encontrou em seu processo de aprendizagem:

Inae: A minha professora daqui da Faculdade sabia que eu era funcionária e um dia ela chegou para mim e disse: “se eu fosse você, eu desistia do curso”, porque eu não tinha condições de estudar. Aquilo me arrasou. Eu chorei muito. Foi no segundo semestre do curso. E aí depois fiz um aprova com uma colega chamada Juliana e nós tiramos 9.0, e a professora me disse:” eu não vou dar 9.0 para você porque você não é capaz de tirar 9.0”. Só que aconteceram outras coisas melhores, com outros professores que me mostraram a dificuldades e que me disseram que eu era capaz de ir além.

Darlene: E ela te aprovou?

Inae: Não, eu tive quatro reprovações com ela. Ela falava: “você não estuda, você tem que comprar livros. Ela tentou me desmotivar, mas não conseguiu (...)

Geovana: Eu acho que depende do professor. Talvez a maneira como ele trata a situação, porque, por exemplo, o jeito como ele tratou ela não foi algo construtivo. Eu já ouvi alguns professores dizerem que têm que fazer algum tipo de provocação ou elogio para que o aluno desperte, mas eu acho que no caso da Inae não foi isso.

Inae: E se é uma pessoa fraca - eu vou usar essa palavra - e se com aquilo o professor consegue desmotivá-la e tirá-la da faculdade? No nosso caso, que muita a gente é até da classe baixa, o que é que o aluno espera? Espera pelo menos alguém que ajude ele.

(Transcrição da Aula 3)

O depoimento de Inae mostra como a sua determinação foi decisiva na superação dos obstáculos, o que lhe permitiu constantemente (re-)interpretar as experiências não educativas, transformando-as em educativas. É interessante a intervenção de Geovana, nessa interação, pois ressalta a possibilidade do aluno crescer com uma crítica do professor, dependendo da maneira como essa crítica é apresentada a ele. Nesse caso, as alunas destacam a importância do papel do professor como aquele que "ajuda".

Além de valorizar a experiência sob a perspectiva de acontecimento vivido que se relaciona a acontecimentos presentes, os alunos também refletiram sobre a importância da experiência no sentido de saber acumulado por meio da prática. A falta de vivência docente, por exemplo, foi apontada por Inae como um fator que limitava suas possibilidades de reflexão:

(...) para eu falar de alguns aspectos é difícil por eu não dar aula, mas como observadora na prática do português, percebi que mesmo que o professor tenha vontade de mudar algo, sempre haverá espinhos no caminho.

(Inae - relato reflexivo - aula 2)

De qualquer modo, é possível constatar que a aluna buscava formas de estabelecer alguma espécie de vínculo entre as suas reflexões e a sua experiência de observadora.

Tendo discutido os subtemas e sub-subtemas relativos ao tema *Questionamento*, apresento um diagrama que ilustra a rede de relações estabelecida entre eles, para, depois, tecer algumas considerações gerais a respeito do que representou, no meu ponto de vista, o *Momento 1* do curso:

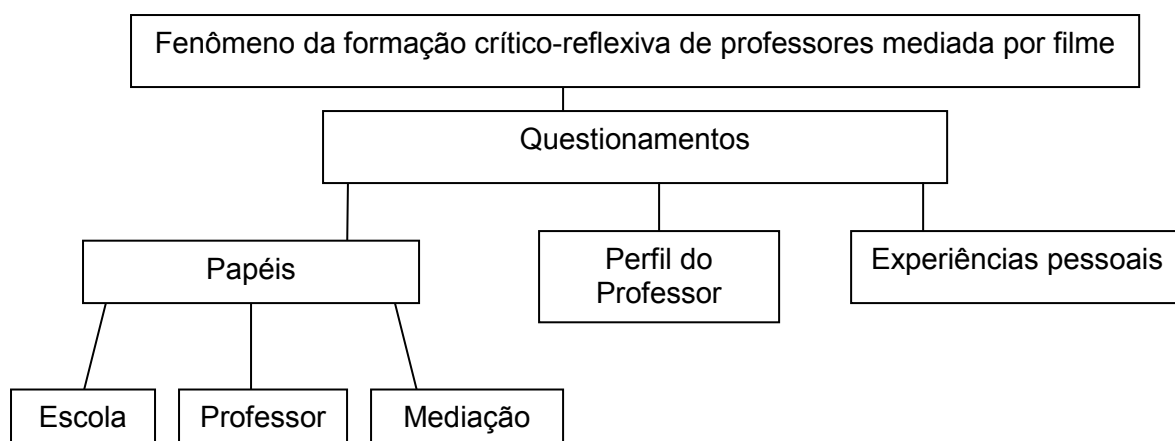


Diagrama 3: A estrutura do fenômeno no *Momento 1* – visão parcial 2

3.3. A reflexão no *Momento 1*

Interpreto que as reflexões que se desenvolveram ao longo do *Momento 1*, podem ser consideradas como de cunho crítico, segundo a compreensão de Kemmis (1987) e de Freire (1979). Para esses autores, a reflexão crítica está vinculada a uma visão indagadora que se propõe a analisar os problemas de forma profunda, que permite ao homem a compreensão do homem em relação com a realidade. As palavras de Darlene e de Jamile mostram sinais dessa postura inquieta e questionadora:

Esse professor diferente faz com os alunos pensem e não apenas copiem e reproduzam conhecimentos acumulados pela humanidade, transformando suas ações e gerando conflitos com os pressupostos sociais. Esse professor é “reformador” e sente prazer em ensinar.

(Darlene - relato reflexivo - aula 3)

Creio que o momento seja crítico em todos os sentidos: devemos nos tornar mais críticos enquanto educadores para que nossos pupilos possam nos ajudar a repensar essa situação crítica do momento. Revendo posturas, resgatando experiências do passado para enfrentarmos o presente de frente.

(Jamile - relato reflexivo - aula 2)

Além de valorizar o professor que promove a reflexão nos seus alunos, Jamile também considera importante que as experiências do passado sirvam como referência para tomar decisões quanto à maneira de agir no presente, o que nos faz recordar novamente as idéias de Dewey (1938/1967) a respeito de como as experiências passadas se relacionam às experiências presentes e futuras.

Do ponto de vista do formador de professores, entendo que este é um objetivo a ser perseguido sempre: propiciar oportunidades para que os alunos – futuros professores - estabeleçam relações entre diferentes posturas e formas de agir, e que levem ao questionamento para que o óbvio passe a ser estranho, o que contribuirá para o desenvolvimento de sua postura crítico-reflexiva. Nesse sentido, acredito que nesta fase inicial do curso, há indícios de que essas oportunidades estão sendo oferecidas. As reflexões de Marcos, por exemplo, apontam nessa direção:

Outro ponto importante da aula foi a discussão sobre a acomodação e a resistência ao novo, por parte do professor. Isso me causou uma inquietação, fazendo passar a observar melhor as novidades e, principalmente, as mudanças que ocorrem no mundo. As resistências e acomodações devem ser repensadas, não apenas em relação às aulas, mas quanto às relações com os próprios alunos, as instituições e a sociedade.

(Marcos - relato reflexivo - aula 2)

Para Marcos, portanto, a discussão em sala de aula gerou uma "inquietação" e, para mim, é justamente esse o objetivo da reflexão. Indo mais longe, parece-me pertinente afirmar que Marcos tomou consciência da necessidade do desenvolvimento da reflexão crítica, pois ele a concebia como necessária num âmbito maior, que se abre à sociedade. O mesmo se observa em uma reflexão de Márcia, ao indicar que tipo de professora gostaria de ser. A aluna parecia entender que a sociedade pode se beneficiar com a atitude crítico-reflexiva do professor:

(...) é importante estarmos sempre prontos para mudar, nada é totalmente fixo e estático, principalmente na área educacional. Precisamos rever, refletir sobre nossas práticas para melhorarmos profissionalmente e contribuirmos de alguma forma com a sociedade.

(Márcia - Atividade 2)

É importante também destacar que, já nesse momento inicial, alguns alunos identificavam que o curso estava desempenhando uma função mediadora da reflexão e possibilitando que essa capacidade reflexiva efetivamente se desenvolvesse, oportunidade que não tinham tido até então. O relato de Geovana ilustra minha interpretação:

Eu nunca havia parado, ainda, para pensar nestes aspectos e creio que este curso esta sendo como uma porta, para que eu comece desde já, a perceber estes “pontos”.

(Geovana - relato reflexivo - aula 3)

Finalmente, retomando minhas interpretações sobre o *Momento 1*, parece-me coerente afirmar que ele ilustra os primeiros passos dados por meus alunos na direção de uma formação crítico-reflexiva. Como se pôde constatar, as reflexões, por um lado, se apoiaram em conceitos que propiciaram uma melhor compreensão da prática (reflexiva) à luz da teoria e, por outro, desencadearam questionamentos que levaram à dúvida, à inquietação e ao resgate de experiências aparentemente esquecidas.

Cabe ressaltar ainda que, neste primeiro momento, também surgem os primeiros indícios de que os meus alunos começam a empreender *buscas*, principalmente no que diz respeito a relações entre a experiência que estavam vivenciando durante o curso e a sua própria prática (como alunos e, em alguns casos, como professores). No entanto, elas ainda não se mostravam suficientemente presentes e articuladas a ponto de eu poder interpretá-las como um tema ou subtema.

Considerando essas minhas reflexões e interpretações iniciais, acredito que a possível estrutura que se pode depreender do fenômeno que estou estudando, contextualizado neste primeiro momento do curso, revela o início de um processo reflexivo condizente com os propósitos que eu havia estabelecido. Para uma melhor visualização dessa estrutura, retomo as visões parciais anteriores e, associando-as, apresento um único diagrama que condensa a estrutura do fenômeno em foco, como vislumbrado no *Momento 1* do curso ministrado:

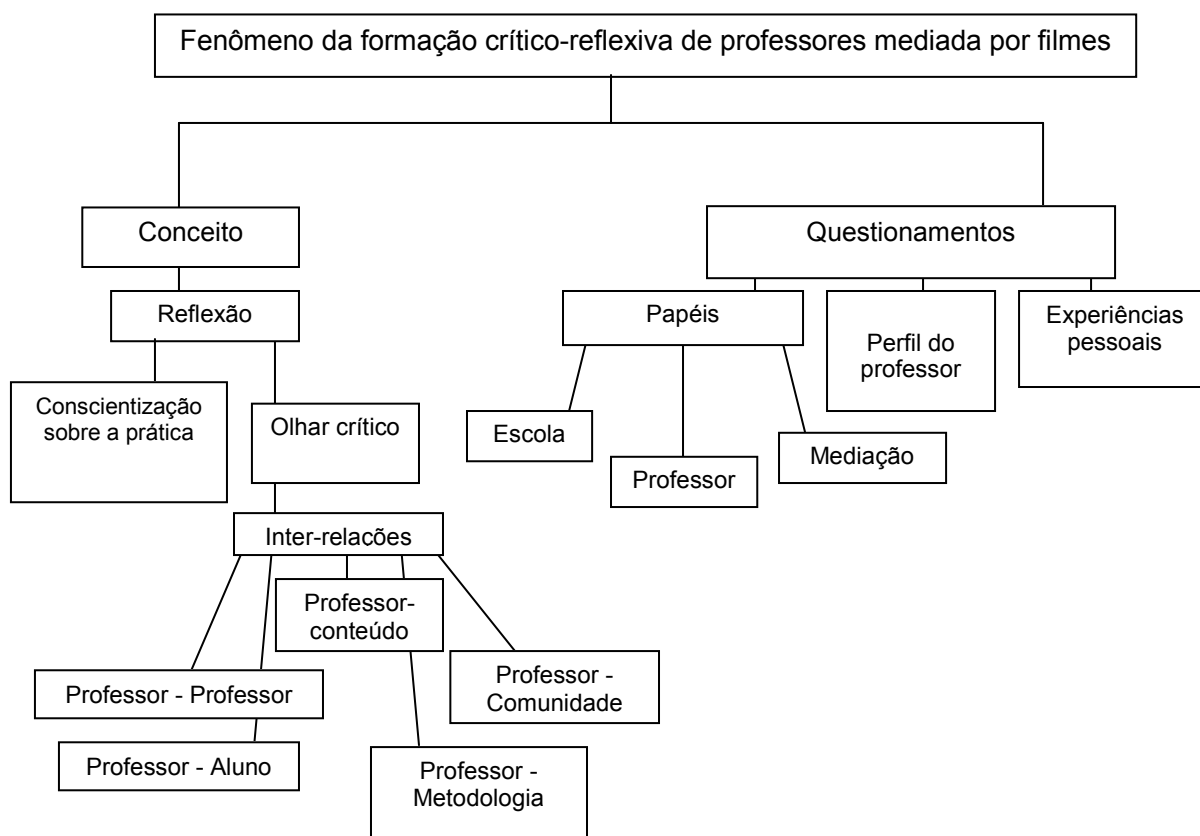


Diagrama 4: A estrutura do fenômeno no *Momento 1*

Tendo apresentado os temas e subtemas que estruturam a fase inicial do curso, passarei a descrever e interpretar o segundo momento.

CAPÍTULO 4

REFLEXÃO: O MOMENTO 2

Professora Wei: O que você quer? Volte para dentro!

Aluna: Zhang Huike está bagunçando. Por que não dá um jeito nele? Você é a professora. Precisa dar um jeito nele.

Professora Wei: Não posso fazer nada.

Aluna: Mas você é a professora.

Professora Wei: Não posso fazer nada. Por que estão aqui? Para dentro! Continuem copiando... Já falei que não posso fazer nada. Faça você.

Aluna: Eu sou aluna, não posso. Você é que deveria fazer.

(Nenhum a Menos)

O segundo momento do curso, que corresponde às aulas 6 a 12, enfatizou a reflexão sobre filmes⁷² propostos por mim, professora, à luz de assuntos sugeridos pelos alunos.

Na interpretação dos dados coletados no *Momento 2*, emergiram três temas – questionamentos, conceito e buscas – que, por sua vez, se abrem em vários subtemas e sub-subtemas. Como se verá ao longo deste capítulo, os temas *questionamentos* e *conceito*, que já haviam se manifestado no *Momento 1*, reaparecem nos dados, porém, com outra ênfase, o que justifica a sua apresentação no presente capítulo, em uma seqüência diferente, definida pela ordem de saliência, segundo a qual se destacam nos 7 encontros dessa etapa do curso.

Assim como procedi ao interpretar os dados do *Momento 1*, inicialmente farei uma discussão de cada tema (e subtemas a ele vinculados) de forma separada, para depois tecer comentários gerais sobre o *Momento 2* do curso.

4.1. Questionamentos

O tema *questionamentos* destaca-se, com mais projeção, como estruturante do fenômeno em foco neste estudo, no segundo momento do curso e se apresenta vinculado a dois subtemas - *Inter-relações* e *Papéis* - os quais passo a discutir nas próximas seções.

4.1.1. Inter-relações

As reflexões desencadeadas no *Momento 2* apontam na direção da inter-relação entre o professor e seu aluno, os quais, segundo destaca Anna, representam os participantes mais diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Sob tal enfoque, de acordo com Anna, os alunos constituem o “termômetro” que

⁷² Os filmes propostos para este momento do curso foram *Nenhum a Menos*, *Mentes Perigosas* e *O Céu de Outubro*. No entanto, este último acabou não sendo discutido, pois os outros dois demandaram mais tempo do que havia sido previsto inicialmente.

indicará para o professor o andamento desse processo, como ilustra o excerto a seguir:

Anna: (...) na verdade, **nosso termômetro são os alunos** que podem dizer se a gente tá fazendo um bom trabalho ou não. São os alunos porque quem convive com a gente são eles, não os coordenadores ou os outros professores mesmo. Então eu acho que a gente não tem que se preocupar com as outras, com os outros obstáculos. São os alunos.

(Transcrição da aula 7)

Essa constatação de Anna valoriza o aluno como co-participante do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, como alguém cuja opinião deve ser considerada quando o que se almeja é o aprimoramento da ação docente. Dessa forma, a aluna atribui menor valor à interferência que as coordenações de curso ou os colegas professores deveriam ter na avaliação da ação pedagógica individual pois, segundo ela, a percepção que podem ter da prática do professor não é tão direta quanto a dos alunos, uma vez que são eles que convivem diretamente com o professor.

Outro exemplo relacionado às reflexões desencadeadas a respeito das relações entre professor e aluno pode ser observado no excerto abaixo, no qual os alunos discutem sobre o filme *Mentes Perigosas*:

Mônica: E se a gente pensar na questão da indisciplina? Qual é geralmente a postura do professor com grupos que apresentam esse problema?

Jamile: Autoritarismo, com grito e/ou com postura. Eu lembro da hora que ela pega o livro de didática e começa a ler: Se o aluno se comportar mal você escreve o nome dele na lousa, e aí ela pega e joga o livro e pensa “Imagina se vai funcionar com eles”.

Mônica: Um professor tradicional tentaria responder à altura com gritos. O que foi que o colega dela falou para ela?

Marcos: Não tente falar mais alto que eles.

Márcia: É a realidade deles. Estão acostumados a reagir, mas ela não está.

Marcos: Mas ela aceitou como um desafio, não é?

Serena: Eu penso que isso é um meio dela mostrar para eles que eles poderiam ter uma relação diferenciada. Ela queria tornar possível uma relação mais amigável.

Mônica: Qual é a característica desse grupo? Como eles se viam na sociedade?

Darlene: Eram discriminados na própria escola e na sociedade.

Mônica: Vocês se lembram que ela coloca sempre para eles que todo mundo tem uma escolha a fazer, e tem um momento que ela fala da escolha dela. Então, o que ela está fazendo? Para que plano está trazendo os alunos?

Márcia: Pro pessoal.

Marcos: Para o mesmo nível dela.

Serena: Ela coloca na lousa que era da marinha e mostra para eles que embora ela venha de outro lugar, queria fazer parte como eles, conviver.

(Transcrição da aula 12)

O excerto acima evidencia como o filme contribuiu para desencadear uma discussão sobre a relação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Tomando-o como ponto de partida para a reflexão, os alunos puderam perceber a forma como a postura da professora propiciou uma mudança no tipo de relação que costumavam ter com seus professores: uma relação permanentemente marcada pela voz da autoridade e pela distância decorrente da assimetria, da diferença de *status* entre professores e alunos, que se sentiam discriminados e excluídos. Essa discussão foi ampliada na aula, quando os alunos refletiram sobre a forma como a professora do filme procura romper a distância com os alunos, conforme ilustra o novo excerto a seguir:

Marcos: Ela parte da realidade deles para montar o currículo dela.

Darlene: E também o fato de ela usar o conhecimento dela, por exemplo, de karatê, para socializar com os alunos.

Mônica: Qual é a relevância daquilo para o grupo.

Marcos: E que mexeu com a violência que está muito próxima deles. A luta, a defesa pessoal e a violência que estão lá fora chamaram a atenção deles.

(Transcrição da aula 12)

Os alunos possuíam uma percepção de que é importante que o professor parta da realidade dos alunos para verificar o que é relevante e o que favorece seu processo de aprendizagem. Na figura da professora do filme *Mentes Perigosas*, encontraram uma referência clara a essa atitude, que consideram apropriada para o estabelecimento de uma melhor relação entre professor e aluno.

No que diz respeito à afetividade, assim como ocorreu no *Momento 1* do curso, os alunos questionaram o grau de envolvimento que o professor pode chegar a ter com seus alunos. Para eles, é preciso que o professor encontre um ponto de equilíbrio (“um meio termo”) nessa relação, para que o envolvimento não se confunda com uma relação entre amigos. Essa reflexão foi compartilhada em aula, como ilustra o excerto abaixo:

Darlene: Acho que a maior dificuldade do professor é justamente achar esse meio termo.

Anna: Mas acho que nem é tão difícil, acho que é assim. Chega uma hora que você vai ter uma sensibilidade. Que nem eu, eu acho que eu consegui trabalhar bem isso, chegar ao limite de dizer “Peraí. Agora é aula. Chegou no limite”. Já teve momento também de uma aula que assim, não tão prestando atenção na aula porque tão com problemas em casa, daí a gente teve que sentar, conversar e falar “Pera aí, o que que tá acontecendo? E aí não

é mais a professora. Você é uma pessoa. “Você não tem com quem conversar? Pode conversar comigo”. Mas não no ponto de eu chegar e falar “Não, eu te ajudo, eu vou na sua casa”. Não ao ponto de fazer assim.

Mônica: Mas existe um envolvimento aí.

Anna: Exatamente, mas eu acho que aí tem um limite.

Mônica: Como responsabilidade do professor, isso tá relacionado ao que vocês estavam dizendo aqui, olha: de ser atencioso; você tá se preocupando. Porque esse aspecto pode interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Anna: Que é exatamente isso: ela não tá prestando atenção, ela não participa porque ela tem algum problema e ela não consegue desenvolver esse lado. Será que se eu der um empurrãozinho aqui talvez o lado de cá funcione e eu não vejo mal nenhum; pelo contrário, eu acho que fica até um clima mais gostoso pra dar aula.

(Transcrição da aula 7)

Como se vê, Anna resgatou sua experiência docente e se apoiou nela para manifestar sua opinião sobre a relação professor-aluno, que pode se ampliar para além da situação de ensino e aprendizagem de conteúdos, sempre que respeitados alguns limites.

À guisa de conclusão, cabe destacar que o elemento *inter-relações*, no *Momento 2*, enfatiza a relação entre professor e aluno, sem abrir espaço para outras relações como ocorreu no *Momento 1*. Porém, apesar dessa restrição, revelou-se mais proeminente do que na fase inicial do curso, assumindo o caráter de subtema diretamente vinculado ao tema *questionamentos*, diferentemente do primeiro momento, quando se manifestou como um sub-sub-subtema do tema *conceito*.

Após ter discutido este primeiro subtema do tema *Questionamentos*, que emergiu dos dados relativos ao *Momento 2*, passo a apresentar outro subtema a ele vinculado: *Papéis*.

4.1.2. Papéis

Assim como no *Momento 1*, muitos foram os questionamentos feitos pelos meus alunos durante esta segunda fase do curso, com relação ao papel de diferentes participantes do processo educacional. Os que mais se destacaram, e que acabaram se revelando sub-subtemas vinculados ao subtema *papéis*, foram: o papel da universidade, o papel da escola e o papel do professor - que discutirei nas próximas seções.

4.1.2.1. Papel da universidade

As diversas leituras que fiz dos textos gerados no *Momento 2* me permitiram identificar a percepção que os meus alunos têm da universidade e do papel que ela desempenha na formação dos professores.

A discussão surge em função dos problemas levantados pelos alunos com relação às situações complexas que os professores enfrentam em suas salas de aula, com as quais, muitas vezes, não sabem lidar. Era este o caso da professora do filme *Mentes Perigosas*, na pauta da discussão da aula 11, que acabou colocando em questão a maneira como o professor novato inicia sua prática profissional, sentindo-se, freqüentemente, inseguro quanto às suas ações. O relato de Marcos ilustra a essa inquietação que acompanha os professores iniciantes:

Marcos: Eu senti isso na pele no primeiro semestre da faculdade. As aulas começaram em março e em abril já comecei dar aula (risos). A diretora precisava de um professor de qualquer jeito e ela praticamente me amarrou e me colocou na sala de aula.

Mônica: E aí como é que foi?

Marcos: Ah, foi complicado. Com 50 alunos, sem saber o que fazer - inventar alguma coisa - tive que inventar, não tinha preparado nada. Fora o medo na barriga que dá. Foi uma situação terrível. (riso)

(Transcrição da aula 11)

Partindo desse relato, a questão foi problematizada no sentido de refletir sobre o papel que a universidade desempenha ou deveria desempenhar na formação inicial dos futuros professores para que eles, ao egressar dos cursos de licenciatura, possam lidar com os obstáculos de forma mais adequada. O longo excerto que destaco abaixo mostra a percepção dos meus alunos sobre esse assunto:

Mônica: Como é que vocês acham que a universidade poderia nos ajudar a enfrentar essas situações ou talvez não tão igual à situação pela qual a professora do filme [*Mentes Perigosas*] passa, mas situações assim difíceis? Grupos difíceis, problemas de aprendizagem, problemas na escola... Vocês acham que o que vocês fazem aqui na universidade, as discussões, os cursos... Vocês acham que aprendem de alguma maneira? Estou fazendo um questionamento mesmo! Pra pensar assim: como é que a gente sai da universidade pra enfrentar o mundo dos nossos trabalhos, dos nossos contextos de trabalho?

Anna: A gente aprende na prática. **Aqui é só teoria, só a base, para gente não sair totalmente perdido.**

Geovana : Isso é dentro do curso de licenciatura...Mas acho que psicologia da educação, filosofia, você acaba abordando um pouco mais sobre este outro lado...

Mônica : E a prática de ensino?

Anna : **Eu achei que, chutando bem alto - 20% -, que o resto é tudo na prática;** não tem como você aprender sem fazer.

Mônica : Vocês acham que podia ser diferente?

Alunos : Como assim?

Mônica : Não sei. O que poderia acontecer aqui dentro para gente ter um envolvimento maior, uma preparação maior para enfrentar depois o nosso dia-a-dia como professores?

Anna: Ah, de repente, “fazendo mesmo” aqui. Por exemplo, nas aulas de prática de ensino houve lances diferentes, não só discussões, mas assim, cada dia um aluno dar uma aula; traz um tópico diferente. (...) Eu fiz uma vez um estágio que era assim: eram 32 professores divididos em 3 salas, cada dia um professor dava aula. Lógico, a gente estava sendo observado e avaliado, mas cada um trouxe uma coisa diferente e além de dar aula para os professores, a gente deu aula para as crianças da ABRINC, que não sabiam nada de inglês, foi um super desafio porque para quem nunca deu aula, pôde dar aula e, para quem já deu, fala: poxa, que legal! Vou tentar dar o meu melhor. Ah! Já dei uma aula assim e isto aqui funciona... Lógico, você não vai sair daqui experiente, mas **acho que é uma forma diferente e ajudaria um pouquinho mais.**

Mônica : **Então o que está faltando?**

Marcos : **A troca de idéias, troca de experiências...**são realidades diferentes: ela dá aula de inglês e eu dou aula na periferia, em São Mateus, agora estou no Tatuapé, mas antes era em São Mateus.

(Transcrição da aula 11)

As ponderações feitas pelos alunos indicam que valorizavam a prática e a troca de experiências como o lugar de construção do conhecimento pedagógico e que, na sua percepção, a universidade pode – e deve – lhes proporcionar oportunidades para que vivenciem essa prática. Fica claro, porém, que, ainda que identifiquem o importante papel que a universidade desempenha na formação inicial dos alunos, ela não tem condições de esgotar todas as possibilidades na formação dos futuros professores, como se verifica abaixo:

Mônica: Claro que não dá conta, né? O que a gente faz na universidade, tem muita gente que tem esta idéia: eu entro na universidade e quando eu sair vou estar preparado para mundo. Não é assim, concordam? Vocês já estão terminando, provavelmente vocês já estão com esta ansiedade assim: puxa eu ainda tenho tanta coisa para aprender! Terminando a universidade, ainda temos que correr atrás de muita coisa...Senão a gente não dá conta no nosso dia-a-dia.

Geovana: É... mas... eu nem pensava nisso quando entrei na faculdade. Que ia ser professora, que iam me ensinar tudo... Não tinha essa consciência. Depois de alguns anos no curso é que...acho assim... - depois que eu comecei dar aula também - falta mesmo esta coisa, de trocar experiência, do relacionamento dos próprios alunos. Por exemplo aqui: as vezes a Serena cita alguma coisa ou a Darlene, por mais que a gente não tenha passado por tal situação, você imagina, você acaba de uma certa maneira aprendendo.

Marcos: Se fosse comigo eu faria isso...

(...)

Anna: A Júlia nunca deu aula, ela tem medo.

Geovana: E a Charlotte também.

Anna: E para ela é um mundo assustador. Eu sinto isso. Que as vezes a gente chega na sala da prática de ensino... começa a falar um monte de coisa: ah, os alunos são isso...sabe, não xingando, mas a gente mostra às vezes um lado ruim da coisa e às vezes

não fica tão exposto o lado bom e o prazer que a gente sente e que também só a gente sente, não dá para passar isso para o outro.

Charlotte: Eu nunca dei aula, mas isto não me assusta. (...) Acredito que é um tipo de nuance que se forma, não na hora que você está estudando, mas é que mais de 50% é fazendo. Qual vai ser o tipo de entonação de voz, que tipo de aluno vai ter mais atenção... para isso, acho que a faculdade devia ter dentro dela mesmo, matérias, por exemplo eu faço monitoria, então eu vejo a professora dar aula, ela passa prova para eu corrigir, ela fala no semestre que vem você vai apresentar esta aula no matutino e você fala, ai meu Deus o que vou fazer agora? Vai dando chance, uma oportunidade de fazer uma coisa que gosta e tudo mais. Se cada professor falar por aluno: "Olha, você quer ser monitor, é uma experiência ótima, fantástica!". Porque você é aluno e é professor, você está no meio, você vê o aluno, você vê o professor...

(...)

Mônica: É interessante isso. Ao mesmo tempo que vocês falaram que é importante a troca com o outro, a experiência que você teve e o que sua experiência pode valer para mim é a mesma coisa que a gente está fazendo com os filmes. A experiência que a gente vê lá, a gente faz muitas relações com a nossa experiência.

(Transcrição da aula 11)

Sob o enfoque dos alunos, a universidade poderia repensar a maneira como propicia oportunidades de exercer a docência, possibilitando o intercâmbio de experiências e a conseqüente reflexão sobre a prática. Nesse sentido, é curioso como eles mesmos apresentavam possibilidades que poderiam desempenhar um importante papel na formação inicial dos futuros professores, como a expansão das atividades de monitoria, por exemplo. Esses comentários e sugestões nos fazem refletir sobre até que ponto a universidade considera a opinião e as experiências dos próprios alunos no desenho de seus currículos e projetos pedagógicos.

Outra questão levantada por eles se refere ao papel da universidade no estabelecimento da relação entre teoria e prática. Na perspectiva deles, parece comum que as disciplinas se apoiem somente na teoria, relevando a prática, como destacou Geovana:

Geovana: (...) mesmo os alunos sendo de licenciatura, eu estou vendo isso mais na prática é aqui, nesta disciplina. Não tem essa troca dentro das outras disciplinas. Por isso que a maioria dos alunos comenta: é só teoria, na hora da aula não funciona. De repente não existe a troca, de abrir a questão e falar: "E aí? Como vocês vêem isso?". Isso não acontece. Eu também comecei em escola de periferia no Estado; eu estava na metade do curso, no 3º ano. Até tinha alguma coisa para dar, mas, naquela hora foi meio atrapalhado, porque quando eu vi, já estava lá na sala, com 40 alunos me olhando... – "Oi, tudo bom?". Você fica daquele jeito, mas depois você vai aprendendo.

(...)

Mônica: A gente também não pode esperar que a universidade dê receita: porque não existe receita; "se você for para escola pública você faz assim, se for para particular faz desse outro, se for para uma escola de línguas não faça nenhum dos dois, faça a nossa terceira opção..." se a gente pensar assim, também não é a experiência que você tem ou o jeito que você pensa que talvez sirva para mim. Acho que a gente tem a possibilidade de

fazer pontes, trazer a experiência do outro, avaliar essa experiência, isso é fundamental, também concordo com você. Agora, sempre com este olhar e com esta consciência de que talvez não seja exatamente aquilo que vai servir para mim.

(Transcrição da aula 11)

É interessante destacar a valorização do intercâmbio de experiências como parte da formação do futuro professor na universidade. No entanto, essa troca de experiências deveria ser abordada de maneira consciente e reflexiva, pois dessa forma seria possível discernir entre aquilo que é válido para um professor (ou para um contexto educacional) e que não necessariamente será para outro.

Como se verá na próxima seção, além de questionar o papel da universidade, meus alunos também indagaram e opinaram sobre o papel desempenhado pela *escola*, o qual também representa um desdobramento do subtema *papéis*.

4.1.2.2. Papel da escola

A *escola* aparece como uma das vertentes do tema *Questionamentos*, componente de destaque na estrutura do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, neste segundo momento do curso.

Vale recordar, primeiramente, que ele emergiu, também, no *Momento 1*. Nesta segunda etapa do curso, os alunos demonstraram novamente sua preocupação com relação às mudanças que hoje podem ser observadas no papel que a escola desempenha na educação das crianças. Jamile aponta uma delas:

Jamile: A escola perde o valor de escola. A criança faz balé, judô, faz o diabo na escola, mas cadê as matérias de antes? Eu vivo isso. Você prepara tudo e a criança vai pintar van Gogh, porque é status social, porque ele vai pra casa e no meio dos amigos do pai, ele cita van Gogh e às vezes ele nem tem idéia de quem foi ele. Não sei, eu vejo a escola como aquela colchinha de retalhos. O importante é o produto que a criança vai mostrar.

Serena: Mas você pode trabalhar com van Gogh e não é só arte que dá pra trabalhar com ele.

Jamile: É, mas você tem que ter a vontade de trabalhar. Tendo vontade, você tem como colocar em prática o que você acha que é essencial.

(Transcrição da aula 12)

A preocupação destacada por Jamile e contestada por Serena residia no fato de algumas escolas privilegiarem atividades e conteúdos que fogem àqueles tradicionalmente compreendidos como mínimos e necessários, nas áreas disciplinares (de línguas, matemática, ciência etc). Para Jamile, em lugar de desenvolver conteúdos, que proporcionariam o desenvolvimento dos “conceitos científicos” (Vygotsky, 1934/1999), as escolas valorizam a arte, mas sem fazer dela um objeto para a construção do conhecimento da criança. Ao contrário, as artes são meramente figurativas; são introduzidas de forma desarticulada com o todo e cumprem simplesmente a função de “dar status”.

A discussão entre Serena e Jamile acrescenta uma condição necessária para que o trabalho com a arte resulte na construção efetiva de conhecimento: o professor precisa estar disposto a trabalhar. Nesse sentido, percebe-se que nem a proposta da escola, nem a escolha de um determinado objeto de ensino (seja ele arte ou não) se sustentam isoladamente, se o professor não assumir a responsabilidade de desenvolver tal proposta e conteúdo de maneira eficaz.

A reflexão a respeito da necessidade de integração entre o papel da escola e o compromisso do professor também se fez presente na discussão desencadeada pelo filme *Nenhum a Menos*:

Serena: (...) na escola não..., a gente sabe que tem professores e professores, compromisso e compromisso, quem tem compromisso e quem não tem. Em qualquer lugar que você for tem a pessoa que quer trabalhar e aquele que só vai (?)...

Mônica: Você encontra os dois tipos, né?

Serena: Os dois tipos. Então você não tem como fugir daquilo e a escola também não vai poder funcionar como uma cadeia onde parece que tá sempre ali supervisionando o outro, sempre ali atrás no calcanhar do eventual pra saber si ele tá trabalhando aquilo ou não. Não tem tempo pra isso. Tem muita coisa pra ser resolvida na escola. Aí, entra naquilo que a gente ia discutir, a responsabilidade, o compromisso do professor.

(Transcrição da aula 8)

Embasada na experiência que já possuía de docência em escolas públicas, Serena destacou que o papel da escola não pode ser compreendido como o de simplesmente garantir que o professor – seja ele efetivo ou eventual⁷³ – cumpra adequadamente o seu trabalho na sala de aula. Para Serena, a escola possui outras

⁷³ O termo *efetivo* se refere ao professor concursado na rede pública de ensino, ao passo que *eventual* corresponde ao professor substituto. Como meus alunos utilizaram essa nomenclatura nas aulas, optei por usá-la também no corpo deste trabalho, como sinônimo de *professor titular* (efetivo) e *professor substituto* (eventual).

atribuições⁷⁴ que, freqüentemente, desviam sua atenção da sala de aula e da prática do professor. Em função disso, segundo ela, a garantia de que o trabalho que se faz em sala de aula é sério depende, em grande parte, da responsabilidade e do compromisso do próprio professor. Essa discussão foi ampliada por meio de uma pergunta que fiz aos alunos a respeito do papel da escola na criação de oportunidades para que o professor reflita sobre sua prática:

Mônica: Agora, será que as escolas dão a oportunidade pra gente pensar essa responsabilidade, pensar esse compromisso enquanto coletivo?

Serena: Eu sinto que deveria, mas não dá. Mesmo os HTPCs não têm esse caráter.

Mônica: Não dá ou não tem o caráter? Não tem o espaço?

Serena: Não, eles têm o espaço. Tem é horário, de HTPC que chama horário do trabalho coletivo (...) Aí você tem três horas por semana pra discutir todos os assuntos da escola, educação, e assim por diante. E muitas escolas furam esse horário e não usam esse horário pra trabalhar em prol do professor em prol do aluno, em prol da escola mesmo.

Darlene: Mas também há o outro lado da questão que é até objeto de tese aí de montão. Há um outro lado da questão: a nossa auto-crítica e auto reflexão. Tem muitos lugares que têm horários sim etc, etc, etc, e nós nos juntamos lá, mas nós não direcionamos o nosso objetivo, nós não nos organizamos nesse sentido. Começamos a nos dispersar, daqui a pouco nós estamos conversando de receita, do namorado etc.

Serena: Tá, mas você sabe por que isso acontece? Eu acho que a gente tá muito mal acostumado em ter sempre um líder, alguém que vai direcionar tudo.

Anna: É isso é verdade.

Serena: Então as pessoas não estão acostumadas a encarar que parte de tudo que acontece também é responsabilidade minha, eu tenho que, qualquer trabalho que eu vou fazer, não é só professor, até dentro da minha casa, eu tenho que ter responsabilidade e as pessoas deixam de lado esse fator responsabilidade porque eu não preciso de um líder pra poder saber que eu preciso sentar aqui e eu preciso ler esse texto para eu acrescentar mais conhecimento, tirar daqui alguma coisa pra eu transmitir lá na frente, e aprimorar o que eu já sei e muitas vezes as pessoas querem mastigado.

(Transcrição da aula 8)

Novamente, percebe-se que os alunos identificavam uma relação necessária entre o compromisso que a escola tem e o compromisso que o professor tem que assumir, “fazendo a sua parte”. Darlene ponderou sobre isso, destacando que os professores, muitas vezes, dispõem do tempo, dado pela escola, mas não o usam de forma adequada e para o fim a que se destina: a reflexão sobre os assuntos da escola, sobre educação e outros. Nesse sentido, os alunos reconheciam que a escola deveria criar oportunidades para que os professores refletissem e discutissem questões relacionadas à sua prática, aos alunos, à própria escola. Porém, acreditavam que cada professor deveria fazer a sua parte para que esses objetivos

⁷⁴ Serena não especifica que outras “coisas” a escola tem que resolver e que tomam seu tempo.

se concretizassem, sem esperar que a escola trabalhasse sozinha. O engajamento esperado do professor no processo reflexivo que pode ocorrer na escola se manifesta, então, na responsabilidade com que assume seu papel, sem depender do outro (do “líder”) para levá-la a cabo.

Outro questionamento relacionado ao papel da escola corresponde à formação pautada na ética. O assunto aparece vinculado à conduta de muitos alunos com relação ao uso da *Internet* na realização de seus trabalhos escolares:

Jamile: (...) o aluno traz o material e você vê pelo vocabulário que não foi ele que escreveu, porque a criança não usa determinadas palavras.

Mônica: Mas não é só na escola, viu? Aqui também, na universidade. E a gente tem que ver qual é a nossa responsabilidade nisso. Estamos contribuindo para isso?

Jamile: Em algum momento ele não foi repreendido, não foi guiado pela escola, pela família e acaba achando que aquilo é normal.

Darlene: Eu tenho também uma disciplina sobre informática e educação que fala sobre isso. Dependendo de como o professor pede o trabalho, ele está nitidamente pedindo para o aluno fazer uma cópia da Internet.

Mônica: Então a culpa não é só do aluno? É também do professor?

Darlene: E da escola.

(Transcrição da aula 12)

Conforme se vê, Jamile colocou a escola lado a lado com a família na responsabilidade pela formação ética das crianças. Percebe-se que os alunos vêm a criança – ou o aluno em geral – como uma vítima da falta de orientação, que deveria partir dos familiares e professores. Essa discussão revela-se bastante interessante, pois aponta para a compreensão de que a *Internet* ainda é utilizada de forma não criteriosa, sem obedecer a princípios éticos. Por esse motivo, é preciso que diferentes instituições educacionais, da Escola Básica ao Ensino Superior, promovam discussões sobre o assunto, como aquela relatada por Darlene, a respeito da necessidade do professor orientar bem os alunos no momento em que lhes pede um trabalho de pesquisa, para não dar espaço a um uso não ético das informações veiculadas pela rede.

Finalmente, com relação à percepção que os meus alunos têm do papel da escola, observa-se uma avaliação um tanto negativa com respeito à maneira como muitas escolas reduzem sua função social a um mero espaço receptor de pessoas que se submetem às regras por ela estabelecidas. Essa reflexão, desencadeada pelo filme *Mentes Perigosas*, pode ser observada no excerto abaixo:

Mônica: Qual é o papel da escola aí?

Marcos: É um depósito de gente.

Márcia: Para não deixar eles na rua... não importa qual o problema que eles vão encontrar lá dentro...

Mônica: Mas a escola tinha essa preocupação?

Márcia: Acho que tinha...

Geovana: Viviam no sentido só de abarcar os alunos. Precisavam se manter com alunos, porque sem alunos não vive...

Mônica: (...) E qual era o objetivo da escola? Era passar o conteúdo? Ou passar regras, regras de conduta? Vocês lembram que tem uma cena do filme que mostra isso? Não sei se chamou a atenção de vocês. Acho que cheguei a comentar com vocês na aula passada sobre isso.

Márcia: O diretor que não deixou o aluno entrar na sala, porque ele não bateu na porta e ele vai, e acaba morrendo depois...

Mônica: O que mostra esta postura do diretor aí? Qual é a preocupação dele?

Márcia: Estava preocupado com as regras de educação, não se importava com o que o menino tinha para falar para ele, qual o problema....

Geovana: O aluno estava respeitando somente o diretor, né? Ele deveria ter falado: não, você não pediu licença, então, volta, é assim, assim...você não pode fazer isso por uma questão de educação ou por outra questão qualquer - não somente, simplesmente por respeito só a ele mesmo, né?

Marcos: Hierarquia.

Mônica: Exatamente. Ele queria se reafirmar como autoridade. Agora, qual era a consideração dele com relação àquele aluno como pessoa?(...)

(Transcrição da aula 11)

Este exemplo revela a percepção dos alunos de que a escola, na figura de seu diretor, quer marcar a autoridade que lhe cabe no estabelecimento de regras e na tarefa de garantir que elas sejam cumpridas, esquecendo-se daquela que deveria ser uma de suas prioridades: zelar pela educação e integridade dos alunos. Nesse sentido, percebe-se que o filme *Mentes Perigosas* abriu um espaço para a discussão a respeito do papel que desempenha o diretor nas escolas, o que me parece extremamente positivo, se consideramos que a reflexão do professor, muitas vezes, se limita à sua própria prática, dentro de sua sala de aula, fato questionado por vários estudiosos da área (Contreras, 2002; Zeichner, 1993; Smyth, 1992; Kemmis, 1987). Assim, o filme, compreendido como um signo mediador, parece enriquecer as possibilidades de reflexão envolvendo outros participantes do processo educacional, mesmo que ainda de forma periférica, vinculada a outros aspectos colocados como mais centrais nas discussões. O papel do *professor*, por exemplo, ainda aparece como um objeto de reflexão central dos alunos, o que me leva a considerá-lo como outro sub-subtema na estrutura do fenômeno da formação crítico-reflexiva professores mediada por filmes, no que se refere ao *Momento 2* do curso, que passarei a discutir na próxima seção.

4.1.2.3. Papel do professor

Os questionamentos sobre o papel do professor aparecem de maneira visivelmente ampliada no *Momento 2* do curso, se os comparamos ao *Momento 1*. As reflexões compartilhadas por meus alunos acerca do papel do professor se desenvolvem em torno ao sub-sub-subtema *responsabilidades*, que apresento a seguir.

4.1.2.3.1. Responsabilidades

Conforme já esclareci no Capítulo 2, o segundo momento do curso diferencia-se do primeiro pela dinâmica que foi adotada: os alunos sugeriam o assunto que queriam discutir e, em função dele, eu escolhia um filme que pudesse propiciar a reflexão a respeito desse assunto.

No final da aula 5 (*Momento 1* do curso), os alunos propuseram uma reflexão a respeito do assunto *responsabilidades do professor* e, partindo dele, selecionei os filmes *Nenhum a Menos*, *Mentes Perigosas* e *O Céu de Outubro*⁷⁵ para trabalhar nas aulas. A repercussão da escolha desse assunto pode ser observada nos dados referentes ao *Momento 2* do curso, pois revelam as percepções dos alunos sobre o papel e as responsabilidades do professor.

Assim como no *Momento 1*, causou inquietação nos alunos a visão do papel do professor que se pode apreender da atuação das personagens dos filmes. No caso específico de *Mentes Perigosas*, os alunos problematizaram o alto grau de envolvimento pessoal da professora com seus alunos. Para eles, essa relação tão próxima coloca em questão o papel do professor (e também o da escola), pois ele se expande de tal maneira que chega a exigir dele ações que não correspondem ao compromisso com a prática pedagógica e a construção do conhecimento do aluno. Os excertos abaixo ilustram como essa questão era vista pelas alunas Geovana, Charlotte, Darlene e Inae:

⁷⁵ Conforme mencionei anteriormente, o filme *O Céu de Outubro* foi selecionado para reflexão no *Momento 2* do curso e sua discussão chegou a ser prevista no calendário das aulas. Porém, ela não se efetivou, pois os filmes *Nenhum a Menos* e *Mentes Perigosas* acabaram tomando mais tempo de trabalho do que o inicialmente previsto.

Geovana: Penso que é difícil este tipo de relacionamento - professor/aluno - no nosso dia-a-dia.

Mônica: O que vocês acham disso? Vocês se envolveriam dessa maneira?

Charlotte: Acho que não. Nós imaginamos como ela, entrando no bairro... Acho que é muito perigoso. Acho que dá para se esforçar até um ponto, passando disso, já compromete demais. A gente tem limites para esse envolvimento.

(Transcrição da aula 11)

Darlene: Eu vou lá em São Miguel, eu vou lá procurar ele, eu vou lá, eu vou procurar a família? Na prática, numa regra geral, assim, na prática, não acontece isso porque eu nunca vi aqui entre nós professores, alguém que fale "Eu fui lá na casa do meu aluno". Mesmo quando o aluno falta, some, desaparece. Normalmente, a secretaria é que liga, vai perguntar, se informar, chamar pai, chamar mãe. Aí eu fiquei tentando me colocar nesse papel: será que eu hoje, será que eu faria isso? A escola, entre aspas, oficialmente, não me daria essa abertura né? Eu fiquei pensando: será que eu faria isso?

Serena: Eu não faria. Eu acho que tá invadindo meu espaço, meu limite, não sei, porque eu já tenho os meus problemas, eu ajudo da forma que eu posso, assim, lógico, alguma coisa dá pra ir além do alcance mas eu acho que aí já passa dos meus limites.

Inae: Mas acho que é até como um sentimento, depende.

Anna: É depende da situação.

Inae: Depende, você fala que não, mas de repente acho que poderia mexer com você e você ia.

(Transcrição da aula 8)

Como se vê, para as alunas, torna-se difícil pensar a transposição da ação da professora do filme para sua própria realidade, pois o papel assumido pelo professor vai além daquele que elas acreditam como pertinente e dos limites que ele precisa impor para que esse papel fique devidamente marcado e seja reconhecido.

Entretanto, é interessante observar como o papel de *herói* atribuído ao professor é freqüentemente marcado em filmes cuja história se passa no contexto escolar. Parece haver uma tendência a mostrar o professor como uma pessoa especialmente capaz de superar e resolver conflitos. Assim, em seu embate com grupos de alunos rebeldes, socialmente rejeitados, ele quase sempre consegue vencer, de forma heróica, todas as barreiras existentes e recuperar os alunos, integrando-os dignamente à comunidade. É o caso de *Mentes Perigosas* e outros tantos filmes semelhantes (não discutidos durante o curso), como *Ao Mestre com Carinho 1*, *Ao Mestre com Carinho 2*, *Meu Mestre*, *Minha Vida* e *Nosso Professor é um Herói*.

Nesses filmes, os professores se arriscam em situações extremas, mas vencem os problemas como heróis. Trata-se de uma imagem super idealizada do professor, como se ele fosse capaz de solucionar todo e qualquer empecilho. No entanto, ainda que essa questão pudesse ser discutida a partir do filme *Mentes*

Perigosas, ela se manifestou de outra forma. A questão do “heroísmo do professor” foi abordada sob a perspectiva da formação que a personagem tinha na Marinha norte-americana. Vista por esse lado, Marcos entendeu a determinação da professora para resolver os problemas de seus alunos como um reflexo dessa sua formação anterior:

Mônica: Será que tinha alguma da história dela [professora do filme *Mentes Perigosas*] que a levasse a buscar esse comprometimento, a se envolver dessa forma tão intensa?

Anna: Acho que ela sofria, o marido batia nela, ela pensou se isso acontecesse com ele...

Marcos: Ela era um soldado do exército.

Mônica:- Da Marinha né?

Marcos: É, fuzileiro...tinha esta coisa do heroísmo, do herói americano, eu vejo muito por este lado: ela querer salvar alguém que está em perigo. Além da questão de socialização, tem a questão do ato do heroísmo, por ela ser mariner. É isso também.

Mônica: É uma interpretação que a gente pode fazer, ainda não tinha pensado nisso - pode ser um componente a mais aí que a impulsou.

Marcos: Um soldado faz tudo para chegar a seu objetivo; ela não via problema de entrar lá no meio do bairro, do gueto; falo gueto, mas não chama gueto, né...? (...) E outra questão é que, não tinha nada a perder, né? Ela era solteira - Não é como uma pessoa que tem uma família, filhos, tem marido...

Márcia: No momento, a impressão que dá é que ela vivia em função da escola, dos alunos, estava muito envolvida, né?

(Transcrição da aula 11)

O papel do professor também foi discutido como decorrência de uma pergunta⁷⁶ incluída no debate eletrônico (Anexo 8), que permitiu que os alunos refletissem sobre o assunto. Márcia e Geovana, por exemplo, compartilharam da opinião de que o professor precisa marcar seus limites. Porém, reconheceram, na ação da professora do filme *Mentes Perigosas*, o valor do comprometimento assumido quanto ao envolvimento dos alunos na construção de seu conhecimento, como ilustram os excertos:

Márcia: (...) Acho que a professora se envolve de forma pessoal com os alunos e isso nos faz pensar nos limites do posicionamento e no envolvimento do professor.

Até quando ele pode interferir sem deixar que os alunos não percam de vista o papel do professor e o papel do aluno? Por outro lado, acho, é interessante notar que ela busca envolver os alunos em sua disciplina de forma interdisciplinar isto é, correndo riscos e isso na minha opinião é muito bom porque os alunos saem ganhando e se transformam nas descobertas e a professora amplia seu repertório e aprende bastante com os alunos. Quanto à escola e à família, parece que apenas “estragam” ou procuram intervir de uma maneira não muito agradável como o professor enquanto educador, o que torna seu

⁷⁶ Pergunta 1. Qual é a sua opinião sobre o envolvimento que tem por um lado a professora e por outro a escola com a vida dos alunos? E a família dos alunos como se posiciona?

trabalho cada vez mais desafiante e comprometido. Daí a sua alternativa não pode ser outra senão quebrar as regras.

(Debate eletrônico)

Geovana: Penso que é difícil este tipo de relacionamento entre professor e aluno no nosso dia a dia. Porém, no filme, a professora se envolve com os alunos de maneira afetiva, claro, depois de muita insistência com eles, pois os alunos não têm interesse em estudar e a própria escola já os exclui. Mas é incentivador o modo que ela mostra para eles e que os mesmos são capazes de muitas coisas, inclusive de aprender a matéria. (...)

(Debate eletrônico)

Da mesma forma, Jamile expressou sua opinião a respeito do envolvimento da professora do filme, destacando alguns aspectos que poderiam ser relacionados ao papel do professor, como o desenvolvimento da auto-estima do aluno, a constituição do aluno-cidadão, que não se sente excluído da sociedade e se projeta para o futuro:

Jamile: É difícil não compartilhar do estilo de desenvolvimento que a professora imprime em suas aulas e seu relacionamento com os alunos. A situação é caótica. E a escola, na figura do diretor e seu secretário, é omissa, assim como alguns pais. Não podemos julgar se a omissão é uma fuga ou uma forma de lidar com a realidade. (...) Em uma sociedade que valoriza tanto o indivíduo como é a americana, é realmente doloroso ser mais um no sistema. O grande valor da professora ao meu ver é, resgatar em cada um de seus alunos além da auto-estima, as rédeas do sucesso e fracasso, a perspectiva de vida e o amor pelo seu próprio futuro - e saber como forma de escapar das privações da sociedade.

(Debate eletrônico)

Nesta opinião de Jamile nota-se, mais uma vez, que a aluna procurou interpretar e refletir sobre o filme com base em seu conhecimento sobre a realidade norte-americana. Desse modo, avaliou positivamente a forma de agir da professora e o papel desempenhado por ela, que se amplia devido à necessidade de suprir a omissão da escola (na figura da direção) e da família. Essa também foi a percepção de Marcos, como se vê no seguinte excerto:

Marcos: (...) Tudo que ela faz é tá quebrando as regras com intenção de trazer os alunos mais para perto dela mesmo fugindo da omissão da direção o único jeito de buscar é daquela maneira. Entrando na família, no gueto, fugindo da escola, a quebra das regras é que faz ela...

Mônica: Quais eram as regras aí?

Marcos: As regras da escola; um depende do outro, não bem depender - o professor tem este papel de ensinar e o aluno de aprender - uma das regras é fugir disso, buscar outros caminhos, entrar na vida do aluno fora da escola para conseguir o que ela quer, que é ensinar, a quebra da regra é essa...

(Transcrição da aula 11)

Como se vê, Marcos destacou o papel de “ensinar”, atribuído ao professor. O aluno questionou o fato de esse papel comumente ser compreendido como uma relação limitada que se estabelece entre o professor, que somente ensina, e o aluno, que somente aprende. Compreendendo que essa é uma “regra” validada pela própria sociedade, mas que deve ser “quebrada”, Marcos viu, na postura da professora do filme, uma forma de romper com esse esquema pré-estabelecido que nem sempre garante o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

O papel do professor, na percepção dos alunos, se expressa nas diferentes responsabilidades que ele assume em sua prática. Uma delas refere-se à educação das crianças, no sentido amplo do termo: educar para a vida, educar com valores. Nos seguintes excertos, observamos como essa reflexão aparece vinculada à discussão sobre as atitudes da professora de *Nenhum a Menos*:

Mônica: (...) O que é essa responsabilidade do professor de educar? Educar vai mais além do que educar com conteúdo, a lousa. Como é que a gente percebe em atitudes dela e em atitudes também do professor de que isso estava acontecendo naquela sala de aula?

Francis: Ah! Quando todos eles se unem pra conseguir o dinheiro. União pra fazer o bem para o próximo. Nesse caso, eles precisavam trazer o menino de volta pra escola.

Mônica: Então existe um, um compromisso aí de solidariedade, talvez. Apesar de que o que move mesmo aí é uma questão bem prática de conseguir o dinheiro pra ela poder viajar, mas existe o objetivo final que ela tem que trazer esse aluno de volta. Agora, se é só pelo mero fato de não ter um aluno a menos ou porque eles estão sensibilizados com a perda desse colega, essa é uma questão que fica aí pra discussão, que nos grupos da semana passada até apareceu. (...) Agora, pensando na comunidade que eles formavam, essa comunidade pobre. Que valor o professor que ela estava substituindo estava ensinando pra essas crianças? Podem pensar em algum exemplo?

Inae: Aquela parte que a menina lê o diário. Lembra que ela fala que o professor valoriza o giz? Tanto que usava só um por aula.

Mônica: Como é que a gente pode interpretar isso? O que ele tava trabalhando aí? Ou, melhor, o que ele tava passando pras crianças com essa atitude dele com relação ao giz? Que valor ele estava passando pras crianças?

Darlene: Cuidar, dar valor ao que se tem.

(Transcrição da aula 8)

Anna: Crescer com caráter que, querendo o não, o professor faz um pouco disso mesmo...

Geovana: Eu disse pra ela que a função que a pessoa perde aí (...) eu tava até falando pra ela que numa outra aula nós estávamos comentando sobre um professor, um outro professor que tinha lá na sala e falava assim “ah, sei lá, me dá um real que eu vou levar pros meus alunos na prefeitura que eu vou comprar chocolates pra eles”. Então, assim, quando você assume esse outro papel, você já perde a relação, você já perde o papel de professor.

Anna: Eu não acho. Eu não concordo. Eu acho que tudo isso faz parte, eu acho que não tem como você chegar lá e falar bom, eu sou professor então eu não posso ter sentimentos e se um aluno chega pra mim, vamos supor, e vejo que ele tá chorando “Ah! Que se dane, eu sou um professor”. Entendeu? Eu não me vejo assim, eu me vejo próxima, eu me vejo amiga, eu me vejo além de professor.

Geovana: (...) com certeza você tá lidando com um ser humano, mas supondo que você tá levando chocolate pro seu aluno você não é ??? não é só mais professor.(...) é algo mais, então assim, a função de professor, o professor entra na sala, não que ele tenha que se tirano, não é nada disso. Pode ter aquela relação que nem você tava falando, alguém tem alguma dúvida, sabe assim, fazer com que todos cheguem ao mesmo nível numa sala de aula, que todo mundo tenha o mesmo conteúdo, uma mesma bagagem. Mas acho que quando você parte um pouquinho disso daí, essa condição, você perde a condição.

(Transcrição da aula 7)

As duas visões que se apresentam nesses excertos demonstram a preocupação das alunas com relação ao papel do professor e aos limites até onde pode chegar a sua intervenção ou atuação. Parece-me que não está claro, para os alunos, que limites são esses e isso dificulta a percepção sobre as múltiplas dimensões do papel que o professor desempenha no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, na visão de Anna, por exemplo, o papel do professor inclui “ensinar conteúdos”, “educar com valores (para que o aluno cresça com caráter)”, e até mesmo “ser amigo”. Porém, para Geovana, esse último aspecto já não faz parte do papel do professor; em seu lugar, ela destaca a responsabilidade que o professor tem de proporcionar condições para que os alunos construam conhecimentos de forma mais homogênea, para que “todos cheguem ao mesmo nível numa sala de aula”. Geovana parece enfatizar, assim, o papel do professor do ponto de vista do ensino dos conteúdos.

Esse aspecto também traz de volta a reflexão dos alunos a respeito da responsabilidade que a família tem depositado no professor, como fica evidenciado no excerto a seguir:

Anna: A gente continua ensinando, mas, por exemplo, eu sou professora de inglês, mas eu vou ajudar ele em outras áreas assim, no caso talvez até no emocional eu acho que eu posso ajudar ele como pessoa e eu continuo sendo professora.

Serena: O que a Geovana tá falando é você assumir alguns determinados papéis da família.

Anna: Que não são seus.

Serena: Que não são seus. E aí quando você assume o papel da família, você desqualifica a profissão de professor. Você deixa de ser professor, aí entra naquele famoso livro do Paulo Freire *Professora sim, Tia não*, que ele discute bem em relação o que é ser professor e o que é fazer parte da família.

Anna: Entendi.

Serena: Então, o que a gente não pode é cair nessa de fazer, querer que o professor assuma, seja parte da família.

Anna: Entendi.

Serena: Isso acontece muito. A gente vê muito isso em escola do estado, em escola pública porque você assume a função da família. Na escola particular nem tanto, a gente

não vê isso. Depende da estrutura financeira, do poder aquisitivo de quem frequenta aquela escola.

Anna: Eu entendi, mas aí eu não vou tomar o partido de querer educar a pessoa, a criança, como se fosse pai ou mãe. Não. Eu vou ajudar ele de alguma forma crescendo como pessoa.

Serena: Mas aí você também tem que ter o cuidado de ver até onde você pode chegar porque você não é psicólogo, você não é terapeuta, você é um professor.

Anna: Mas sabe o que eu acho? Ele é um humano.

Serena: Então, meu amor, só que às vezes a gente acaba assumindo uma função por causa da sensibilidade do humano mesmo ter.

Anna: Mas eu não vejo mal nisso.

Darlene: Ah! Não pode ser racional assim também não.

Anna: Eu não vejo mal nisso.

Geovana: Não é que seja racional ou frio, veja...

Serena: Tem que saber dosar, até onde você pode chegar.

Anna: Sim, sim você tem que ter a sensibilidade de chegar e fala "não peraí, si eu passar desse limite".

(Transcrição da aula 7)

Vale notar, nessa discussão travada entre as alunas, que as opiniões são muito calcadas em suas experiências de ensino. Se, por um lado, Serena e Geovana se baseiam em sua experiência na rede pública, Anna reflete sob o olhar de quem possui experiência docente na rede particular e em escolas de línguas. É interessante observar que a discussão se alonga até o momento em que as três chegam à conclusão de que os limites do papel do professor têm que ser estabelecidos a critério dele mesmo, pois é ele quem saberá dosar até onde pode chegar. Cabe ainda destacar a forma como Serena enriquece a discussão trazendo para o grupo uma referência bibliográfica de uma obra de Paulo Freire, que fundamenta a sua posição com relação ao assunto em questão.

Finalmente, no que diz respeito ao papel do professor e às responsabilidades que ele assume como tal, meus alunos, após terem discutido sobre o assunto em uma atividade em grupo⁷⁷ (Anexo 7), chegaram às seguintes conclusões:

⁷⁷ Na aula 7, os alunos, organizados em dois grupos, discutiram três perguntas propostas por mim: 1) Que idéias você relaciona ao tema *responsabilidade do professor*? Faça uma lista.; 2) Pensando na resposta anterior, que relações podem ser estabelecidas com o filme *Nenhum a Menos?*; 3) Você poderia pensar em algum outro aspecto relacionado ao tema *responsabilidade do professor* que não foi mencionado em sua lista, mas que o filme sugere? Como esse aspecto aparece no filme?

Grupo 1 (Geovana, Sara, Anna)	Grupo 2 (Inae, Júlia, Márcia)	Grupo 3 (Darlene, Luana, Jamile, Serena)
Manter a disciplina	Ensinar	Ter compromisso
Manter a atenção dos alunos	Colocar ordem, disciplina	Dar atenção
Educar (ensinar)	Observar	Ter respeito
	Despertar o interesse no aluno	Ter sensibilidade
	Preparar aula	Ter postura
	Saber transmitir o conteúdo de maneira clara	Ter motivação
		Ter amor
		Ter objetivos (como metas)
		Ter perseverança

Quadro 15: Responsabilidades do professor

É interessante observar que há coincidências entre os grupos, especialmente entre o primeiro e o segundo. Já no caso do terceiro, Darlene identificou, durante a discussão, o aspecto que marca a diferença entre as responsabilidades apontadas por seu grupo e pelos outros dois: a ênfase na questão da afetividade. De fato, observamos dois tipos de responsabilidades levantadas pelos grupos. Por um lado, estão aquelas de ordem mais pragmática, relacionadas a ações mais restritamente docentes (ensinar, manter a disciplina, preparar aula, por exemplo), que parecem revelar uma visão do professor como um profissional que gerencia a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem. Por outro, observamos aspectos relacionados à afetividade, como bem apontou Darlene, determinante na relação professor-aluno (atenção, respeito, sensibilidade, amor, postura) ou na relação professor-prática (compromisso, motivação, objetivos, perseverança).

Entretanto, embora seja possível traçar essa distinção entre os dois grupos de responsabilidades atribuídas ao professor, também podemos observar que os próprios alunos vêem essas responsabilidades como complementares, como revela o excerto a seguir, no qual refletem sobre o papel desempenhado pela professora de *Nenhum a Menos*:

Mônica: Será que ela tinha consciência que ela ensinou alguma coisa pra eles?

Alunos: Não.

Mônica: Mas ela ensinou?

Alunos: Ensinou.

Mônica: Qual é a prova disso?

Darlene: Ah! Que eles pegam depois, no final de tudo, na hora que todos eles estão escrevendo na lousa e aquele menininho fofinho, ele pega e escreve lá “professora”...

Mônica: E por que será que ele a reconheceu como professora? O que ela fez ali que tem a ver com responsabilidade do professor?

Darlene: Nossa, tudo aquilo que ela fez: procurar por ele na cidade e deu afeto, né? Isso fez ele relacionar tudo isso com o professor e também porque, porque normalmente, para as crianças né, professor é, é um exemplo é um modelo pelo menos para as crianças menores.

Inae: Eu não vi o final do filme, mas eu vou pedir pra Geovana me contar. Talvez além da, de tudo isso que aconteceu que ela foi lá buscar ele, houve o dinheiro que pagou a dívida da família. Então acho que também isso ajudou a criança a um afeto da professora e ele pôde voltar pra escola e não precisa ficar na cidade.

Darlene: Estavam abandonados lá.

Anna: É que eu acredito que professor não é só aquele que fica na frente, que fala, que escreve, responde as perguntas, professor...

Mônica: O que é o professor?

Anna: Pra mim, é a pessoa e antes de ser um professor, ele é um ser humano que tem sentimentos, que tem problemas pessoais que, que vai ao banheiro, sabe? Que faz as coisas.

(Transcrição da aula 7)

Cabe esclarecer ainda que, após terem elaborado as listas de responsabilidades do professor⁷⁸, os alunos tiveram a oportunidade de esclarecer alguns dos aspectos nelas incorporados e de procurar estabelecer relações entre aquilo que eles haviam discutido em seus grupos e o que foi apontado pelos outros colegas. Vejamos o excerto abaixo:

Mônica: Observar o quê?

Inae: O aluno. Porque através da observação ele vai notar as dificuldades do aluno, então a gente colocou isso como responsabilidade. Porque pra eu conhecer o meu aluno eu tenho que observar ele e saber aonde que eu posso ajudá-lo também. Isso na observação. (...) E aí logo em seguida a gente coloca despertar o interesse no aluno. Pelo que eu disse, você pega as dificuldades e aí, você vai e tenta despertar o interesse...

(...)

Mônica: Bom, dos outros grupos, há alguma coincidência ou algo que vocês acrescentariam?

Anna: No nosso coincidiu em manter a disciplina, colocar ordem, que é a mesma manter a atenção dos alunos que aí no caso é despertar o interesse, né é no caso da educação, ensino, o que é ensinar.

Darlene: O nosso tá diferente. Nós pensamos no sentido de compromisso, atenção, respeito, sensibilidade, motivação, postura, amor, os objetivos como metas e perseverança, então acho que nós ficamos mais pro lado afetivo,.

(...)

Mônica: E o que vocês querem dizer com atenção? É manter atenção, ou, ou ser atencioso com o aluno?

Jamile: A gente viu a disciplina de uma outra forma. Acho que elas viram um pouco a disciplina vinda dos alunos e a gente acho que viu um pouco ao contrário, manter a atenção do aluno numa forma de motivar para a disciplina.

Júlia: E ser atencioso com o aluno.

Mônica: São duas interpretações diferentes: ser atencioso é aquele professor que tá pendente da relação do professor com o aluno.

(...)

⁷⁸ Conforme a tarefa proposta na pergunta "Que idéias você relaciona ao tema *responsabilidade do professor?* Faça uma lista." (Atividade 4, Anexo 7).

Darlene: (...) tem um item aqui que eu penso assim, pelo menos eu, pessoalmente, que ele foi essencial, que ele é essencial: ser um profissional ou não, e no caso da educação eu acho mais ainda, é aquele fator perseverança.

Mônica: Mas por que o professor tem que ter perseverança? Tem que ser perseverante em quê?

Darlene: Em relação a tudo porque os obstáculos são muitos.

Anna: Eu acho também que os alunos, os alunos são os obstáculos, a escola, os coordenadores, os outros professores.

Darlene: O econômico, o governo.

Anna: Tudo é um obstáculo.

Mônica: Então é perseverança para quê?

Darlene: Para atingir a sua meta, o seu objetivo que, no caso dela [da professora de *Nenhum a Menos*] era aquele menino. Mas não importa qual seja, entre aspas, não importa entre aspas, né?

(Transcrição da aula 7)

Nesse excerto, cabe observar que, durante a discussão, direcionada a refletir sobre as responsabilidades do professor, a aluna Darlene voltou a resgatar a imagem da professora do filme *Nenhum a Menos*, que foi o ponto de partida da atividade que havia sido proposta. Acredito, assim, que o filme de fato contribuiu como um signo mediador e deflagrador da reflexão e, assim como em situações anteriormente comentadas, permitiu que os alunos estabelecessem relações entre a realidade apresentada na ficção e a própria realidade dos alunos.

Além disso, o excerto parece apresentar indícios de uma reflexão crítica, pois as alunas entendem que os obstáculos com os quais se depara o professor ao longo de sua prática, se apresentam em dois âmbitos: no interno, na sala de aula e na escola, e no externo, que envolve as circunstâncias econômicas e até mesmo o governo, abrindo-se, portanto, à sociedade como um todo. Isso fica também evidente no exemplo a seguir, no qual se observa o destaque que as alunas dão à necessidade de o professor ser responsável no âmbito coletivo da escola, colaborando para o desenvolvimento dela, como um todo:

Darlene: Na prática, se você chega lá numa reunião cheia de professores e diz “ô gente”, se diz para os diretores, pedagogos, todo mundo, “gente, por favor, olha, vamos fazer alguma coisa”. Caem de pau em cima de você professor (...)

Mônica: Então aí tá aparecendo uma responsabilidade a mais que a gente não tinha mencionado no outro dia, que é a responsabilidade do professor dentro do coletivo da escola. Não é só o professor na sala de aula dele, mas o professor com relação a toda aquela comunidade, o ambiente de trabalho dele, e não é só o professor tentando resolver o problema do aluno dele.

Serena: É a responsabilidade social dele, não só ali, naquele recorte da escola; é um global.

(Transcrição da aula 8)

Ainda no que diz respeito à reflexão desencadeada sobre o assunto *responsabilidade do professor* durante o *Momento 2* do curso, considero importante ressaltar a relevância de uma atividade, proposta aos alunos com o intuito de ampliar nossas discussões. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que os alunos deveriam fazer a fim de selecionar algum texto (eletrônico ou impresso) a respeito do assunto. Os alunos, primeiramente, apresentaram, em sala de aula, uma síntese oral dos textos escolhidos e, no final do semestre, entregaram uma resenha escrita dos mesmos.

Os textos escolhidos pelos alunos foram muito variados e provinham de diferentes fontes: livros, teses, artigos da *Internet*. A proposta da pesquisa permitiu uma seleção ampla de textos (conforme os interesses e inquietações de cada aluno), que abriram possibilidades de discussão sobre outras questões relacionadas ao assunto em pauta. Nos excertos abaixo, veremos, por exemplo, que os alunos associaram a responsabilidade do professor ao seu compromisso com o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do aluno e também a questões de avaliação:

Jamile: O texto se chama *A ótica do encantamento* e não vai só pelo viés do professor e do oprimido, mas pega muito no fato do incomodar, assim como o Paulo Freire diz, ele tem que ser uma pessoa de incomodar, a responsabilidade dele não é deixar que tudo fique bonitinho, saneado. Quando tá tudo bonitinho, saneado na sala de aula, não existe (???) e ele tende a separar bem isso: não é a bagunça, não é a polêmica pela polêmica, é a polêmica pelo que a polêmica leva o aluno a fazer, que é pensar. Aí critica a educação bancária, que chega, toma aqui e tum!...

(Transcrição da aula 9)

Serena: Buscando sobre responsabilidade, encontrei esse livro aqui do Paulo Freire. São umas cartas que ele escreveu e não havia publicado enquanto ele era vivo (...) Nessas cartas, tem uma página central onde tem uma carta que ele chama de "educação de esperança". O livro todo fala da questão do professor (...) Eu acredito muito no que ele fala aqui, inclusive nessa carta que ele trata aqui, ele fala muito do envolvimento com o outro, da presença no mundo e essa presença no mundo é que vai fazer com que essa responsabilidade do professor ela se torne mais efetiva, porque se eu tenho consciência que essa presença no mundo é importante, que a minha presença no mundo é importante, que a presença do outro é importante, eu vou reconhecer em mim, o outro. E nesse reconhecimento que vou ser responsável pelo que vou trabalhar em sala de aula, trabalhar na escola. A importância de reconhecer essa presença ela é significativa, porque senão o envolvimento com a disciplina, o conteúdo, com formação crítica, política, ela não vai ocorrer, e o trabalho dentro dele fala dessa consciência político-crítica do indivíduo, para que ele saiba reconhecer onde ele precisa agir e por que ele precisa agir para transformar a vida dele e a vida dos outros.

(Transcrição da aula 9)

Marcos: Eu tô fazendo uma resenha de um texto que fala sobre avaliação. O texto fala da responsabilidade do professor na avaliação. Muita avaliação é só muito classificatória, faz uma divisão dos alunos, mas dá uma abrangência do todo, eu me lembrei disso, tem uma participação em relação à responsabilidade, porque é uma avaliação e também é importante.

(Transcrição da aula 9)

Foi interessante observar que alguns alunos, em seu relato sobre o texto escolhido, conseguiram posicionar-se criticamente com relação à leitura que fizeram. Isso se nota, particularmente, na apresentação de Serena que, provavelmente em função de sua experiência docente (principalmente como professora na área de Didática), estabeleceu relações mais amplas e profundas que os colegas - o que chegou a ser comentado pelos próprios companheiros de curso. Em muitos momentos, seu conhecimento se destacava e enriquecia as discussões, pois era capaz de resgatar outros textos já lidos e fazer, assim, novas relações. É o que se observa a seguir:

Serena: (...) Aí ele fala que essa presença no mundo ela vem junto com a esperança, porque se não houver essa esperança, eu tenho que ter a utopia da esperança, tenho que ver esperança em tudo, porque se não fica tudo largado se não houver necessidade de lutar por alguma coisa. E depois ele reforça uma frase dele que vai aparecer em praticamente toda a obra dele, que mudar é difícil, mas é possível. Então é possível, dentro dessa responsabilidade. Quando eu sou responsável pelo que eu faço, e tem o outro, sou responsável pelo outro eu sou praticamente obrigado a reconhecer que esse mudar é difícil, mas ele é possível: vai acontecer uma mudança de acordo com o meu trabalho, e de acordo com a consciência crítica, política do momento político e crítico que eu desenvolvo no meu aluno, e mostro pra ele que isso acontece que tem possibilidade de mudança.

(Transcrição da aula 9)

Considero importante mencionar, ainda, que, durante seu relato sobre a leitura do texto de Paulo Freire, Serena trouxe à reflexão um aspecto que não havia sido mencionado por nenhum dos colegas: o excesso de responsabilidade atribuída ao professor. Vejamos como isso se manifesta:

Serena: (...) Ele fala também da questão da ética, onde fala sobre as questões da responsabilidade, mas não só da responsabilidade do professor, mas do indivíduo em geral; ele amplia. Tem muitos autores que discutem responsabilidade do professor como se tudo fosse responsabilidade do professor: o professor é culpado, é responsável por isso e por aquilo. Paulo Freire traz essa responsabilidade para todas as pessoas envolvidas no sistema, ele não dá uma seqüência do que seria a responsabilidade do professor. Ele envolve isso num caráter muito maior, uma responsabilidade profissional e social, não só do professor, mas de um todo.

(Transcrição da aula 9)

Como se vê, Serena, a partir de sua leitura, amenizou o peso que se costuma dar ao papel do professor no processo educacional do aluno, pois ele, professor, não é nada mais do que apenas um dos vários participantes desse processo.

A discussão aqui apresentada revela o destaque que se deu à reflexão sobre o papel do professor neste *Momento 2* do curso. Acredito que isso se deve à opção dos alunos pelo assunto *responsabilidades do professor* e também pela maneira como os filmes *Mentes Perigosas* e *Nenhum a Menos* puderam contribuir para mediar a reflexão. No caso desse último, teve uma repercussão especial a personagem da garota Wei⁷⁹, que estava substituindo o professor titular da escola. Em um dado momento, o prefeito da aldeia revela a percepção que tem do professor substituto e é interessante observar que essa visão - de que o professor substituto não desempenha o mesmo papel de um professor efetivo, mas outro menor - não é incomum na sociedade em geral. Vejamos como isso aparece nos dados:

Mônica: E qual foi o comentário que fez o prefeito quando viu pela janela o que tava acontecendo lá na sala de aula?

Darlene: Ah! Que legal! Puxa, essa professora é muito boa, ela ensina até matemática.

Mônica: Isso. Mesmo sendo... o que?

Darlene: Mesmo sendo...

Mônica: Ela até ensina matemática mesmo sendo o que?

Inae: Uma substituta.

Mônica: Uma substituta né? Ai a gente tem também uma outra visão da escola, da própria escola, na compreensão do que é um professor substituto. O que é o professor substituto?

Darlene: Os adjuntos né, os nossos da prefeitura. Sabe? Os professores adjuntos.

Mônica: E qual o papel do substituto, o que o substituto entra pra fazer em aula?

Darlene: Tapar um buraco.

(Transcrição da aula 8)

A discussão avançou quando pedi que os alunos pensassem em sua própria experiência docente. Isso propiciou que eles refletissem e comparassem o papel desempenhado pelo professor efetivo e pelo substituto, conforme se verifica abaixo:

Mônica: Vou mudar a pergunta: já substituíram a aula de vocês alguma vez?

Anna: Já.

Mônica: Aconteceu alguma coisa diferente?

Anna: Eu não gostei quando substituíram a minha aula porque não deram nada. Os alunos falaram "Ah! Ela não fez nada com a gente, ela cuidou da turma dela e deixou a gente pra lá". Eu não gostei porque, quando eu substituo, eu me sinto na responsabilidade de passar alguma coisa, nem que fosse o mínimo e ela não teve essa preocupação.

(...)

⁷⁹ No filme, a garota Wei, de apenas 13 anos, é contratada pelo prefeito da aldeia para substituir o professor da única escola da região, pois ele deveria viajar durante um mês.

Mônica: É, e daí vem esse estereótipo do professor substituto que a gente vê no filme. Puxa, apesar de ser substituta, ela ensina até matemática. Muitas vezes o professor substituto entra realmente pra “tapar um buraco”, mas vai sem proposta nenhuma e só pra não deixar os alunos saírem da sala, ou dependendo do contexto, de irem reclamar “eu tô pagando por essa aula e não vou ter”. Então, muitas vezes, o professor vai, põe um filme e pronto. Isso é aula dada.

(Transcrição da aula 8)

Observa-se que o relato dos alunos que já possuíam alguma experiência docente motivou outros a darem também sua opinião sobre o assunto, ainda que o tenham feito sob o ponto de vista da experiência de aluno, como no caso de Inae:

Inae: Na verdade é só uma opinião porque eu não dou aula. Em escola particular eu não sei, mas tem escola pública que chega um professor de português e ele pode vir a substituir um professor de química, física e ele não tá preparado nem pra corrigir a lição que o professor deu, então o que ele acaba fazendo, matando aula, vamos dizer, que é o que a gente ouve mesmo. Então acho que é assim, aí vem a preparação que não tem. Quantas vezes o professor não substituiu aula... no meu 2º, 3º, eram greves e greves e aí faltas e faltas, substituição não tinha, ele falava eu vou dar o que? Eu não dou aula disso.

(Transcrição da aula 8)

O problema apontado por Inae diz respeito à falta de preparação do professor substituto para desempenhar o papel que corresponderia ao professor efetivo. Essa preocupação foi comentada por Geovana e por Serena, que já lecionam. As colegas contribuíram com informações que acrescentaram um conhecimento novo a respeito dos projetos pedagógicos que as escolas têm desenvolvido e que têm trazido bons resultados, ao seu ver, quanto às práticas dos professores substitutos:

Geovana: É por isso que a gente hoje trabalha com projeto. (...) O professor entra na sala de aula, o professor substituto né? Entra na sala de aula e vai trabalhar o projeto dele. No começo do ano tem que apresentar um projeto pra escola pra poder ir trabalhando isso na sala de aula com os alunos. Então, na hora que você for substituir a aula de alguém, independente de qual seja a matéria, você tem um objetivo e uma proposta.

Serena: Quando a escola não trabalha com projetos desse tipo, a escola já tem um material preparado que o eventual já conhece e ele pega esse material, já tem acesso a esse material bem antes porque quando ele entra na escola, ele tem o compromisso de pegar o material, dar uma olhada no material pra selecionar, pra trabalhar em sala de aula, aí evita-se entre aspas a matação de aula. Mas tem aqueles que ainda conseguem matar a aula.

(Transcrição da aula 8)

Finalmente, vale ressaltar que Serena, em sua fala, destacou uma responsabilidade atualmente atribuída ao professor substituto: “quando ele entra na

escola, ele tem o compromisso de pegar o material, dar uma olhada no material pra selecionar, pra trabalhar em sala de aula”. Enfatizou, assim, que o papel que ele desempenha no processo de ensino-aprendizagem, é tão importante quanto aquele desempenhado pelo colega titular (efetivo).

Tendo discutido o subtema *papéis* e os subtemas a ele vinculados, apresento um diagrama a fim de ilustrar a estrutura que começa a se configurar do fenômeno de formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, no que se refere às especificidades do *Momento 2*:

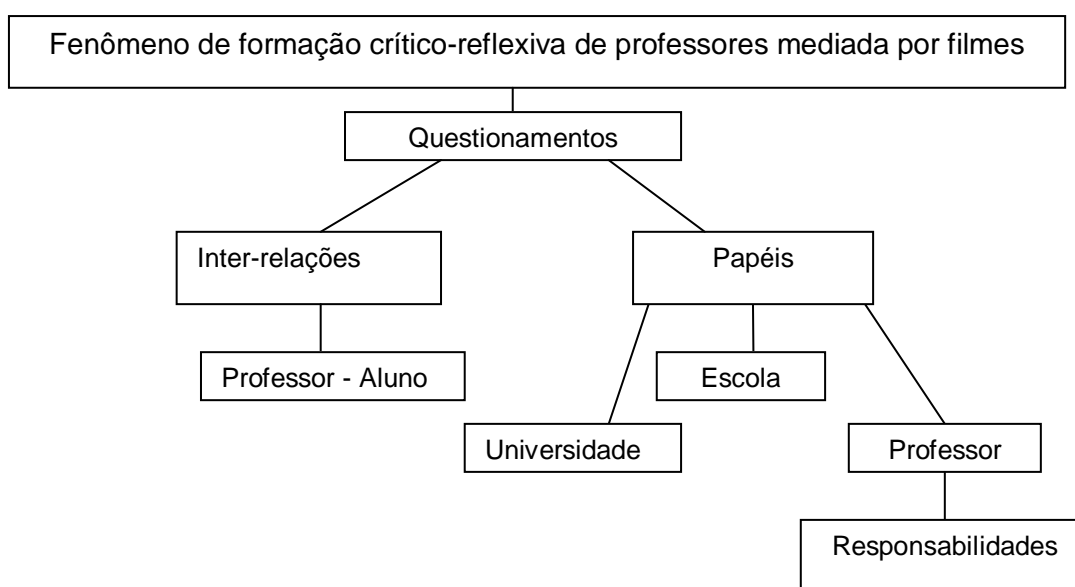


Diagrama 5: A estrutura do fenômeno no *Momento 2* – visão parcial 1

Passarei, agora, a tratar de outro tema em torno do qual se reúnem as reflexões de caráter conceitual que foram desencadeadas durante o *Momento 2* do curso.

4.2. Conceitos

Assim como na fase inicial do curso, algumas das reflexões dos alunos, neste segundo momento, giraram em torno de conceitos teóricos. Contudo, os conceitos que foram discutidos nesse momento não haviam sido previamente definidos por mim, professora, mas surgiram das necessidades expressas pelos alunos. Os dois

subtemas que apresentarei nas próximas seções emergem dos dados e se referem às reflexões dos meus alunos a respeito de diferentes *teorias de ensino* e da visão de *aprendizagem significativa*.

4.2.1. Teorias de ensino

Ao interpretar os dados referentes a este momento do curso, é possível perceber que o filme *Nenhum a Menos* desencadeou uma reflexão específica a respeito da forma de ensinar dos professores-personagens. Partindo da discussão a respeito da maneira como a professora substituta Wei, inicialmente, trabalha os conteúdos na sala de aula (limitando-se a colocá-los na lousa para que os alunos os copiem, conforme orientação do professor titular da sala), meus alunos refletiram sobre como esse processo pode ser caracterizado, do ponto de vista da teoria de aprendizagem envolvida. Colocou-se, então, em questão, a diferença entre *passar* e *transmitir* conteúdos, aspecto que provocou uma inquietação dos alunos durante algumas aulas e que até mesmo levou um deles (Serena) a buscar, em outras fontes bibliográficas, que concepção de ensino-aprendizagem que está por trás desses termos. Vejamos como isso se manifesta na aula 8:

Inae: Me parece que eles falaram “não ensinaram essa lição pra gente”. A gente não aprendeu essa lição.

Mônica: Exatamente. Que relação é possível a gente fazer entre “a gente não aprendeu” e “passar o conteúdo”?

Serena: É bem diferente.

Mônica: Qual a diferença?

Anna: No caso dela, ela só passava, o pessoal copiava e não havia um esclarecimento, uma interação que supostamente ajudaria eles a uma absorção.

Mônica: Então passar o conteúdo é a mesma coisa que ensinar ou não?

Alunos: Não.

Mônica: Que visão de ensino que está por trás disso aqui, em passar o conteúdo?

Anna: O professor só passa, é só de um lado que vai, não tem o retorno.

(Transcrição da aula 8)

Foi interessante observar que tanto Anna quanto os colegas pareciam ter uma mesma compreensão da visão de ensino que se encontra na base do uso da expressão *passar conteúdos*, apesar desse ser um termo que muitas vezes nós,

professores, utilizamos indiscriminadamente, sem uma reflexão do seu real significado. No entanto, o termo *transmitir* que, na minha percepção, contempla o mesmo sentido de *passar conteúdos*, não foi compreendido como tal por todos os alunos. No excerto abaixo, veremos como Serena, por exemplo, estabelece a diferença entre os dois termos:

Serena: Passar o conteúdo é o conteúdo pelo conteúdo; aquele mecânico, tradicional, aquele copia, copia, copia, e o aluno só repete, repete e não cria nada, não produz nada e transmitir o conteúdo já envolve muito mais coisas.

Mônica: Por exemplo?

Serena: Por exemplo, com a metodologia pra transmitir aquele conteúdo, envolver o aluno, mostrar que aquele conteúdo faz sentido pra vida dele, relacionar aquilo com o que ele vê lá fora, fazer com que o aluno participe daquilo ali e veja a importância para o dia a dia dele, dar significado para o conteúdo.

(Transcrição da aula 8)

A compreensão de Serena, no entanto, não coincidiu com a de outros colegas, como evidencia o excerto a seguir:

Mônica: Então transmitir é dar significado?

Anna: Eu acho que não, eu acho que é só uma outra forma de dizer *passar o conteúdo*, transmitir e passar, não sei.

Mônica: Que outra palavra você escolheria para expressar essa outra idéia que a Serena está elaborando?

Darlene: Mediar o conteúdo, mediar.

(Transcrição da aula 8)

Curiosamente, a inquietação que essa reflexão provocou nos alunos estendeu-se para a aula seguinte, quando o assunto voltou à discussão, como se pode constatar abaixo:

Inae: É que é assim: eu não fui buscar nada em relação a passar e transmitir, mas eu, no meu ponto de vista, eu acho que tem uma diferença, entre transmitir e passar, porque eu posso passar e o aluno não absorver, e outras situações em que se tem a responsabilidade de transmitir para o aluno a absorver, eu acho que é uma responsabilidade maior...

Geovana: Tinha pessoas que acharam mais ou menos o que a Inae está falando e algumas pessoas acharam que para elas tinha o mesmo significado.

(Transcrição da aula 8)

A discussão que se colocou em pauta gerou a necessidade de que eu explicasse ao grupo que esses dois termos - passar e transmitir – são entendidos na área de educação, como sinônimos, contemplando a noção de que o professor é aquele que passa ou transmite conhecimentos para o aluno, como se esse fosse um ser passivo, que somente processa as informações que lhe chegam. Para fundamentar melhor a explicação, sugeri, como leitura complementar, o prefácio do livro *Theoretical Foundations of Learning Environments* (Jonassen & Land, 2000), no qual os autores descrevem três perspectivas teóricas de modelo de instrução: o primeiro – o modelo da transmissão - é centrado no professor, como depositário do conhecimento no aluno; o segundo - o modelo da aquisição - é centrado no aluno, como se ele assumisse toda a responsabilidade da aprendizagem; o terceiro - o modelo da transformação da participação - relaciona a responsabilidade do professor e a do aluno, inserindo a aprendizagem em um contexto muito mais amplo, que prevê a sua participação em comunidades de aprendizes.

Outro aspecto que considero ter contribuído para que meus alunos compreendessem a diferença de significado entre *passar* ou *transmitir conteúdos* e *construir* ou *mediar conteúdos*, foi uma relação que procurei estabelecer com a característica que o nosso curso vinha adquirindo ao longo do semestre, conforme se verifica a seguir:

Mônica: O que acontece com o conteúdo desta disciplina? A gente passa conteúdo, transmite ou constrói conteúdo?

Alunos: Constrói.

Mônica: Por quê? Por que vocês não falam: transmitir conteúdo ou passar conteúdo?

Anna: Nós procuramos interagir.

Jamile: O conteúdo não é preso.

Mônica: Vocês percebem isso? Que o conteúdo está nascendo daqui? Provavelmente se eu der o mesmo curso no ano que vem, o conteúdo vai ser outro.

Serena: Os temas até podem ser os mesmos, mas as pessoas vão trazer coisas novas, diferentes.

Mônica: Eu acho que eu até tenho a intenção de transmitir alguma coisa, mas a forma como isso acontece na prática não é de transmissão, é de construção.

Serena - Se o transmitir exige envolvimento, o construir exige muito mais. Nesse construir, o envolvimento não é só do professor, mas do todo. Por isso que pode ser significativo para uns e para outros não. Depende do objetivo e da necessidade de cada um naquele momento. Por isso tem muita gente que prefere uma aula conteudista, que não precisa participar, que não constrói junto.

Mônica: Mas também tem considerar que, na nossa história de vida, muita da nossa experiência vem desse tipo de aula. As aulas estavam centradas em que tipo de modelo?

Darlene: De passar conteúdo.

(Transcrição da aula 9)

O excerto parece indicar que, neste momento, meus alunos e eu passamos a ter a mesma compreensão do assunto em questão. Serena, no entanto, ainda parecia estabelecer uma diferença entre *passar*, *transmitir* e *construir*, que, segundo ela, se colocavam em uma perspectiva ascendente, no que se refere ao envolvimento que cada um deles exige dos diferentes participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda no que diz respeito ao grande tema que engloba as questões de ensino e aprendizagem manifestadas pelos alunos no *Momento 2* do curso, foi possível observar sua preocupação com relação à *aprendizagem significativa* dos alunos, que passarei a discutir na próxima seção.

4.2.2. Aprendizagem significativa

As diferentes leituras dos dados revelaram que os filmes *Nenhum a Menos* e *Mentes Perigosas* propiciaram oportunidades de reflexão sobre o processo de aprendizagem e diferentes fatores a ele associados que podem contribuir para seu sucesso.

A atitude da professora de *Mentes Perigosas*, por exemplo, chamou a atenção dos alunos devido à forma alternativa que ela encontrou para estabelecer uma ponte entre os alunos e o conteúdo que ela deveria lhes ensinar, de acordo com a programação da escola. A discussão sobre o assunto pode ser ilustrada pelo excerto abaixo:

Mônica: O que ela faz para desencadear o aprendizado deles? Como ela consegue atingir a atenção deles?. Ela faz alguma coisa em termos de metodologia que permite que ela chegue no conteúdo que ela quer trabalhar. O que é?

Marcos: Ela trabalha com as coisas deles: a música do dia-a-dia, não textos literários.

Mônica: Mas isso foi imediato?

Marcos: Não.

Mônica: Qual foi a primeira postura dela, a primeira tentativa? O que ela trouxe para eles como matéria, como conteúdo? Ela ia trabalhar o quê?

Marcos: Poesia?

Mônica: Poesia. De um escritor chamado Dylan.

Márcia: Bob Dylan.

Mônica: Não, Bob Dylan é o cantor, que depois ela descobriu que era com ele que ela deveria trabalhar. Thomas Dylan? Enfim, ela tinha uma primeira proposta de trabalho com eles de pegar um autor da literatura. Só que aquilo não funcionou. E como que ela percebeu? Lembram quando ela decidiu mudar? Tem uma cena bem interessante com o colega dela.

Márcia: Ela pergunta qual era o poeta favorito dele? Ele fala.

Marcos: Aí que ele fala do Bob Dylan.

Mônica: Ficam os dois falando do Dylan. Só que ele falava do Bob Dylan e ela falava do poeta. E aí que ela percebeu que as músicas do Bob Dylan também são poesia e que podiam ser um ponto de partida e um ponto de partida muito mais significativo que um poeta do qual eles nunca ouviram falar, que está tão distante da realidade deles. O que isso nos traz para reflexão?

Marcos: Que a gente tem partir desse princípio. Procurar o quê o aluno...

Charlotte: Por mais que a gente tenha os nossos referenciais para chegar pro aluno, a gente tem que olhar o dele. Porque senão vai ter um abismo. E aos poucos, de acordo com a realidade deles, você vai crescendo, construindo uma escada...

(Transcrição da aula 11)

É interessante observar que Charlotte fez uso de uma metáfora para ilustrar o processo de construção de conhecimento: a construção de uma escada. Com essa imagem, ela revelou o papel que o professor desempenha na mediação do conhecimento do aluno. Cabe também destacar a importância atribuída ao conhecimento de mundo dos alunos como um ponto de partida para uma aprendizagem significativa⁸⁰. Para ampliar essa reflexão, pedi que os alunos resgassem em sua memória recordações que pudessem ilustrar situações de aprendizagem semelhantes e alguns deles compartilharam suas experiências, como é o caso de Marcos:

Marcos: Comecei a gostar um pouco mais de Camões, porque no ensino médio o professor usava a música da Legião Urbana que tem um trecho de Camões e ele fez essa relação e aí deu mais doce, deu para entender não só o Renato Russo mas outros que fazem essa ligação. Achei interessante. Conexão que leva a entender o Camões.

(Transcrição da aula 11)

Charlotte, por sua vez, relatou uma situação em que a aprendizagem inicialmente não havia sido significativa e se posiciona criticamente com relação à falta de sensibilidade de seu professor, que não foi capaz de proporcionar tal oportunidade a seus alunos:

⁸⁰ A *aprendizagem significativa*, aqui, é entendida segundo a compreensão de Ausubel (1982), que supõe a participação ativa do aluno na aquisição de conhecimento, por meio de uma reelaboração pessoal daquilo que aprende, e não por meio de repetições ou reproduções das formulações apresentadas pelo professor ou pelo livro-texto.

Charlotte: Trabalhar autor que nunca fez sentido é muito mais comum.

Geovana: É, foram várias.

Charlotte: Até com a professora de literatura aconteceu. Quer dizer, depois você percebe que, na verdade, você não aprendeu de fato. Depois de três anos, você vê aquilo sozinho. Eu até já me peguei fazendo isso, até chorei pelo autor. Fico pensando, se eu já passei por isso, por que na hora não fez sentido? E eu penso que na hora faltou o significado ou a paixão.

(Transcrição da aula 11)

O excerto acima revela que a crítica de Charlotte se voltou para a forma como muitos professores trabalham os conteúdos em suas aulas, sem uma preocupação de despertar, no aluno, o valor e o significado dele para a sua vida. O problema apontado pela aluna foi também objeto de reflexão de Serena e Darlene, que ampliaram a discussão ao questionar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a flexibilidade que o professor deveria ter para, em seu planejamento de aulas, poder atender às necessidades dos alunos, contribuindo para a sua aprendizagem significativa. É o que se observa a seguir:

Serena: É isso que falha nos PCN. Falam que tem que trabalhar com a realidade do aluno, e eles dão o pacotinho fechado. Acho que tinha que se pensar o currículo de uma outra forma, mais aberta, pra flexibilizar isso para a realidade do aluno.

(...)

Darlene: Agora, o plano de aula, é o professor que faz. Aí você tem a flexibilidade de trabalhar da maneira que você quiser pra atingir seu objetivo.

(...)

Serena: Você tem que conhecer o aluno primeiro, com quem você vai trabalhar, porque isso pode te levar a repensar e replanejar tudo. Mas o problema é que, para as pessoas, é muito mais fácil seguir o quadradinho do que sair de um caminho. (...) Você vê muito isso na 1ª a 4ª série e na pré-escola, porque as pessoas trabalham há 20 anos e não saem da sala de aula delas.

(Transcrição da aula 12)

Como se pode constatar, Serena, mais uma vez, se posicionou de forma crítica com relação ao assunto discutido e destacou um problema freqüente nas escolas, qualquer que seja o contexto de ensino: a acomodação do professor. É interessante observar que essa questão já havia sido colocada em pauta no *Momento 1* do curso. O fato de ela retornar à discussão parece revelar a permanência de uma inquietação nos alunos e isso suscita, em mim, formadora de professores, duas reflexões. Por um lado, percebo que, em geral, os alunos em formação inicial se caracterizam por seu entusiasmo e vontade de superar modelos

de ensino considerados por eles um tanto tradicionais e ultrapassados. A percepção de que esses modelos ainda persistem nas escolas parece criar essa visão de professores acomodados que tanto os incomoda. Por outro lado, a postura crítica e inquieta de alunas como Serena ou Darlene, que já lecionavam há alguns anos, indica que a acomodação não é uma regra e que profissionais como elas, conservam o desejo de transformar e melhorar o ensino, por meio da reflexão e reelaboração constante de sua prática.

Tendo discutido as relações entre o tema *Conceito* e os subtemas a ele relacionados, observo que ele surgiu de maneira mais elaborada do que no *Momento 1*, quando apenas um conceito (reflexão) emergiu dos dados, como subtema. Apresento, a seguir, um diagrama que ilustra a forma como vem se manifestando, até esta altura da interpretação, a estrutura do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, no que diz respeito ao *Momento 2* do curso:



Diagrama 6: A estrutura do fenômeno no *Momento 2* – visão parcial 2

Conforme se observa no diagrama, *questionamentos* e *conceitos* emergiram dos dados com ênfase e em uma posição invertida, se a comparamos com o diagrama correspondente ao *Momento 1*. Isso se explica pelo maior espaço que os questionamentos passaram a ocupar neste segundo momento. Nas próximas páginas, descreverei e interpretarei o terceiro tema que emergiu dos dados no *Momento 2*.

4.3. Buscas

Diferentemente do que ocorreu no início do curso, neste segundo momento, as *buscas* dos meus alunos ganham projeção e passam a se constituir como um tema com outros subtemas a ele associados.

Nas várias leituras que fiz dos dados, observei que dois tipos de buscas se destacavam neste momento: buscas por relações entre a ficção e a realidade e buscas de relações entre os filmes e a teoria. Como considero que esses dois subtemas se apresentam de maneira bastante imbricada, optei por apresentá-los nesta mesma seção.

Primeiramente, enfatizo que, ao longo de todo o *Momento 2*, se acentuaram as relações que os meus alunos procuravam estabelecer entre a realidade apresentada nos filmes e as realidades educacionais que conheciam. Particularmente, tiveram destaque as relações feitas pela aluna Jamile, entre a realidade educacional brasileira e a norte-americana. Um exemplo delas pode ser constatado abaixo:

Jamile: Não sei se todo mundo concorda, mas nos Estados Unidos, começaram a fazer feira de ciência seriamente de 90 pra cá. Para eles, tem um sentido a feira de ciências, o debate. Eles não pensam na faculdade, só. Eles são observados ao longo da vida escolar deles. Aqui no Brasil é difícil ter um aluno que tenha essa mentalidade desde o início, de pensar não na faculdade que vai fazer, mas no que ele quer ser. Lá, é um processo durante a vida do aluno, aqui, é no colegial, durante um ano.

(Transcrição da aula 12)

A relação inter-cultural estabelecida por Jamile merece destaque pois, por meio dela, percebemos o alcance da reflexão desencadeada pelo filme. Conforme discuti no Capítulo 1, os filmes, ainda que sejam de ficção, permitem ao espectador estabelecer relações com sua própria realidade, mediante a leitura (interpretação) que se faz deles (Goyes, 2004; Costa, 2005). No caso de Jamile, percebe-se que essa relação se amplia a outra realidade, além da sua. Além disso, sua fala não se restringe ao filme assistido, ou seja, ao contexto nele retratado. A aluna vai além, resgatando um conhecimento de mundo que os colegas parecem não

compartilhar⁸¹. Desse modo, as relações que um filme pode desencadear no espectador com respeito à sua própria realidade e com outras realidades dependem da leitura que ele faz desse filme, o que está intimamente ligado ao seu conhecimento de mundo. Nessa perspectiva, penso ser possível representar essa multiplicidade de relações na figura abaixo:

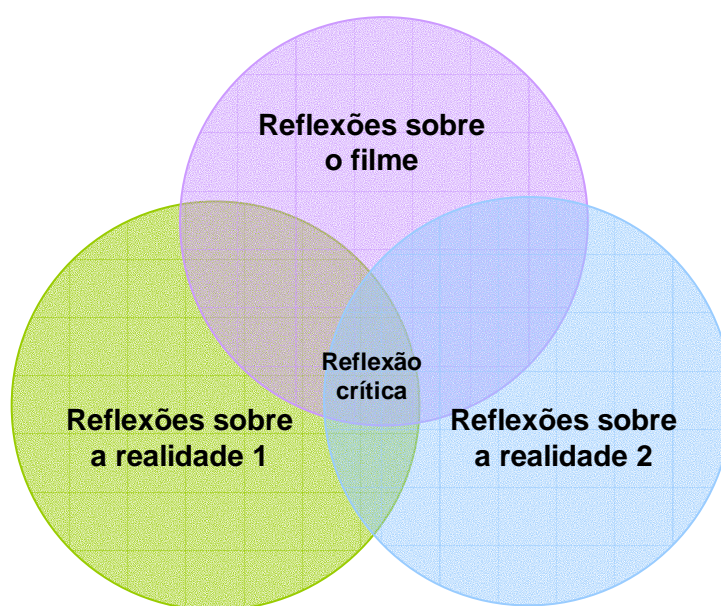


Figura 8: Inter-relações entre diferentes realidades

Conforme ilustra a figura, as diferentes realidades se entrelaçam e se inter-relacionam, como resultado da reflexão suscitada pelo filme. No centro, os três tipos de realidade se articulam, o que interpreto como um ponto de manifestação de reflexão crítica, pois ali se estabelecem relações que envolvem questionamentos pautados nas implicações sociais e políticas que subjazem à prática dos professores em cada uma dessas realidades. No caso específico das relações que Jamile estabeleceu, foram três as realidades articuladas no processo reflexivo: aquela apresentada no filme, a realidade educacional brasileira e a realidade educacional norte-americana.

⁸¹ Faço essa afirmação porque, durante a aula, nenhum dos alunos complementou ou refutou a informação trazida por Jamile.

Em outras ocasiões, a relação estabelecida se limitou a uma ponte entre a realidade apresentada no filme e a brasileira. A discussão do filme *Nenhum a Menos*, por exemplo, propiciou essa relação, como se vê abaixo:

Mônica: (...) você tinha comentado desde o início que o que te impactou mais foi a perseverança da professora, pra alcançar o objetivo que ela tinha de recuperar aquele aluno, né? No nosso dia-a-dia como professores, talvez a gente não viva uma situação exatamente igual àquela que ela viveu, mas como a gente poderia ilustrar essa perseverança?

Darlene: Naquele, por exemplo, há um clima no ar assim, uma sala, tem alguém lá e aquele lá não aprendeu, e aí a gente diz: “Ah! Aquele lá não adianta, deixa, esquece, deixa”. Acontece isso muito, muito. Então o fato de você, eu considero assim, você chegar lá e falar por que ele não quer, por quê? Aí você pega e trabalha isso...

Anna: Acho que é assim, se você tem o objetivo de que todos aprendam, então você não pode excluir nenhum da sua sala, não pode falar: o Pedro, não consegue. Ah! Então deixa ele pra lá.

Mônica: Então, por exemplo, um exemplo seria não desistir em casos como esse que você acaba de relatar: tem alunos que não estão acompanhando e você quer trazer aquele aluno pro grupo, ou até às vezes o aluno até acompanha, mas é um aluno que não se entrosa...

Darlene: Socialmente.

Mônica: E o professor insiste e acha importante trazer aquele aluno pro grupo que ele se sinta parte daquele grupo. Isso pode ser também um momento que exija perseverança do professor de busca de caminhos alternativos pra atingir aquele objetivo né?

(Transcrição da aula 7)

O excerto acima destacado aponta para a necessidade de se buscar estabelecer uma relação entre a realidade apresentada no filme⁸² e a realidade das escolas brasileiras, com ênfase naquelas que provavelmente fazem ou farão parte do contexto de atuação dos alunos, futuros professores. Partindo de uma característica da professora do filme que havia chamado sua atenção – a perseverança – Darlene e Anna identificaram uma situação similar em sua prática docente⁸³ que exige que o professor persiga seus objetivos exaustivamente: a situação de exclusão de alunos (dentro da sala de aula) que apresentam dificuldades de aprendizagem. Acredito que, ainda que o universo destacado por elas tenha uma dimensão menor do que aquele apresentado no filme, a inter-relação estabelecida é absolutamente válida e revela, como já se disse anteriormente, seu conhecimento de mundo.

⁸² O filme *Nenhum a Menos* retrata a realidade de uma professora que leciona em uma aldeia pobre no interior da China e que precisa encontrar meios para trazer de volta à escola um aluno que havia ido trabalhar na cidade.

⁸³ Recordemos que Darlene e Anna já lecionavam.

Finalmente, outra busca que se manifestou no *Momento 2* se refere à relação entre os filmes e a teoria, que expressa as associações que foram feitas pelos alunos e por mim, professora, no sentido de compreender a prática dos professores que apareciam nos filmes à luz de alguma teoria. Ao discutir, por exemplo, a postura da professora de *Mentes Perigosas*, que premia seus alunos com chocolates, jantares e outros presentes, colocou-se em questão a concepção de ensino-aprendizagem em que se apóia a prática da professora. Observemos o seguinte excerto:

Mônica: (...) Ela tinha um objetivo ao dar os chocolates para os alunos. Qual era o objetivo dela?

Marcos: Conquistar.

Geovana: Confiança.

Mônica: Mas era só a confiança? Era só para acharem, “oh, como eu sou legal?”. “Vamos ser amigos?”. O que mais ela estava fazendo com aquele gesto?

Charlotte: Estava cobrando o que ela pediu?

Mônica: Estava cobrando?

(...)

Mônica: Por que ela deu o chocolate para eles?

Márcia: Uma forma de incentivar.

Mônica: E por quê?

Márcia:- Porque ela os queria ver participando, produzindo, se interessando pelo conteúdo.

Marcos: Era um prêmio.

(...)

Mônica: Que relação vocês fariam com uma teoria da aprendizagem? Ela está partindo do conhecido dos alunos, está trazendo... fazendo essas pontes, com conhecimento novo, ela está provocando esta interação deles, está trabalhando a afetividade, a valorização do conhecimento que ele já tem... Alguma relação com alguma teoria de aprendizagem?

Anna: Realidade do aluno...

Mônica: E que teoria trabalha isso? Quando falo de teoria, estou lembrando do quê?

Marcos: Construtivismo?

Mônica: Construtivismo, behaviorismo, cognitivismo, socioconstrutivismo... O que vocês acham?

Marcos: O behaviorismo, pela troca: se você fizer isso você ganha isso.

Mônica: É. Eu te dou um estímulo você me dá a resposta. Se estiver certo eu te dou um prêmio. Mas quando ela dá o prêmio, é assim para... “se você responder certinho eu te dou um prêmio”?

Marcos: Não, tanto é que ela não avisa que vai dar o prêmio.

Geovana: Ela não está tão preocupada com esse método para quem está acertando ou não. É mais pelo interesse.

Mônica: É o envolvimento que ele está tendo no processo.

Geovana: Que afinal de contas errar...ninguém... de repente você vai lá apresentar uma coisa e não é exatamente aquilo... então a preocupação dela não é ...

Anna: É sócioconstrutivista, né?

Mônica: Sócioconstrutivista. Por que? O que tem de diferente de construtivista? Há pouco tempo falamos brevemente de diferentes teorias. Vamos tentar na aula de vem amarrar isso.

(Transcrição da aula 11)

Como evidenciado no excerto acima, a discussão suscitada pela prática da professora do filme propiciou uma oportunidade para o resgate de conhecimentos teóricos que os alunos já possuíam. No excerto que destaco, a seguir, observa-se a relação que pôde ser estabelecida com os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando os alunos discutiram a prática da professora de *Mentes Perigosas*, a qual procurava partir da realidade de seus alunos e de seu conhecimento de mundo para, somente depois, apresentar-lhes o conteúdo programático que estava previsto em suas aulas de literatura:

Jamile: No caso dela foi fantástico. Ela deu a eles o que o outro daria, só que não subestimou os alunos. A partir da prática, ela foi relacionando as letras do Bob Dylan com o poeta.

Mônica: O que os PCN falam sobre isso? Vocês já leram os PCN?

Darlene: Eles falam que tem que dar uma abertura para que você possa fazer essas coisas, porém é complicado, porque o professor da escola usa como uma diretriz e a partir daí, por exemplo, tem um problema, porque você tem diferenças regionais no Brasil, cada uma com suas particularidades. Você pode aproveitar a sua realidade para trabalhar, mas você não pode fugir totalmente de um parâmetro que é geral. Então eles dão liberdade, mas também amarram um pouco.

Mônica: A liberdade está em que nível?

Jamile: No nível de por em prática. Você tem um programa a cumprir.

(Transcrição da aula 12)

A relação estabelecida por Darlene e Jamile aponta para a compreensão de que o professor precisa considerar a realidade de seu contexto escolar específico, ainda que tenha que definir suas ações pedagógicas baseado em diretrizes maiores. A reflexão de Darlene em torno dos PCN mostra-se particularmente interessante, pois revela que ela estabelece um contraponto entre o documento, que é válido para todo o território nacional, e as diversas realidades da educação brasileira, que também precisam ser contempladas.

Ainda no que diz respeito à busca de relações entre teoria e prática, penso ser importante resgatar um episódio específico que, no meu ponto de vista, ilustra claramente a atitude de busca que começa a se manifestar no *Momento 2*. Trata-se da atitude da aluna Serena que, após a discussão realizada em aula a respeito da diferença entre os termos *passar* e *transmitir*, pesquisou fontes bibliográficas que pudessem auxiliá-la em uma compreensão dos termos. Vejamos o que diz:

Serena: Bom, (...) na aula anterior a gente discutiu passar e transmitir, e eu fui para a casa com a idéia de passar e transmitir. Alguns autores falam de passar e transmitir de uma forma diferente que a gente tem ouvido. Para eles passar é diferente de transmitir, por

quê? Porque de acordo com a Regina Haidt, para a pessoa transmitir tem que haver um compromisso; há uma organização maior de um envolvimento. Por isso ela define de forma diferente. O passar é para ela como se chegar na lousa, colocar matéria e pronto acabou, isso é o passar o conteúdo. Já o transmitir envolve uma série de responsabilidades, tem aí também a critério de responsabilidade, selecionar material e a responsabilidade com a construção intelectual do aluno, e o professor tem que se sentir responsável por essa construção intelectual. Ela tem que existir, ela é necessária para que esse transmitir seja diferente do passar.(...)

(Transcrição da aula 9)

O curioso é que a reflexão de Serena não se esgotou nesse relato que fez em aula. Paralelamente, ela redigiu também um texto (Anexo 13) no qual procurou explicar sua compreensão dos termos e trazer referências bibliográficas nas quais apoiava sua argumentação.

Além de Serena, outros alunos também procuraram estabelecer relações entre o assunto que estava sendo discutido e referências teóricas que pudessem contribuir, trazendo esclarecimentos e aprofundando sua reflexão. É o caso, por exemplo, de Jamile que, em dois momentos da aula 9, fez interferências resgatando as idéias de Paulo Freire:

Jamile: O Paulo Freire critica educação bancária, quando o professor deposita conhecimento no aluno. Ele diz que é melhor quando todos correm a aprender construindo o conhecimento, independentemente de cair no *construtivismismos*, cair nos *ismos*, de que agora só posso pegar... tem que ser um processo em conjunto. O que ele busca é exatamente isso: você conseguir desestabilizar o mais estabilizado...

(Transcrição da aula 9)

Jamile: Desculpe, cortando você, estava olhando aqui e tem um parágrafo que diz exatamente isso: "Freire acreditava que a educação não pode ser uma via de mão única. Ela deve partir do diálogo numa relação em que aluno e professor são iguais. Desta forma com o conhecimento previamente adquirido pelo aluno em sua prática de vida assume importância tão grande quanto aquele trazido pelo professor e a educação se torna uma construção conjunta de saberes (...) qualquer transmissão de conteúdos que esteja fora desse contexto é entendida como invasão cultural". Eu estava lendo aqui e achei que era a mesma coisa.

(Transcrição da aula 9)

Com base nas diferentes discussões geradas durante o *Momento 2*, penso poder afirmar que este foi um dos momentos do curso em que a atividade crítico-reflexiva mais se fez presente, pois realmente provocou o questionamento e a dúvida com relação a conhecimentos aparentemente estáveis dos alunos.

A seguir, apresento um diagrama com a configuração final daquela que parece ser a estrutura do *Momento 2* e que, por sua vez, constitui uma visão parcial

do fenômeno em foco: a formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes.

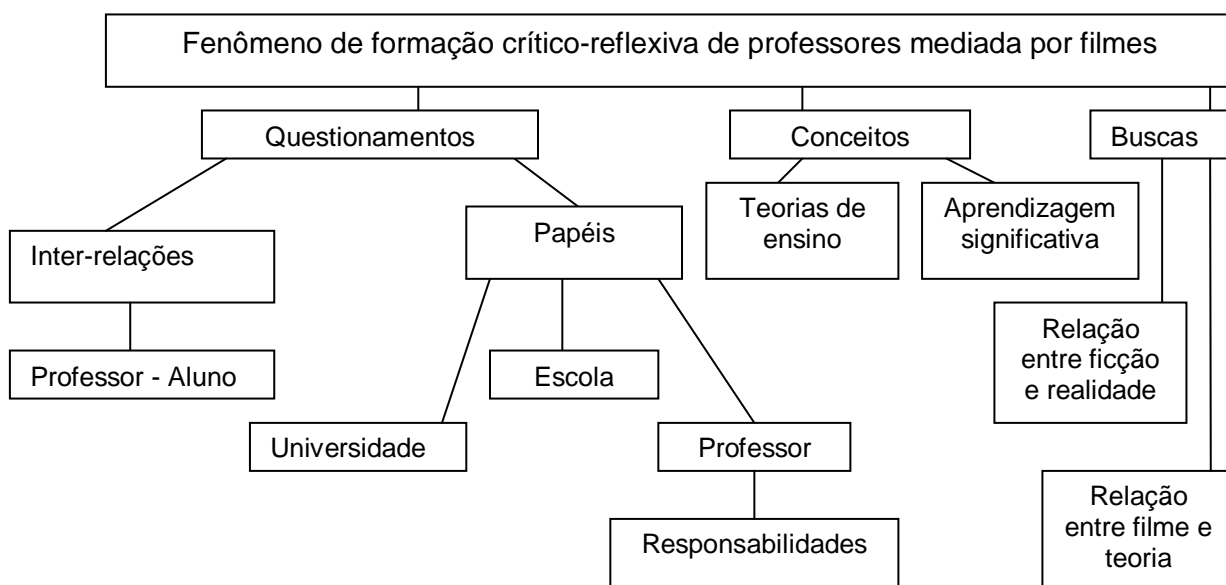


Diagrama 7: A estrutura do fenômeno no *Momento 2*

Essa visão dos temas, subtemas e sub-subtemas estruturantes do *Momento 2* evidenciam a ampliação do processo reflexivo em desenvolvimento desde o início do curso. Por essa razão, acredito que é oportuno tecer algumas considerações a fim de estabelecer relações entre os dois momentos do curso, apresentados até então.

4.4. A reflexão no Momento 1 e no Momento 2: primeiras intersecções

Ao observar os diagramas que sintetizam as relações entre os temas e subtemas integrantes da estrutura do fenômeno da formação crítica de professores mediada por filmes, referente aos momentos 1 e 2 do curso, é possível estabelecer alguns paralelos entre eles.

O primeiro aspecto a observar é o fato de os temas *Conceito* e *Questionamentos* e do subtema *Papéis* terem se manifestado nos dois momentos.

As questões relativas às relações entre professor e aluno, o papel da escola e o papel do professor também foram recorrentes. No entanto, esses tópicos, no

Momento 2, voltaram a surgir de uma maneira diferenciada, aprofundando e colocando em pauta discussões antes não desencadeadas .

Na estrutura do *Momento 1*, é curioso observar, por exemplo, que o tópico *Inter-relações* possui o status de um sub-subtema, vinculado ao subtema *Olhar Crítico* que, por sua vez, representa um desdobramento do tema *Conceito* de reflexão (ver diagrama 4). No *Momento 2*, entretanto, as *Inter-relações* se manifestam de forma mais marcante, ganhando a dimensão de um subtema, devido ao destaque com que emergem das reflexões desencadeadas nessa fase do curso.

Outra diferença entre os dois momentos, foi o surgimento do tema *Buscas*, somente no *Momento 2*, etapa do curso na qual os meus alunos começaram, de fato, a aprofundar as relações entre ficção e realidade e entre os filmes aos quais assistiam e aspectos de ordem teórica.

Ao observar essas coincidências e diferenças, entendo que o surgimento ou não de determinados temas e subtemas também se deve ao objetivo estabelecido para cada um desses momentos. Não me surpreendeu, por exemplo, o fato do conceito de reflexão não ter surgido novamente como tema ou subtema no *Momento 2*, pois a discussão a esse respeito constituiu uma marca particular da fase inicial do curso. Naquela ocasião, era oportuna uma aproximação dos alunos ao conceito de reflexão, uma vez que o que se pretendia no curso era justamente propiciar condições para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos. Posteriormente, ainda que o conceito de reflexão voltasse a ser mencionado durante as aulas, ele não assumiu um caráter central nas discussões, mas acabou cedendo lugar a aspectos conceituais direcionados a outros focos: às teorias de ensino, por exemplo.

Parece-me que, no *Momento 2*, houve uma maior tendência dos alunos ao estabelecimento de relações entre as práticas observadas nos filmes e teorias que pudessem embasá-las ou explicá-las. Vale lembrar que Freire (1979), ao descrever a *consciência crítica*, enfatizava que ela implica uma visão indagadora que se propõe a analisar os problemas de forma profunda. Desse modo, ela não se satisfaz com as aparências, busca verificar ou testar as descobertas e se mostra intensamente inquieta (Freire, 1979:40-41). Nessa perspectiva, considero que essa atitude mais investigativa que, em geral, marcou os alunos neste segundo momento,

é indicativa de uma postura crítico-reflexiva, desencadeada e em desenvolvimento de maneira mais intensa.

No que se refere ao engajamento dos alunos nas aulas durante o *Momento 2*, acredito que é importante destacar que ainda houve aqueles que restringiram sua participação às atividades individuais e àquelas realizadas em grupos pequenos. Suas intervenções nas discussões abertas, durante as aulas, foram mínimas e muitas vezes somente ocorreram como resposta direta a uma solicitação minha⁸⁴. Como se pode verificar no excerto abaixo, comentei essa questão em um de meus relatos reflexivos:

Na participação, aqueles que já dão aulas continuam se destacando, mas há outros que, apesar de não falarem muito (ou quase nunca), mostram interesse, tomam notas e não deixam de entregar as tarefas.

(Mônica – relato reflexivo – aula 8)

Conforme mencionei anteriormente, a participação dos alunos que já lecionavam era notoriamente mais intensa durante as aulas e isso se fez notar em diferentes níveis: nas relações que conseguiam estabelecer entre os filmes, as discussões e sua própria prática; nas relações que faziam entre a prática e a teoria; a sua postura mais indagadora e crítica com relação às diferentes questões que se colocavam em pauta.

Em síntese, acredito que o *Momento 2*, comparativamente, representa uma ampliação da capacidade crítico-reflexiva dos alunos e isso se faz notar, até mesmo, no caso daqueles alunos que eram mais tímidos e que não participavam muito em sala de aula.

Apesar de, neste momento da interpretação, eu ter ainda um olhar incompleto do fenômeno que estou investigando, concluo que o maior desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos nesta segunda fase foi resultante de minha opção por procedimentos metodológicos distintos para as diferentes etapas do curso. Assim, ao abrir aos alunos a possibilidade de eles mesmos escolherem os assuntos sobre os quais gostariam de refletir nesse segundo momento, eles se sentiram motivados a questionar até mesmo conhecimentos que, aparentemente, já possuíam e que não representavam uma inquietação, até então. Na figura a seguir, procuro

⁸⁴ É o caso, por exemplo, de Sara, Luana e Júlia.

ilustrar minha percepção sobre a forma como o processo de desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos ocorreu de forma articulada com a mudança na metodologia do curso:

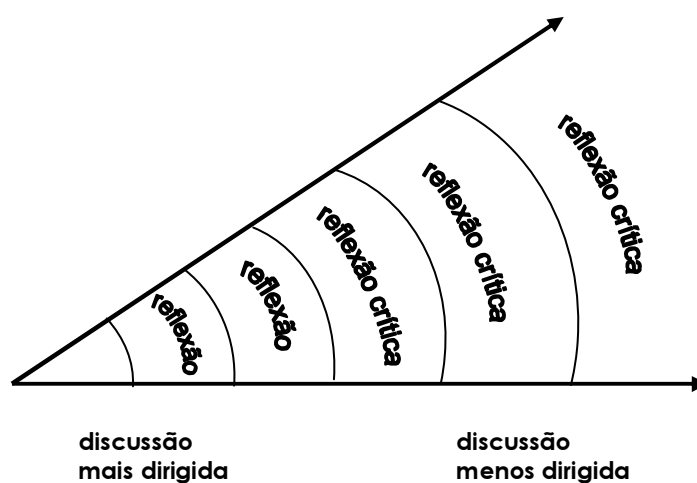


Figura 9: Ampliação da capacidade crítico-reflexiva dos alunos

Ao finalizar este capítulo, ressalto que o olhar retrospectivo para os temas e subtemas que emergiram dos dados nesses dois momentos do curso revelam a forma como o fenômeno de formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes vai se descortinando.

No próximo capítulo, passarei a descrever e interpretar o terceiro e último momento do curso, na tentativa de ampliar a minha compreensão sobre a estrutura do fenômeno que estou estudando.

CAPÍTULO 5

REFLEXÃO: O *MOMENTO* 3

Sra. Harridan: A criança é como uma samambaia que só precisa de uma estrutura sólida e um bom jardineiro.

(A Creche do Papai)

O terceiro e último momento do curso, que corresponde às aulas 13 a 18, enfatizou a reflexão sobre filmes⁸⁵ escolhidos pelos alunos. Organizados em grupos⁸⁶, os alunos selecionaram os filmes, realizaram uma discussão prévia entre o próprio grupo e apresentaram sua proposta de reflexão à classe em datas previamente agendadas para os trabalhos.

Da interpretação dos dados coletados, emergiram dois temas que estruturam o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, no que se refere ao *Momento 3* do curso: *Questionamentos* e *Buscas*. Cada um deles se desdobrou em subtemas que, por sua vez, se abriram na direção de diferentes sub-subtemas.

Seguindo o caminho interpretativo que constituiu os momentos 1 e 2, inicialmente discutirei os temas (e os subtemas a eles vinculados) de forma separada, para, ao final, tecer comentários gerais sobre o Momento 3.

5.1. Questionamentos

Conforme expus anteriormente, as aulas que fizeram parte do *Momento 3* se caracterizaram por uma dinâmica diferente dos momentos anteriores, pois nelas os alunos assumiram integralmente o papel que eu, professora, exercia no *Momento 1*: o de selecionar os filmes e de propor os caminhos da reflexão a respeito deles. Ao atribuir-lhes essas responsabilidades, percebi que os alunos tiveram a oportunidade de mostrar o potencial reflexivo que foram desenvolvendo ao longo do semestre.

Um dos componentes mais expressivos do terceiro momento do curso foram os questionamentos que surgiram a respeito de assuntos diversos, fruto das *leituras* que os alunos fizeram dos filmes que selecionaram. A relevância e recorrência dos questionamentos dos alunos levaram-me a considerá-lo como um dos temas que

⁸⁵ Os filmes escolhidos pelos alunos foram *Mr Holland*, *Adorável Professor*, *A Corrente do Bem*, *A Creche do Papai*, *Os Incompreendidos*, *O Clube do Imperador*.

⁸⁶ Todos os grupos eram formados por 2 a 4 alunos, com exceção do filme *O Clube do Imperador*, que foi trabalhado por duas alunas, individualmente. O motivo que levou as alunas a optado por trabalhar individualmente - porém com o mesmo filme - foi a sua dificuldade em se reunir com outros colegas em horários extra-classe.

estruturam este momento do curso, que se subdivide nos subtemas *Inter-relações* e *Papéis*, discutidos a seguir.

5.1.1. Inter-relações

O primeiro tema que emergiu no *Momento 3* reúne-se em torno aos questionamentos sobre as inter-relações entre professor e aluno e professor e conteúdo, que, como se viu, ocorreram também nos momentos anteriores. Nas próximas seções, discutirei cada um deles.

5.1.1.1. Professor - Aluno

Os questionamentos a respeito da inter-relação entre professor e aluno voltaram a ser colocados em pauta no *Momento 3* do curso, seja nas discussões promovidas pelos grupos em sala de aula, nos trabalhos escritos, apresentados sobre os filmes selecionados ou nos instrumentos de reflexão sobre o curso, respondidos nas últimas aulas do semestre.

Na primeira aula do *Momento 3*, quando o grupo de Marcos, Márcia e Sara apresentou a discussão do filme *Mr. Holland, Adorável Professor*, foi desencadeada a seguinte reflexão:

Anna: (...) Tem professor que fica agradando aluno só pra dar uma levantada. Eu acho que aluno não é burro.

Serena: Não, mas na nossa própria relação em sala de aula, principalmente quando a gente era criança, às vezes o professor errava na lousa, a gente falava e ele dizia “É que eu queria saber se vocês estavam prestando atenção” [risos]. Todo mundo já passou por isso.

Mônica: Eu acho interessante esse tema que vocês trouxeram. Isso alerta a gente como professor com relação à nossa atitude com o aluno. Ou seja, como o aluno percebe a atitude do professor? Como ele a interpreta e que cuidados a gente tem que ter?

Anna: Eu acho que é assim: a gente não pode mentir e também não pode falar sempre a verdade. Temos que ser sutis na forma de falar, sem exagerar. Por exemplo, se a tarefa do aluno ficou boa, a gente não tem que ficar babando nele. Mas também não pode mentir, porque de repente é um aluno todo carente e você vai lá tentar animar ele com elogios e chega uma hora que ele vai saber que isso é mentira.

Geovana: Acho que você pode ser sincero, desde que você saiba falar com o aluno e saiba encaminhar ele num trabalho.

Anna: Acho que não é só isso. Não é só chegar e falar “Olha, isso tá bom, isso não tá”. A gente tem que, junto com ele, melhorar. Tem que direcionar o aluno.

(Transcrição da aula 14)

Como se vê, os alunos abordam a questão da relação entre professor e aluno do ponto de vista da avaliação e reconhecem a importância de o professor orientar seu aluno de forma a contribuir para seu processo de aprendizagem. Para tanto, consideram que é necessário que o aluno esteja sempre consciente de suas limitações e dos desafios que precisa vencer. Na opinião dos alunos, o professor deve agir de forma cautelosa a fim de auxiliar o aluno a identificar suas dificuldades e a buscar formas de superá-las. Essa mesma preocupação pode ser observada no trabalho escrito de Anna, Júlia e Luana, no qual refletem sobre o filme *A Corrente do Bem*:

Isso nos mostra que NUNCA devemos mentir para nossos alunos, eles não são burros. Devemos ser profissionais e dizer a verdade, mas também não podemos dizer a verdade de uma forma dura. Existem forma e formas de dizermos a verdade. Também não devemos só elogiar ou só dizer que o que ele fez ficou ruim. Devemos ter a medida certa, sempre incentivando aquele aluno que não tem um bom desempenho em sala, fazendo também com que aquele que já é um bom aluno cresça cada vez mais e não estacione.

(*A Corrente do Bem* - trabalho final - grupo de Anna, Júlia e Luana)

A questão que se coloca, mais uma vez, diz respeito a um componente atitudinal do professor, que pode influir diretamente na sua relação com o aluno. Ao longo do semestre de curso, os alunos manifestaram, de diferentes formas, essa mesma inquietação (seja nas reflexões sobre os filmes, seja nos relatos sobre experiências pessoais), o que parece revelar uma forte preocupação com respeito à criação de relações positivas entre professores e alunos. Para eles, no entanto, tais relações positivas também podem ser construídas por meio do uso apropriado da metodologia ou da forma como o professor lida com a individualidade de cada aluno, como podemos verificar nos fragmentos abaixo:

Márcia: Então, como eu dizia antes, a gente percebeu que ele reconhece as dificuldades do aluno e o torna capaz de descobrir, em si mesmo, meios de superá-las e ele sente prazer com as conquistas dos alunos.

Mônica: Ele valoriza. Acho que isso é importante também. Não é só ser capaz de dar oportunidade para quem tem mais dificuldade, mas valorizar aquela pessoa. Isso também acontece no *O Céu de Outubro*, que a gente não conseguiu discutir. A professora lá diz para o diretor: “Eu preciso me importar com os que têm menos chances”.

Márcia: Além disso, ele percebe qual é o conteúdo que realmente interessa os alunos. É o rock. Não só a música clássica, mas a música moderna, pra ligar com o contexto, com a realidade que eles vivem.

Mônica: Em que outro filme também aparece isso?

Márcia: *Mentes Perigosas*.

Anna: É verdade. No caso do poema e da música.

(Transcrição da aula 13)

Vimos que o processo de ensino aprendizagem é importante, pois Charlie aprende também com seus alunos, pela interação, pela aproximação, descobre a forma de como desenvolver atividades com os alunos pelo próprio relacionamento entre eles, respeitando a individualidade de cada um (ex. Flash - o garoto que andava com a fantasia).

(*A Creche do Papai* - trabalho final – grupo de Geovana, Serena, Inae)

Serena: Pois é, mas a roupa dele se justifica no filme porque ele não quer mostrar uma parte do corpo dele. Segundo: a postura dele; um professor não precisa ser firme como ele para se dizer tradicional. Por quê? Ele entra na sala de aula e até permite um jogo de brincadeira e palavras com os alunos para descontrair um pouco. Não é sempre com a brincadeira e sempre deixando livres, soltos os alunos, que eu não sou tradicional. Eu tenho que mostrar pro meu aluno que existe um limite também. E esse limite tem que ser respeitado.

Anna: Tem tempo pra tudo, né?

Serena: Isso, e ele mostra isso, na atitude dele. E é por isso que eu não achei tradicional.

Na aula dele, ele põe o aluno pra funcionar, pra fazer, ele dá voz pro aluno.

(Transcrição da aula 14)

Particularmente com respeito a este último excerto, observa-se que novamente veio à tona a preocupação dos alunos com relação aos limites a serem estabelecidos na relação entre professor e alunos. Ao revisitar os dados referentes aos momentos 1 e 2, há várias referências a esse assunto, que parece constituir uma das grandes interrogações dos professores em formação: quais são os limites para que se estabeleça uma boa relação entre professor e aluno no decorrer do processo de ensino-aprendizagem? Parece-me também que esse questionamento se desdobra em muitos outros, a ele associados: até onde vai a responsabilidade do professor? Existem limites que devem ou podem orientar seu grau de envolvimento com o aluno? Como ser autoridade sem ser autoritário?

Ainda em relação às reflexões e questionamentos referentes à inter-relação entre professor e aluno, penso ser interessante destacar a percepção dos alunos de que o curso contribuiu para que o assunto pudesse ser discutido e para que pudessem desenvolver ou aprofundar seu conhecimento sobre ele⁸⁷.

⁸⁷ Como se verá no próximo capítulo, esse novo conhecimento também forma parte das transformações vividas pelos alunos durante o curso.

Aprendi bastante sobre o relacionamento humano. Percebi a parte emocional que existe na relação professor-aluno.

(Júlia - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Acho que o humano é o maior conteúdo deste curso, por isso, é difícil de se comentar. Acredito que a afetividade de uma maneira ou de outra foi tratada em todos os filmes e suas implicações e relações nos fazem pensar em nossas ações sempre.

(Márcia - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Ainda no âmbito das inter-relações, os questionamentos levantados no *Momento 3* do curso se desdobram em outras direções, como veremos a seguir.

5.1.1.2. Professor - Conteúdo

Os questionamentos a respeito da Inter-relação: Professor – conteúdo volta a ocupar um lugar de destaque no *Momento 3*, quando os alunos novamente colocam em pauta a discussão sobre o tipo de relação que o professor estabelece com o conteúdo que ensina, como evidencia o fragmento abaixo:

Charlotte: Sabe o que eu vejo no período em que eu estudei? Ao menos os meus professores, eu acho que eles pensaram em ser professores, mas só professores, não importa do quê. Mas o que eu sempre senti falta, é a paixão pela matéria. Você viu: primeiro ele era apaixonado pela música, depois foi ser professor. No *Sociedade dos Poetas Mortos*, ele amava literatura. O que eu vejo hoje em dia é essa dificuldade do professor. Ele se empenha com as aulas de gramática, mas o amor pelo conteúdo, que é o principal, acho que ele não tem.

Anna: Eu acho que é exatamente ao contrário.

Mônica: Às vezes a pessoa faz a opção pelo conteúdo e não pela atividade de ensinar. (...) E isso aparece em outros filmes que a gente viu também. O conteúdo eles sabem muito e eles querem que o outro também goste, mas o problema é fazer essa ponte para que o outro chegue lá também.

Charlotte: Eu acho que aprende. Ele até gosta, mas de uma forma quadrada.

(Transcrição da aula 13)

Como se vê, Charlotte resgatou sua experiência pessoal como aluna para ilustrar sua inquietação com respeito à forma como seus professores abordavam os conteúdos que ensinavam, relacionando-a à atitude dos professores que observa nos filmes. É interessante observar também, que a aluna retomou, na discussão, um

filme ao qual os alunos assistiram nas aulas iniciais do curso (*Sociedade dos Poetas Mortos*), o que parece demonstrar o efeito positivo desse recurso como mediador da reflexão, já que tanto tempo depois (3 meses) ele ainda permanecia como uma referência para a aluna.

A valorização da relação do professor com o conteúdo que ensina e como o ensina também é discutida nos trabalhos finais dos grupos, como podemos verificar a seguir:

O fato do professor fazer com que os alunos fossem procurar as palavras que eles não conheciam no dicionário, mostra que o professor não está lá simplesmente para responder a todas as perguntas. Dessa forma eles aprendem a pesquisar e com certeza aprendem muito mais quando eles procuram do que quando o professor dá a resposta de imediato. Ele desperta o interesse dos alunos. Além disso ele dá a oportunidade para o aluno falar, expressar suas idéias desde o primeiro momento.

(*A Corrente do Bem* - trabalho final - grupo de Anna, Júlia e Luana)

2. Adaptar o conteúdo à realidade do aluno X direção da escola

Um momento do filme, que é muito importante para representar essa busca por adaptação do professor para com os alunos, é aquele em que Mr. Holland toca rock and roll em sala de aula, e depois leva uma bronca da direção, a qual considera esse tipo de música imprópria para ser utilizada em uma escola. A resposta e justificativa do professor complementam a idéia da importância da relação proposta por seu trabalho em sala de aula.

Ilustrativo também é o momento em que ele convence Gertrude Lang a não desistir de tocar clarinete, ao pedir-lhe que tocasse inspirada na lembrança mais linda que tivesse, contrastado com o momento em que ela tenta tocar junto com a orquestra, mas não consegue muito bem. O professor parte de algo interno do aluno para resgatar o seu potencial.

3. Ser um bom professor X dificuldade ou total desconhecimento do assunto por parte do aluno

O que fez Mr. Holland ser considerado um bom professor foi justamente a necessidade de encontrar formas de fazer o aluno conhecer - e conhecer da melhor forma possível - de uma maneira próxima à realidade desse aluno.

(*Mr Holland, Adorável Professor* – trabalho final – grupo de Marcos, Márcia, Sara)

Nos dois fragmentos acima, os alunos refletem sobre a maneira como o professor, nos filmes, apresenta os conteúdos que ensina; ou seja, a maneira como se relaciona com esses conteúdos e como pretende que seus alunos se relacionem com eles. É interessante observar que, aos estabelecer essas relações, os alunos revelam sua compreensão do papel do professor como aquele que promove oportunidades para que o conhecimento se construa de maneira vinculada aos interesses e necessidades dos alunos. Assim, uma vez mais, os alunos deixam transparecer, em seu discurso, a compreensão de que a aprendizagem se dá de forma mais eficaz quando ela se associa à realidade do estudante e quando este se

torna consciente de sua responsabilidade no processo, o que muitas vezes somente ocorre devido à interferência do professor. A fala de Anna retoma essa reflexão, ao discutir a postura do professor do filme *A Corrente do Bem*:

Anna: Na verdade, quem trabalha são os alunos, que na verdade acho que a gente até já comentou uma vez. Ele passa a bola pro aluno.

Mônica: Ele mesmo fala isso.

Serena: A função dele é dormir, ter umas boas horas de sono, acordar, ir pra escola, chegar na hora certa e passar a bola pra frente. E é o que ele faz, ele faz com que os alunos interajam no mundo.

Mônica: Agora, aqui no artigo, ele fala assim, não sei em que momento, que ele não trabalha o conteúdo da matéria. Será que ele ignora o conteúdo? O que vocês acham?

Serena: Não, eu acho que ele sabe o que fazer para o aluno sentir que ele é parte do mundo. E é o que ele faz.

Anna: Ele traz o real pra dentro da sala de aula. E isso não significa que está deixando de lado.

(Transcrição da aula 14)

Como veremos mais adiante, as reflexões dos alunos apontam para uma consciência da concepção de ensino-aprendizagem que permeia a postura dos professores dos filmes. Nos exemplos destacados abaixo, é possível verificar a forma como os alunos vão caminhando lentamente em direção à compreensão dos fundamentos nos quais se apóia a prática dos professores, porém sem ainda relacionar os conceitos teóricos já discutidos (referentes à teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky) à prática visualizada no filme:

Mônica: E aí ele fala assim (...) ele lança uma pergunta pro grupo. O que o mundo espera de vocês? Qual é a relação de vocês com o mundo? Vocês e o mundo lá fora. Ele provoca isso, tanto que a garota fala "Ah, eu vou ao shopping". É o mais longe que ela quer ir. Só que a disciplina dele tem outros objetivos. O que são esses Estudos Sociais? O que ele tá tentando fazer na disciplina dele?

Luana: Mostrar que o mundo não é só dentro da escola, que futuramente eles vão ter que sair dali e enfrentar uma coisa totalmente diferente do que eles estão vendo.

(Transcrição da aula 14)

(...) percebe o que realmente motiva o gosto pela música - pelo conhecimento - nos alunos: sobre rock and roll - "é legal..." "divertido..." Está subentendido para o professor a realidade em que vivem, o contexto social e o momento histórico, conseguindo realizar seu trabalho de forma mais significativa para todos.

(*Mr Holland, Adorável Professor* – trabalho final – grupo de Marcos, Márcia, Sara)

Com relação à ausência de relações espontâneas e diretas entre a teoria e as reflexões sobre os filmes, acredito que isso pode ser explicado de duas formas:

por um lado, é possível que os alunos ainda precisassem aprofundar certas questões teóricas que lhes permitissem fundamentar a prática; por outro, é provável que essa ausência se deva ao recorte feito pelos alunos no momento de sua interpretação, recorte esse diferente daquele feito por mim, professora, que havia considerado pertinente relacionar o filme à teoria sócio-histórico-cultural. Como se disse anteriormente, a análise e as interpretações que podem surgir dependem do sujeito que se aproxima de seu “texto”, do momento e do contexto em que se insere este sujeito e as experiências acumuladas historicamente por ele, as quais direcionam seu olhar. Nesse sentido, acredito que o próprio curso contribuiu para a vivência de novas experiências, que, paulatinamente, abriram possibilidades para que os alunos pudessem ter um melhor entendimento da teoria e para uma articulação dela com a prática. No entanto, como se tratava, ainda, dos primeiros passos da maioria dos alunos nessa direção, acredito que a relação teoria-prática nem sempre se concretizou a ponto de configurar-se como parte dos *questionamentos* que estruturam o fenômeno que aqui se coloca em pauta. Contudo, ela se manifesta e se configura como uma *busca*.

Conforme vimos, no *Momento 3*, o subtema *Inter-relações* se desdobrou em dois sub-subtemas, ampliando a configuração que apresentou no *Momento 2*, e resgatando a inter-relação *Professor-conteúdo*, que havia emergido dos dados no *Momento 1*. Observamos, assim, que certos assuntos foram sendo retomados e aprofundados ao longo do curso, o que contribuiu para que ocorressem nos dados com *status* diferente, dependendo das circunstâncias que cercaram a manifestação do fenômeno, nos diferentes momentos da pesquisa.

A seguir, passarei a tecer considerações a respeito de outro desdobramento do tema *Questionamentos* no *Momento 3*: o subtema *Papéis*.

5.1.2. Papéis

Assim como nos momentos 1 e 2, o subtema *Papéis* emergiu dos dados, como resultado dos questionamentos que os alunos fizeram a respeito do lugar e função de diferentes participantes e componentes do processo ensino-aprendizagem. Nas próximas seções, detalharei cada um deles separadamente.

5.1.2.1. Papel da escola

Os questionamentos a respeito do papel da escola voltaram a ser objeto de reflexão dos alunos no *Momento 3*. Motivado pelo filme *A Creche do Papai*, o grupo de Geovana, Serena e Inae iniciou a apresentação de seu trabalho final, problematizando a função da escola. Para tanto, propôs uma dinâmica que consistia em que os colegas escrevessem ou representassem por meio de um desenho: “a escola que temos” e “a escola que queremos”, conforme as instruções dadas por Serena:

Serena: (...) a gente vai começar com uma questão sobre a escola. A escola que nós temos e a escola que nós queremos. Qual é o papel da escola? Nesse papel que a gente entregou, vocês vão escrever ou desenhar algo que expresse a escola que nós temos e a que queremos.

(Transcrição da aula 15)

O primeiro aspecto que considero interessante destacar, refere-se ao fato de este ter sido o único grupo que propôs uma forma diferenciada de trabalhar em sala de aula, partindo das percepções dos colegas e não abordando o filme diretamente. Acredito que isso se explique pelo fato do grupo contar com duas alunas que já lecionavam – Geovana e Serena -, sendo que esta última possuía experiência docente na área de didática, o que pode ter contribuído para o planejamento diferenciado de sua apresentação.

Outro aspecto a ser considerado refere-se, especificamente, aos questionamentos levantados a respeito do papel da escola. No que diz respeito às reflexões desencadeadas pelo filme *A Creche do Papai*, observamos as seguintes percepções dos alunos sobre a escola e a maneira como elas se relacionam ao filme:

Geovana: E é interessante ver no filme que a escola não é sinônimo de alegria.

Mônica: Ela valoriza só o conteúdo.

Serena: Nos papéis que vocês escreveram a gente vê na escola que temos: o diretor, o aluno, o cliente, e um professor, que vem ao encontro do filme, e depois também aparece: a escola é transmissora de conteúdo, a relação professor-aluno é de mão única, e isso também está no filme. Então, o que é escola? É uma empresa e o aluno é um cliente, e tem outra parte aqui: uma escola que fecha o aluno em um mundo distante do real, a escola que nós temos só está preocupada em reparar o aluno para o vestibular. Tudo isso a gente vê no filme. Agora a gente vai ver uma parte em que eles se reúnem para discutir o

programa, mesmo não sendo professores, eles percebem que precisam de um planejamento.

(...)

Mônica: É interessante isso porque para eles no início a escola é somente um lugar que tem um monte de crianças, e depois eles percebem que não basta você somente fazer a alegria das crianças, é preciso então encontrar um equilíbrio, senão você esvazia também completamente o papel da escola.

Serena: Porque não é só um momento de diversão.

(Transcrição da aula 15)

O questionamento sobre o compromisso social da escola foi também objeto de reflexão dos alunos no trabalho escrito:

Depois que Charlie e Phil abrem a creche, se dão conta de que organizar uma escola não é uma tarefa fácil, exige muita responsabilidade, apesar de cuidarem apenas de crianças (menores de 6 anos), eles percebem que é necessário estimulá-las (processo de ensino-aprendizagem), alimentar suas mentes, e as crianças também percebem isto (talvez pela própria inserção na sociedade). Neste ponto do filme levantamos sobre a questão da “responsabilidade e escola: lugar onde o aluno pode se desenvolver integralmente” (é necessário que haja condições favoráveis entre os alunos e a escola, enquanto sistema, onde possam trabalhar com as áreas: cognitiva, afetivo-emocional, motora, social, etc.), isto é, a escola deve ser um lugar de encontro favorável a ambas as partes: aluno, instituição e professor, não estar somente preocupada com o lado social e profissional dos alunos.

(A *Creche do Papai* - trabalho final – grupo de Geovana, Serena, Inae)

Como se vê, a discussão feita no trabalho escrito aprofundou aquela desenvolvida na aula, anteriormente. As alunas resgataram o tópico *responsabilidade*, que marcou intensamente o *Momento 2* do curso, ao questionar o papel da escola. É interessante observar a consciência do trabalho interdisciplinar da escola, que atua nas mais diversas áreas de desenvolvimento da criança (cognitiva, afetivo-emocional, motora, social, etc) e da necessidade de integração entre escola, aluno e professor para que ela possa cumprir satisfatoriamente o seu papel de educar.

O questionamento do papel da escola se manifestou, também, nas reflexões promovidas por outros grupos. Ao discutir o filme *Mr Holland, Adorável Professor*, os alunos também problematizaram a função primeira da escola: seria ela a de simplesmente trabalhar exaustivamente os conteúdos propostos nos currículos? Essa questão se apresenta no fragmento abaixo:

Mônica: Mesmo assim, a gente pode pensar qual é o papel dessas disciplinas no currículo. Porque ter música só pra falar que tem, não significa nada. Então, uma disciplina que você poderia usar, como aparece no filme, para despertar essa consciência do aluno, a auto-estima - porque ele trabalha com isso também - isso se perde no conteúdo que ela tem que mostrar.

Márcia: Tem uma passagem que o diretor diz "Ah, você ta ensinando rock. E a disciplina?" Ele achava que os alunos não estavam aprendendo nada.

Anna: Você falou da auto-estima. Na hora que ele fala pra ela "Quando você se olha no espelho, o que você acha mais bonito em você?", tudo isso ele faz. A pessoa tem que ser crítica, inteligente. Hoje, o que eles buscam? Criatividade. Como a pessoa vai crescer se não tiver nada disso?

(Transcrição da aula 13)

Ao discutir o lugar da disciplina de Música no currículo da escola, os alunos também colocaram em questão o seu papel na formação geral do aluno, argumentando que, atualmente, o mercado de trabalho busca profissionais que tenham uma postura crítica e, ao mesmo tempo, criativa. Essa preocupação com relação ao papel da escola na formação do aluno também se manifestou na perspectiva da mudança do perfil da escola e dos alunos que nela ingressam. É o que revelam as palavras de Anna, Serena e Inae, ao discutirem o filme *A Creche do Papai*. As alunas questionam a proposta das duas escolas que se colocam em confronto no filme e estabelecem uma relação com o perfil das crianças e jovens de hoje:

Anna: A sensação que eu tive foi que os alunos já tinham que se preocupar com o futuro. Isso a gente faz quando cresce e já trabalha. As crianças não: elas se preocupam com o hoje.

Serena: Não só a criança. Até o adolescente hoje está saindo do ensino médio sem saber o que quer para o futuro.

Anna: Mas a diferença é que o adolescente já tem uma consciência de que ele tem que pensar, a criança não.

Inae: Mas eu acho que nessa escola de linha dura além de tudo isso ela passa a idéia de que vai deixar a criança pronta. Assim, a criança vai ter as idéias que a escola colocar nela.

(Transcrição da aula 15)

É interessante observar a preocupação de Inae quanto à maneira como a escola pode ser determinante na forma de pensar das crianças e jovens. Implícita no seu discurso, parece estar a compreensão de que o aluno não crítico corre o risco de ser um sujeito passivo nas mãos da escola, principalmente se for uma instituição que procura afirmar sua autoridade sem propiciar condições para que o aluno manifeste suas idéias, reflexões e pontos de vista. Essa inquietação também se faz presente nos questionamentos apresentados nos trabalhos escritos de Darlene e

Jamile⁸⁸. As alunas destacam, em suas reflexões, a importância da escola na formação de alunos críticos:

Escola: deve educar seus alunos para que participem dessa construção como **seres livres e autônomos para pensar e "julgar"**; tem uma grande parcela de responsabilidade, pois participa ativamente da formação moral de seus alunos.

(*O Clube do Imperador* - trabalho final - Darlene)

A falta de consciência inibe a possibilidade de independência e de reflexão de nossos alunos. A falta de uma formação clássica favorece a alienação, fruto da fragmentação do ensino e do trabalho. (...) **A escola deveria proporcionar e promover o ser crítico, o homem onilateral, completo em suas ações e pensamentos.** Ao contrário, limita-o ao conhecimento da prática, da técnica, do não pensar e criar, só reproduzir e acumular conteúdos de acordo com as necessidades do sistema. A nossa pedagogia deve ter a coragem de ser a arte do re-começo. **A pedagogia da dúvida em relação ao constituído, da esperança em relação ao que se está constituindo.**

(*O Clube do Imperador* - trabalho final - Jamile)

As considerações feitas pelas alunas apontam para uma compreensão sobre a importância da reflexão na formação do indivíduo, sob responsabilidade da escola. Jamile, particularmente, vai além, problematizando a orientação tecnicista de muitas instituições de ensino, orientação que se contrapõe à formação crítico-reflexiva, esperada das escolas.

De forma complementar, Darlene apontou a ética como um princípio norteador da formação dos alunos e da conduta dos profissionais da escola. Essa discussão foi propiciada, especificamente, pelo filme *O Clube do Imperador*, que coloca em pauta a discussão sobre a ética e a justiça na avaliação e na relação entre professor e aluno. Para Darlene, esse foi o aspecto que mais chamou sua atenção ao assistir ao filme:

Considero que *ética* seja o tema central desse filme, onde podemos observar que a Escola, mesmo que de forma limitada, participa da formação moral de seus alunos. A ética deve ser um objeto de reflexão da Escola como um todo, através da transmissão de valores e regras, e pelo comportamento dos professores, alunos e funcionários.

(*O Clube do Imperador* - trabalho final - Darlene)

⁸⁸ Vale lembrar que as duas alunas escolheram o mesmo filme (*O Clube do Imperador*), mas as discussões que propuseram ao grupo foram definidas individualmente. Ainda que seus trabalhos apresentem características particulares, em alguns momentos, suas reflexões foram convergentes.

Ainda no que diz respeito aos questionamentos sobre o papel da escola, cabe ressaltar a discussão provocada pelo filme *Os Incompreendidos*, selecionado por Charlotte e Francis. É interessante observar que ele propiciou uma discussão a respeito da escola autoritária e tradicional, característica da sociedade dos anos 50, e sobre como ela ainda deixa resquícios nos dias de hoje. Essa questão foi colocada em pauta por Darlene durante a aula e ampliada pelos relatos de experiência compartilhados por Serena:

Darlene: Eu queria comentar a questão do tempo e queria saber a opinião de vocês. Esse filme foi feito em 1959. Eu estava nascendo. As reflexões que a gente poderia fazer naquele momento e as reflexões que a gente faz ainda hoje. Esse filme hoje ainda é tão atual. Então, como será que foi em 1959, no momento da exibição do filme? Deve ter sido muito forte.

Charlotte: Acho que a questão é essa cegueira que persegue o professor e o aluno.

Jamile: Acho que naquela época, aquilo era a escola. Não tinha a tradicional e a nova. Acho que chocou não só pela trajetória que ele fez e pelo estilo da filmagem, mas porque, apesar de ser a realidade da época, ninguém via daquela forma. Aquela tortura era a forma de educar e os pais aceitavam aquilo.

Mônica: Bom, muitas vezes a boa escola era aquela que podia colocar o filho na linha.

Anna: Acho que hoje tem muito questionamento que antes não tinha. O que é ser professor? Existe professor sem ter conteúdo? Ou ser professor é só passar conteúdo? (...)

Serena: eu queria contar uma coisa. Essa tortura que existia aí, em 59, não está distante de 2004. Os meus alunos têm que observar aulas e outro dia uma aluna me contou que foi ver uma aula e que a professora sempre abandonava dois ou três alunos na sala, que ela não suportava, então ela deixava eles de lado, não deixava participar. E uma delas outro dia chegou do lado e aí a professora disse para a minha aluna: quando você tiver problema com aluno que fica te respondendo, que não te ouve, eu vou te ensinar uma técnica. Você pega e puxa esse pelinho aqui. Você puxa e ele não deixa marca e então o aluno nunca vai poder provar que você fez isso. Então, eu acho que hoje a tortura é pior. A menina me contou isso e eu pensei: como resolver? Meu aluno é estagiário, a escola abre as portas para ela e o que você faz? Mas como chegar lá e falar disso? E como provar?

Jamile: Acho que tem que denunciar.

Serena: O problema é que quando a gente leva uma denúncia para uma escola, ela praticamente fecha as portas para os estagiários.

Jamile: Mas no momento, o importante é todo mundo saber agora que há uma criança que está sendo psicologicamente e fisicamente... o objetivo do Conselho Tutelar é exatamente exigir isso. Se a escola vai fechar as portas para os estagiários, isso é secundário. Porque imagina quantas outras também passam por isso.

Darlene: As conseqüências disso são muitas. As críticas vão vir da família e de todo mundo.

Jamile: A criança sempre espera ser salva!

Serena: Essa professora está ali há 20 anos e aí chega uma professora nova que quer trabalhar de uma forma diferenciada e ela quer passar pra ela a técnica que ela usa há tanto tempo e que ela aperfeiçoou.

(Transcrição da aula 16)

Este longo excerto demonstra a angústia de Serena ao tomar conhecimento do acontecimento vivido por sua aluna. Percebe-se que o seu relato afeta também

as colegas de sala, que se apressam em manifestar seu ponto de vista sobre o assunto. Ao lembrar desse momento da aula, é curioso resgatar o sentimento de indignação que tomou conta dos alunos que ali estavam presentes e que os motivou a refletir, a analisar a situação e a expor seu ponto de vista de forma a contribuir com a colega na tomada de uma decisão.

Com respeito aos questionamentos sobre o papel da escola, é possível observar ainda que eles aparecem imbricados com questões relativas ao papel do professor, aspecto que passo a discutir na próxima seção.

5.1.2.2. Papel do professor

Os questionamentos a respeito do papel do professor ocupam um lugar de destaque no *Momento 3*, resgatando e aprofundando as reflexões que já haviam emergido dos filmes nos momentos 1 e 2. Isso pode ser verificado neste fragmento da aula em que o filme *A Corrente do Bem* foi trazido à discussão.

Anna: Eu queria saber a opinião de vocês. Qual é a verdadeira função do professor? Não desse professor, mas de um professor?

Marcos: Acho que é justamente isso, quer dizer, tentar melhorar o mundo.

Charlotte: Ser criativo, deixar ele ser ele, que é uma personalidade. Não ser um ensino que fecha, mas que ela possa se transformar no que ela precisa, na sociedade.

Márcia: É, ele dá uma lição de vida, né? Não é só a matéria, ele abre, então eu achei muito legal.

Anna: Ele usa uma palavra fundamental. Ele mexe com o emocional. Quando ele fala das palavras. Qual é a palavra que ele usa?

Francis: Que eles vão aprender a participar.

Anna: Exatamente. Acho que é mais ou menos isso. Não adianta nada você chegar e dizer: "Tô, olha no dicionário". Ele usa algo a mais, de aprender a amar as palavras e os significados. Acho que ele não está só dando uma aula de Estudos Sociais, ele tá dando uma aula de vida, de como lidar com a vida.

(Transcrição da aula 14)

O fragmento que acabo de destacar parece indicar que os alunos avançaram na forma de entender e elaborar suas reflexões a respeito do papel do professor. Seu entendimento, agora, vai muito mais além, identificando o professor como aquele que prepara o aluno para a vida e, assim, contribui para melhorar o mundo, visão muito mais consoante com a perspectiva de educação de Freire (1979). Entretanto, é provável que o filme em discussão tenha exercido uma influência direta

na forma como os alunos elaboraram sua resposta ao questionamento de Anna (*Qual é a verdadeira função do professor?*), ainda que ela mesma tenha insistido para que os colegas refletissem sobre essa questão de uma perspectiva ampla, sem se restringirem à figura do professor do filme (“Não desse professor, mas de um professor?”). Ao observar a discussão dos alunos em toda a sua extensão, observamos como eles se apóiam no filme permanentemente, buscando exemplos para exemplificar seu ponto de vista e estabelecer relações com a sua percepção sobre o papel do professor, assumindo-o como o seu papel, como revela este outro excerto, continuação do anterior:

Serena: Mas a função do trabalho dos meninos, e é a nossa função também, é preparar para interagir no mundo, não só nessa sala de aula, mas fora da sala de aula também, para interagir com aquele mundo.

(...)

Inae: A gente não viu o filme e não sabe o final, mas até então, o professor ajudou os alunos a verem o mundo lá fora e a Serena chegou a contar umas coisas pra mim e então eu acho que era a preparação dele para o mundo.

(...)

Marcos: Lembrei daquela cena do Adorável Professor, em que ele fala pra menina “Vai pra NY e conheça o mundo”.

Serena: Mas Marcos, na vida de professor, de educador, a gente sempre corre riscos. Nem tudo que a gente faz é 100%. A gente erra, e é nesse momento que a gente tem que continuar lutando buscando coisas novas pra corrigir algo que ficou pra trás. Acho que essa é a mensagem do filme: por mais que você lute pra corrigir alguma coisa, ela não vai ser 100%. Não pode ter aquela utopia de que a gente vai mudar o mundo. A gente pode melhorar.

(Transcrição da aula 14)

É possível perceber, nas falas de Serena, uma tentativa de estabelecer vínculos entre o papel exercido pelo professor do filme e o seu próprio papel como professora, ao afirmar, por exemplo, que preparar o aluno para o mundo “é a nossa função também” e que “na vida de professor, de educador, a gente sempre corre riscos. Nem tudo que a gente faz é 100%”. Observamos, assim, a forma como a experiência que ela já acumulava como professora colaborou para dar aos colegas uma visão mais concreta do que é ser professor. Procurando ser realista, ela expressou a sua visão a respeito do potencial do professor frente ao seu compromisso social de mudança: “Não pode ter aquela utopia de que a gente vai mudar o mundo. A gente pode melhorar”. Ainda que Serena tenha estabelecido uma distinção entre “mudar o mundo” e “melhorar o mundo”, acredito que seu ponto de vista se mostra coerente com a perspectiva da consciência crítica de Freire

(1979:33), pois, em ambos casos, o resultado que se busca é a transformação, de alguma maneira, da realidade.

As considerações feitas pelos alunos nos remetem, novamente, ao questionamento permanente a respeito dos limites do professor que, muitas vezes, acaba assumindo para si o papel que a família deveria desempenhar. É o que demonstra a seguinte intervenção de Inae, ao comentar o filme *O Clube do Imperador*:

Inae: Pensando na figura do menino, ele não tinha nada, ele não tinha carinho do pai, compreensão, ele só tinha dinheiro e tudo o que o dinheiro do pai podia dar. Então a educação dele tinha que ter começado ali, na família, para depois chegar na escola. Então a gente volta naquele tema do papel do professor.

Darlene: Por isso a gente pergunta, o professor é sempre o culpado?

(Transcrição da aula 17)

A reflexão desencadeada a respeito do filme *O Clube do Imperador* propiciou ainda muitos outros questionamentos a respeito do papel do professor na formação do aluno, principalmente no que se refere aos princípios da ética e da moral, como se pode ver abaixo:

Jamile: Eu acho que o professor sempre tem uma atitude diferente com relação ao aluno e ao outro, mas no filme o problema é que o aluno tinha colado e isso permitiu que ele vencesse o concurso e se vangloriasse diante de todos, e isso como conceito moral não pode ser aprovado pela escola.

Geovana: Eu acho que você tem que considerar o contexto da escola. O professor de uma certa maneira também foi manipulado pelo diretor.

Jamile: Mas dentro desse quadro ele está contribuindo para a formação do aluno. Além do fato dele estar formando líder, ele tinha que formar a moral, mas ele não falou nada. Esse professor era importante para a formação daquele aluno, mesmo que fosse só para colocar limites, e ele sabia disso. Então se em aquele momento havia alguma chance de colaborar para a formação do aluno essa chance se perdeu, então toda a retórica do professor foi por água abaixo. Ele deixou de cumprir um dos papéis da escola que é reforçar os valores.

Charlotte: Eu acho que ele foi até onde ele podia ir.

(...)

Mônica: O importante é a gente pensar que a nossa responsabilidade não é só ensinar mas é também educar. Acho que a gente não tem a função de moldar o caráter da criança, mas o exemplo que a gente dá é essencial para a formação dela.

Charlotte: A gente percebe quando o professor só está preocupado em ensinar.

Mônica: Eu destaquei uma frase que aparece no final do filme: "o fardo do professor é sempre esperar que o aprendizado possa mudar o caráter de um garoto e assim mudar o destino de um homem". Então a gente assume essa responsabilidade, mas não tem garantia nenhuma de que vai conseguir atingir esse objetivo, mas o fato de não ter garantias significa que não devemos tentar?

(Transcrição da aula 17)

Considero interessante destacar a relação que os alunos estabelecem entre o papel do professor, da escola e da família. Eles parecem entender que a formação do aluno pode ser comprometida se essas três forças não agirem em consonância. O equilíbrio entre elas, então, revela-se fundamental, pois no momento em que uma delas deixa de exercer seu papel no processo de formação do aluno, as relações se desestabilizam, comprometendo seu sucesso.

Ainda com respeito aos questionamentos dos alunos com relação ao papel do professor, voltam a aparecer, no *Momento 3*, aspectos antes apontados, referentes a ações que fazem parte da rotina do professor e a outras que, no olhar dos alunos, ele deveria assumir, como, por exemplo, a atitude investigativa. Essas questões se fazem presentes, por exemplo, nas reflexões sobre o filme *Mr. Holland, Adorável Professor*.

Márcia: Ele também dedica tempo extra para recuperar os que têm dificuldade e a gente poderia questionar: será que isso é uma responsabilidade do professor? Depende do professor, né, de como ele vê o seu papel. O professor é sempre autor. Isso que eu achei bastante interessante. A gente não mostrou, mas tem várias passagens em que ele está sentado ao piano, pesquisando, ouvindo ou buscando coisas novas e ele leva para as aulas dele. Ele está se aprofundando.

Marcos: Ele está sempre pesquisando.

Márcia: Seu trabalho é 24hs por dia, né? Corrige prova, dá aula de reforço, enfim, ele está comprometido com aquilo que está fazendo. Também é interessante que ele troca experiências com outros professores e com a esposa.

Mônica: Isso também aparece em outro filme que vimos.

Darlene: *O espelho tem duas faces*.

Márcia: E ele faz uma diferença na vida dos alunos no final, né? E ele aprende com seus alunos pela interação, emoção e aproximação pessoal.

(Transcrição da aula 13)

Finalmente, penso ser interessante destacar as considerações feitas pelos meus alunos a respeito da necessidade do professor ser reflexivo, o que poderá colaborar para que ele exerça seu papel de contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva de seus alunos. A seguir, destaco fragmentos retirados dos trabalhos finais dos alunos que ilustram essa percepção:

Mr. Holland tentou fazer seus alunos perceberem a importância da música e das artes em geral na vida, como elemento integrante para uma consciência crítica em relação ao mundo. (...) Independentemente do gosto e do amor de Mr. Holland pela música, o prazer de seu trabalho era justamente utilizar a música **para fazer alunos (pessoas) melhores em um mundo melhor**. Por isso sua luta era para manter essas aulas na escola, não para

simplesmente manter seu emprego, mas para **ajudar na formação de alunos críticos e desenvoltos**.

(*Mr Holland, Adorável Professor* – trabalho final – grupo de Marcos, Márcia, Sara)

Todos somos vítimas de um discurso vazio e incoerente, que não nos leva a lugar nenhum e que somos forçados a perpetuar em nossas escolas. Contudo, é claro e justo afirmar que são as nossas atitudes que demonstrarão se somos contra ou a favor deste pensamento enraizado em nossas sociedades. Com este princípio, **o educador refletirá seu modo de ser e de agir, tendo, portanto, um pensar conseqüente, coerente e responsável, comprometido com sua prática e com o desenvolver de seus alunos**.

(*O Clube do Imperador* – trabalho final - Jamile)

Com relação à reflexão, destaca-se, também, o fato de os alunos a associarem à possibilidade de mudança na prática do professor:

Serena: Por isso **é importante que o professor reflita**, porque **só assim ele vai conseguir mudar a postura, a metodologia**, mas ele também precisa de um retorno do aluno.

(Transcrição da aula 15)

Cabe ressaltar, também, as considerações que o grupo responsável pelo filme *A Creche do Papai* fez em seu trabalho final. Como se verá no excerto abaixo, as alunas resgataram a importância do papel reflexivo do professor de acordo com uma visão sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1930/1998; 1934/1999):

(...) ensinar é este contínuo processo de ensino-aprendizagem (input), é a todo o momento **o professor fazer este papel reflexivo, sobre o aluno, o meio e ele mesmo, fazer com que exista esta troca entre eles para o próprio crescimento**. Será que os professores sentem-se bem inseridos numa filosofia que não lhes agrada, porém da qual não conseguem sair pela falta de sensibilidade ou pelo próprio sistema que acaba moldando tal filosofia de ensino? Sabemos que ambas os argumentos existem, e que nós ainda estudantes precisamos refletir e lutar por uma “escola que visa o desenvolvimento científico e cultural do povo, preparando os jovens para a vida, para o trabalho, para a cidadania, através da educação geral, intelectual e profissional”. (Libâneo, José C. Didática. P.24, 43-4).

(*A Creche do Papai* - trabalho final – grupo de Geovana, Serena, Inae)

Apesar de se tratar de uma comédia (a única entre os tantos filmes que foram discutidos ao longo do curso), *A Creche do Papai* propiciou condições para diversos questionamentos, segundo a leitura que as alunas fizeram dele. Conforme sinalizei anteriormente, é interessante observar que o filme abriu espaço para uma reflexão

na qual o papel do professor é problematizado a partir da perspectiva vygotskyana, considerando as relações entre os diversos participantes do processo de ensino-aprendizagem inseridos em um contexto social maior.

Tendo discorrido sobre os questionamentos dos alunos a respeito das inter-relações (entre professor e aluno e professor e conteúdo) e dos papéis (da escola e do professor), apresento o diagrama que começa a definir a estrutura do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, no que se refere ao *Momento 3* do curso:

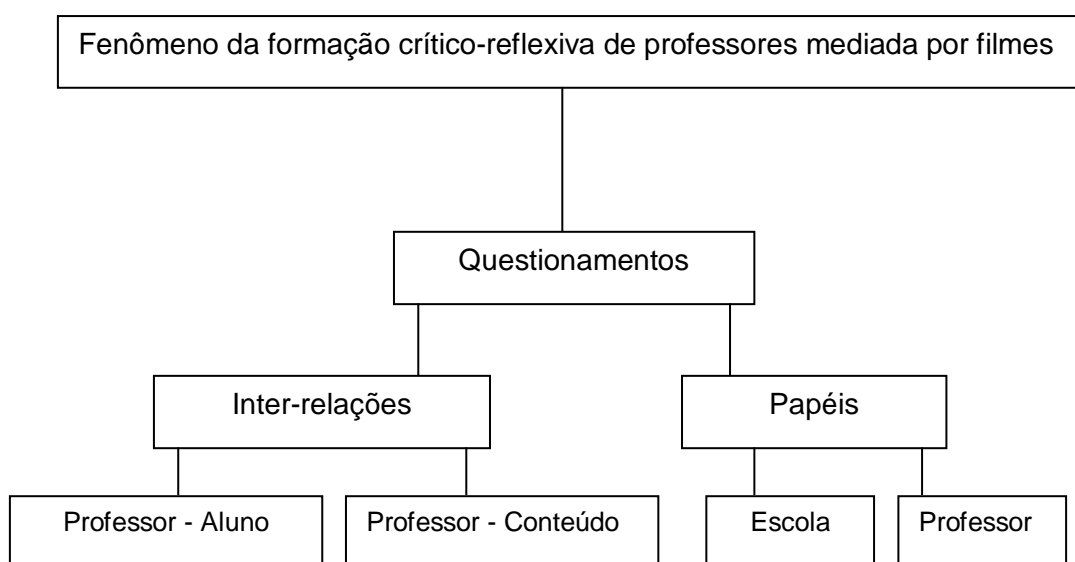


Diagrama 8: A estrutura do fenômeno no *Momento 3* - visão parcial

Conforme sinalizei anteriormente, no *Momento 3*, alguns dos subtemas e sub-subtemas que se manifestaram nos momentos anteriores voltam a emergir dos dados. Interpreto que isso é resultado do processo reflexivo que foi sendo desenvolvido ao longo do semestre e que evidencia que os alunos incorporaram muitas das reflexões feitas nos momentos iniciais do curso aos trabalhos que eles elaboraram no final.

Nas próximas páginas, descreverei e interpretarei os dados relacionados ao tema *Buscas*, recorrente, também, no momento final do curso.

5.2. Buscas

Minhas interpretações dos dados que emergiram durante o *Momento 3* do curso permitiram-me identificar novamente a presença do tema *Buscas* entre aqueles que constituem a estrutura do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes. No entanto, ao constatar os desdobramentos que ele desencadeou, pude concluir a presença de outros subtemas que não se haviam manifestado nos momentos 1 e 2. Para que o leitor possa ter clareza das particularidades deste tema no terceiro momento do curso, procederei ao detalhamento de cada um de seus desdobramentos.

5.2.1. Relação entre os filmes e a teoria

Conforme sinalizei anteriormente, o filme *A Corrente do Bem*, discutido pelas alunas Anna, Júlia e Luana, com a minha mediação, desencadeou uma reflexão a respeito da teoria sócio-histórico-cultural. Vejamos como isso ocorreu:

Mônica: Então o que será que eles querem mostrar?

Márcia: Cada um tem que dar um pouco de si.

Serena: Transformar o mundo. Você precisa fazer alguma coisa para melhorar.

(...)

Anna: Eu estava fazendo um trabalho pra Psicologia e tive que fazer uma entrevista com um adolescente de 18 anos. Uma das perguntas era “Qual é a sua relação com a história?”. Ele respondeu curto e grosso: “Sem mim, a história não existiria”. Quem ouviu, pensou, que egocêntrico! Mas não é. Olha o Bin Laden. Ele foi lá, jogou a bomba e mudou a história. Sem esse garoto, a família dele seria diferente, o mundo seria diferente.

Mônica: Olha, eu queria amarrar um pouco. Tudo o que acontece nesse filme, a forma como as relações vão se dando, a proposta do professor, isso a gente pode relacionar com uma teoria de ensino-aprendizagem. A gente falou no começo em interação, em participação, em mundo e em mudança. O que isso sugere para vocês?

Darlene: Concepção sócio-interacionista.

Mônica: Isso! A aula desse professor é um exemplo de aula dentro do sócio-interacionismo. Todo mundo fala “eu sou construtivista”; o outro fala “eu sou sócio-interacionista”, mas você pergunta o que quer dizer isso? O que você faz que mostra isso? Vamos tentar entender o que acontece na aula desse professor. Vocês se lembram de quando discutimos o sócio-interacionismo? Quais são as partes envolvidas?

Jamile: O aluno.

Mônica: Isso. Vamos colocá-lo como o “eu”.

Jamile: O outro e o meio.

Mônica: O que mais?

Jamile: As trocas: eu com o outro.

Mônica: É. Eu e o meio, o outro e o meio. Eu transformo o outro, o outro me transforma, eu transformo o meio. O que mais?

Geovana: Transformar-se a si mesmo.

Mônica: Exatamente. Agora vamos tentar explicar o filme com relação a isso. Quem é o eu?

Alunos: Trevor.

Márcia: O outro é todo mundo que sobra.

Mônica: E o outro transforma ele?

Jamile: Não.

Todos: Transforma!

(Transcrição da aula 14)

Esse fragmento evidencia que o filme propiciou o resgate dos pressupostos da teoria de Vygotsky (1930/1998;1934/1999) e que, apesar dos alunos não terem identificado inicialmente e de forma espontânea a relação entre o filme e essa teoria, eles puderam ir resgatando as relações nela envolvidas com a minha intervenção, o que parece indicar a importância do outro, do par mais competente (neste caso, eu), no estabelecimento de relações aparentemente mais amplas e na construção do conhecimento.

Entretanto, não poderia deixar de comentar que houve ocasiões em que a minha mediação não foi suficiente para o estabelecimento de relações entre os filmes e a teoria. O exemplo abaixo ilustra uma tentativa de teorização que não avançou, durante a discussão sobre o filme *A Corrente do Bem*:

Mônica: Será que a gente consegue, a partir dessa proposta, dessa postura dele, fazer uma distinção entre o que é ser professor e o que é ser educador? Existe diferença?

Charlotte: Professor é aquilo que a gente estava falando até agora. Agora, educador é quando ele cria uma personalidade; ele vai te transformar num ser humano.

Mônica: O professor do filme não quer ficar só naquilo que o aluno é capaz de fazer neste momento. Tá pensando no futuro, porque tem que preparar o aluno para a vida e aí a gente pode fazer essa distinção. Nas discussões anteriores, a gente colocou dentro da categoria "professor", todas as atribuições, as responsabilidades, esses olhares diferentes. A gente fez distinção entre professor mais envolvido e menos envolvido, mais responsável e mais engajado e o menos engajado.

Marcos: Só uma coisa: eu não assisti o filme, mas senti uma coisa negativa no filme quando o menino morre. Será que vale a pena envolver tanto o aluno e aí ele morre por causa disso?

Anna: Na verdade, a sensação que eu tive, é que ele fez a parte dele.

(Transcrição da aula 14)

Como se pode notar, o questionamento que apresentei não foi ampliado e os alunos se engajaram em uma discussão novamente voltada ao papel desempenhado pelo professor do filme. Essa atitude parece revelar que predominaram, naquele momento, a sua necessidade e interesse em refletir sobre a

ação concreta daquele professor; a relação com a teoria, aparentemente, não se mostrou significativa.

Por outro lado, é curioso observar, também, que nas aulas seguintes, os próprios alunos foram capazes de estabelecer algumas relações entre teoria e prática que anteriormente tiveram que ser desencadeadas por mim. Vejamos este fragmento, no qual os alunos discutem o filme *A Creche do Papai*:

Márcia: É engraçado porque o filme trata com humor e mostra para a gente coisas que fazemos e nem percebemos.

Serena: Em sala de aula mesmo, às vezes, a gente só vai se dar conta de alguma coisa se o aluno fala ou se a gente depois faz aquela reflexão de que a Mônica fala: que a gente reflete antes, durante e depois da prática. Se a gente tem esse exercício de reflexão, conseguimos enxergar a problemática que vivemos em sala de aula, caso contrário, a gente não percebe nunca.

Geovana: Tem também aquela questão da ação. Se você não está refletindo, mas você tem uma ação do aluno, de todo o meio, dá para pensar naquele esquema onde você tem o “eu”, o aluno e o meio. (...) No texto que a gente leu do George Snyders, ele fala que o professor fica muito voltado para a época dele e às vezes acaba não aceitando as mudanças que ocorrem na forma dos alunos agirem.

(Transcrição da aula 15)

A leitura deste fragmento aponta para a compreensão de que os alunos foram se apropriando da teoria paulatinamente e que as relações que estabeleceram entre ela e a prática (seja ela aquela observada nos filmes, seja ela a prática dos próprios alunos que já lecionam), também foram construídas ao longo do processo reflexivo que estavam vivenciando.

Vale destacar que nos trabalhos de reflexão sobre os filmes (nas apresentações orais e nos textos escritos), alguns alunos procuraram o suporte da literatura da área para ampliar e fundamentar sua reflexão. Isso pode ser constatado nos excertos abaixo, retirados das aulas e dos trabalhos apresentado por Jamile e pelo grupo de *A Creche do Papai*:

Serena: A gente trouxe dois textos, mas não vamos discutir agora. Um é do Libâneo, que discute o compromisso ético, social do professor e o outro do Marcos Masetto, que discute a questão da escola.

(Transcrição da aula 15)

Nosso anti-herói, Sedgewick, tem uma trajetória parcialmente previsível. Se pensarmos como Jung, na escola como reprodutora de arquétipos, e fizermos uma análise de que

forma a omissão tanto do diretor quanto do professor contribuíram para o reforço de um arquétipo negativo na formação do menino, teríamos que repensar toda a proposta ideológica da instituição pois esta falhou no cumprimento de seu dever: o compromisso ético de reproduzir positivamente os arquétipos, o que não foi feito quando não reprimiu o comportamento errado do aluno.

(*O Clube do Imperador* – trabalho final - Jamile)

Então Charlie e Phil conversam com as crianças para saber o que elas gostariam de aprender. Eles as ouvem, cada uma com sua opinião, e na medida do possível vão agradando a todas. Este seria o processo de alfabetizar e ser alfabetizado quando “professor e aluno em sala de aula, começam a desenvolver suas atividades, ambos estão envolvidos num processo de trabalho” (Neidson Rodrigues. Por uma nova escola. p.60), professor e aluno têm o direito de errar e saber o que pode ser progressivo ou não. O que ocorre muitas vezes é que a escola acaba sendo um lugar de divergência entre alunos, professores e o próprio sistema, porque a escola não tem este projeto de poder desenvolver-se integralmente.

(*A Creche do Papai* - trabalho final – grupo de Geovana, Serena, Inae)

Como se vê, destaca-se, nestes trabalhos, a relação que os alunos procuraram estabelecer com a teoria, trazendo contribuições de leituras que fizeram para a realização da análise dos filmes que apresentaram aos colegas. No caso específico do grupo de *A Creche do Papai* e *Os Incompreendidos*, as relações foram mais explícitas e recorrentes, inclusive durante a sua apresentação oral do trabalho. As alunas procuraram, permanentemente, refletir sobre os filmes à luz do suporte teórico escolhido. Os excertos abaixo ilustram essa preocupação:

Serena: Nós vamos fechar agora com uma fala do personagem que volta àquela história do começo, das sementes, porque agora ele tem uma resposta [coloca o filme]. Ele fecha bem, né? Ele fala: ouvi as crianças, a gente viu o que elas precisavam. Demos sentido para o aprendizado delas na escola. E aí, a gente fecha com o texto do Libâneo, que fala sobre o compromisso ético e social do professor e sobre a responsabilidade dele.

Geovana: É o último parágrafo, quando ele diz assim: “Quando o professor se posiciona...”. Eu fiz uma relação com o filme. É importante parar e refletir sobre como está agindo. No filme aconteceu isso: quando ele percebeu que as crianças tinham necessidades e que não estava dando certo o que eles pensaram, eles viram que precisavam mudar.

Inae: ele fala também sobre a mediação, né? No segundo parágrafo. Entre aluno e sociedade, e que para isso, é preciso planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino. No nosso caso, era uma comédia, mas ele conseguiu através do outro, que são os alunos, ver o que realmente eles precisavam.

Serena: Enfim, a questão de saber avaliar o processo de ensino. O Libâneo fala muito do envolvimento político do professor. Ele tem que avaliar a postura dele em sala de aula, o aprendizado do seu aluno, a questão do conteúdo, o todo. Quando ele consegue ter uma visão e uma reflexão acima de tudo isso, englobando todo o processo de ensino, ele consegue fazer a diferença.

(Transcrição da aula 15)

Charlotte: (...) E o Jung fala, como esse do Perrenoud, que mais importante que passar o conteúdo para o aluno, é você torná-lo um adulto, um ser consciente. Na escola, o professor tem a obrigação de (??), de dar uma quebrada, como naquele filme que vocês

passaram na aula passada. A melhor maneira de ele fazer isso é ele próprio ter consciência dele mesmo. Numa passagem do texto, ele fala que não existe método se o professor não tem personalidade. E que se deve procurar isso. O professor na busca do auto-conhecimento. Esse texto do Perrenoud é bem isso. (...) E o Jung fala: “A escola é apenas um meio que procura apoiar de modo apropriado o processo de formação da consciência”. Então, imagina, o que acontece no filme? Na escola, onde ele poderia ter a possibilidade de reverter aquilo, desenvolvendo uma nova consciência, não acontece isso. Quando eu escolhi a cena do Balzac, é óbvio que o menino já tinha um repertório cultural, uma sensibilidade... mas o professor disse “Você copiou”. E a questão nem era ter copiado. E ele nem copiou; ele leu de uma tal maneira o livro, que ele decorou. Então, todas as possibilidades que tinha, eram derrotadas na sala. Ele não podia ser criativo.

(Transcrição da aula 16)

No entanto, outros grupos estabeleceram relações entre teoria e prática de forma ainda velada. No trabalho apresentado pelo grupo que discutiu o filme *A Corrente do Bem*, por exemplo, percebe-se uma reflexão que resgata, de forma indireta, princípios da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, como ilustram os fragmentos marcados em negrito:

O professor faz uma pergunta pertinente aos alunos: “O que o mundo espera de vocês?” Com isso, **ele leva os alunos para fora das quatro paredes da sala de aula**. Ele mostra que o que importa não é o presente, mas sim o futuro.

Esse filme é diferente dos que vimos em sala de aula durante o semestre, porque o professor não ensina apenas sua disciplina, dá uma aula que pode servir pra sempre pros alunos. **Ele não está só preocupado com a formação acadêmica de seus alunos, mas sim com a formação do indivíduo**. Geralmente, os professores só se preocupam em passar o conteúdo.

O fato de o professor fazer com que os alunos fossem procurar as palavras que eles não conheciam no dicionário, mostra que o professor não está lá simplesmente para responder a todas as perguntas. **Dessa forma eles aprendem a pesquisar e com certeza aprendem muito mais quando eles procuram do que quando o professor dá a resposta de imediato. Ele desperta o interesse dos alunos. Além disso, ele dá a oportunidade para o aluno falar, expressar suas idéias desde o primeiro momento.**

Neste filme pudemos observar muito bem a troca que houve entre o professor e o aluno. Houve a interação necessária para que existisse esta troca. Além da troca professor-aluno, vimos também a interação com o meio em que eles viviam.

Ainda com relação aos excertos destacados acima, podemos verificar a percepção das alunas a respeito de diferentes posturas e ações do professor, as quais manifestam uma crítica ao professor conteudista (“Geralmente, os professores só se preocupam em passar o conteúdo”) e uma apreciação do professor desafiador (“... o professor não está lá simplesmente para responder a todas as perguntas.

Dessa forma eles aprendem a pesquisar e com certeza aprendem muito mais quando eles procuram do que quando o professor dá a resposta de imediato”). Nota-se, ainda, a apreciação, por parte do grupo, do professor “co-participante” no processo de ensino-aprendizagem, quando afirmam que, no filme, puderam “observar muito bem a troca que houve entre o professor e o aluno”.

A discussão feita nesta seção retoma e apresenta os caminhos percorridos pelos alunos nas *buscas* de relações entre os filmes que escolheram e um aporte teórico de apoio para suas análises. Entretanto, essas buscas também se abriram em direção às relações possíveis entre a realidade apresentada pelos filmes e a própria realidade dos alunos, como se verá a seguir.

5.2.2. Relação entre os filmes e a realidade

Conforme vimos anteriormente, nos momentos 1 e 2, era constante a atitude dos alunos de buscarem relações entre os filmes (que apresentam um mundo que não é exatamente igual àquele em que vivem), e a realidade que eles, alunos, conhecem. Tais relações, no meu ponto de vista, contribuem enormemente para que os alunos vejam o próprio mundo de maneira crítica e possam interpretá-lo. No *Momento 3*, essas buscas de relações voltaram a se manifestar, seja durante as aulas, seja nos trabalhos finais sobre os filmes analisados. Os fragmentos de aulas destacados abaixo ilustram alguns momentos em que essas relações foram estabelecidas:

Marcos: Eu acho que o filme já começa com uma escolha que ele faz ao assumir a profissão de professor. Dentro dessa escolha, ele fez o melhor possível. Nas piores situações, ele ponderava tudo e achava uma solução. Eu acho que é essa a condição do professor: buscar alternativas onde não tem.

Serena: Ele busca caminhos. A parceria, a participação dos alunos na sala de aula são uma coisa interessante. É aquilo que a gente ta vivendo hoje: a inclusão.

(Transcrição da aula 13)

Charlotte: Eu acho que ele tinha esperança de que o aluno ia mudar de atitude. Eu acho que é importante dar um voto de confiança para o aluno.

Jamile: Sem dúvida, mas é como uma criança: você tem que mostrar quando está errado e se você não der o parâmetro e o limite ela não aprende.

Geovana: Eu acho que ele não podia ter mudado o aluno, porque ele era adolescente e já tinha alguns valores.

Jamile: Acho que isso é um problema que tema educação hoje em dia. Parte da indisciplina e da falta de motivação vem da falta de limites da família, da escola...

(Transcrição da aula 17)

Geovana: E aí essa diretora manda um fiscal para avaliar a escola deles.

Serena: É o que acontece geralmente na periferia quando uma escola grande que engolir uma pequena. Ela manda alguém lá porque não quer que a escola vá para a frente e isso acontece no filme.

(Transcrição da aula 15)

As ponderações feitas pelos alunos apontam para problemas enfrentados, hoje, por professores e instituições brasileiras. Alguns deles foram objetos de discussão ao longo de todo o semestre, como por exemplo, a relação entre professor e aluno, e o papel da escola e do professor na formação do aluno. É interessante observar também que, assim como ocorreu nos momentos 1 e 2, na maioria das vezes, essa busca de relações partiu dos alunos que já possuíam alguma experiência docente (como no caso de Serena e Jamile, nos exemplos citados anteriormente). Como se verá mais adiante, a participação dessas alunas mostrou-se fundamental para a construção de conhecimento do grupo em geral pois, ao partilharem suas experiências, os colegas tiveram a possibilidade de construir e ampliar sua compreensão sobre um universo que ainda não era completamente familiar para eles: o universo da docência. Pensando nessa possibilidade de estender a interação entre os alunos e a construção conjunta de conhecimentos, propus aos alunos que os trabalhos entregues no final do curso também fossem encaminhados a todos os colegas da sala. Desse modo, as reflexões e relações estabelecidas nos textos específicos de cada grupo poderiam ser também compartilhadas pelos companheiros. Para exemplificar a forma como a busca de relações se fez presente nos trabalhos escritos, reproduzo, abaixo, um fragmento do texto das alunas que analisaram *A Creche do Papai*:

O que se passa muito hoje (principalmente em escola particulares) é justamente isto relatado no parágrafo anterior, e esta é a filosofia da escola da Sra. Harridan (filme), uma escola extremamente linha dura e tradicional; onde os alunos ainda mal sabem falar e já estão sendo preparados para o vestibular, aprendem línguas, filosofia, etc; e não está preocupada em saber o que as crianças realmente desejam aprender, do que elas precisam e se estão sentido-se bem como estão. Ela sempre diz aos pais que vão conhecer a escola: “As crianças são como uma samambaia, com adubo e um bom jardineiro irão crescer até o céu”, e “nunca é cedo para começar”. Os pais crêem que é o melhor para os filhos, dificilmente eles se dão conta da filosofia da escola, pensam que o “tradicional” é o melhor. Acreditamos que nem sempre. (...) **Acreditamos que a escola**

deveria ter um projeto de integração entre alunos, escola e professor, assim, poderiam desenvolver-se integralmente e o aprendizado para os alunos poderia ser mais proveitoso, os alunos também teriam de ser capazes de pensar o que é melhor para eles e se tornariam mais críticos.

(*A Creche do Papai* - trabalho final – grupo de Geovana, Serena, Inae)

Nesse excerto, verifica-se que os filmes permitiram que os alunos refletissem sobre o ser professor e estabelecessem relações entre a prática dos professores visualizada no filme e o conhecimento da prática advinda de sua própria experiência de vida e de sua experiência vicária. Como se disse anteriormente, as relações e interpretações que podem surgir dos filmes dependem do sujeito que se aproxima de seu “texto”, do momento e do contexto em que se insere este sujeito e das experiências acumuladas historicamente por ele, as quais direcionam seu olhar.

Ainda com respeito à busca de relações entre os filmes e a realidade, vale ressaltar a forma como os colegas buscavam o apoio dos parceiros mais experientes para compreender as relações que eles estabelecem com a realidade escolar brasileira, segundo sua vivência da docência. Jamile, por exemplo, mais uma vez se destacou ao buscar relacionar a realidade escolar brasileira àquela em que se inseriam os filmes assistidos:

Jamile: Como eu peguei o mesmo filme, posso falar um pouco da minha visão que é um pouco diferente, porque eu fiz uma crítica e a gente poderia juntá-la às perguntas que a Darlene fez. Eu gostei da proposta da aula passada, que se apoiou na visão de Jung, e é importante o que você falou e trazendo para nossa realidade, é interessante ver que grande parte dos filmes que a gente assistiu são americanos, e o que a escola é dentro da sociedade. Ela constrói os arquétipos, que são os valores que estão no inconsciente de todo mundo. Ele lida com o ético, a justiça, com a bondade, só que cada um na sua cultura e, querendo ou não, nós temos valores diferentes aos da cultura deles. No Brasil, a gente não tem a formação dessa escola que aparece no filme [*O Clube do Imperador*]. O filme é baseado numa escola real que existe na Virginia, em que estudaram Thomas Jefferson, George Washington. A gente também tem escolas particulares que são fantásticas, mas o que elas fazem com os alunos? Elas não formam líderes, elas formam o aluno para passar no vestibular. Essa diferença é importante, porque nossa escola nunca vai passar essa formação para o aluno. Eu acho que, voltando para a pergunta dela, o importante é pensar o que essa ação do professor causou, o que ele deixou de fazer na hora, o que isso causou? Ao meu ver, a falha dele foi não intervir ali. Ele não precisava humilhar o menino na frente de todo mundo, porque se não o senador não ia dar mais dinheiro para a escola. No Brasil, isso não existe, e na sociedade americana esse é o papel da sociedade. O diretor, para eles, tem o papel de arrecadar dinheiro e aqui o diretor tem uma vida acadêmica (...).

Darlene: Eu queria te fazer uma pergunta. Por que você diz que essa escola tinha o objetivo de formar líderes?

Jamile: Essa leitura que eu fiz foi do centro educacional americano, que era dividido em escolas para líderes e eram escolas que são escolas preparatórias para líderes e você não

tem lá o vestibular como a gente tem. Você não tem escola pública e só estuda de graça se você é muito bom em alguma área ou se joga esporte muito bem. O sistema educacional americano está dividido em escolas para aqueles que vão fazer serviços como pintar, e também existem escolas como essa, como no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, que lidam com a nata e que têm disciplinas muito específicas que tem por objetivo desenvolver essa capacidade de liderança.

(Transcrição da aula 17)

Como se pode observar, Jamile apoiou suas interpretações em seu conhecimento de mundo, conhecimento esse que os colegas não possuíam. Nesse sentido, a aluna exerceu seu papel de par mais competente (Vygotsky, 1930/1998), colaborando para que os colegas também desenvolvessem um olhar crítico em direção às múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre as realidades educacionais que emergem das reflexões sobre os filmes. Considero importante destacar, ainda, a forma como a aluna buscou relacionar o filme *O Clube do Imperador* a questões literárias e culturais em seu trabalho final, o que contribui para o aprofundamento de suas reflexões de uma maneira diferenciada, se a comparamos com os trabalhos apresentados pelos demais grupos. Abaixo, destaco dois fragmentos de seu texto:

A cultura antiga achava que a sociedade deveria ser conservada, porque a cultura, tal como estava constituída, representava para os que eram seus detentores exclusivos - as classes dominantes - a base dos privilégios em que se firmava essa dominação, e a própria justificação deles; repasto de que eram os únicos usufrutuários e instrumento de racionalização. Fazendo uma ponte com a Saint Benedict do filme e a sociedade ali representada, a história reproduz o pensamento dos antigos, diz respeito às gerações que comandariam os destinos de nações, que seriam ali preparadas para liderar nestas escolas e no mundo fora delas. Mudariam o destino do planeta, estabeleceriam novos parâmetros, novas tendências e novas decepções.(...)

Ao assistir ao filme e me deparar com o personagem de Sedgewick, não pude deixar de fazer uma correlação, mesmo que superficial, com o personagem Fausto de Goethe, simbolizado aqui na figura de um menino/homem vivenciando sua espécie de insatisfação, que o faz buscar um sentido, um valor (e aí penso nas conseqüências de termos culturalmente nos afastado da mitologia, dos clássicos na escola, penso que na falta do sentido quando tudo fica vil e o homem torna-se capaz das maiores atrocidades com o próximo e consigo mesmo).

(*O Clube do Imperador* – trabalho final - Jamile)

É interessante observar que Jamile conseguiu abstrair de seu conhecimento literário e cultural informações que permitiram que ela estabelecesse relações diferenciadas com o filme assistido. Dessa forma, ousou ampliar sua reflexão para além das esferas mais imediatas que caracterizaram as relações estabelecidas pelo

grupo ao longo do semestre. Extrapolou os limites das relações entre professor e aluno ou professor e escola, e buscou questionamentos profundos relacionados à formação moral do homem contemporâneo, à luz da cultura antiga.

5.2.3. Relação entre os filmes e as experiências pessoais

As reflexões desencadeadas no *Momento 3* se manifestaram, em grande medida, na forma de relações que os alunos procuraram estabelecer entre os filmes aos quais assistiram e suas experiências pessoais. Assim como nos primeiros momentos do curso, os alunos freqüentemente buscaram associações entre as experiências vividas pelas personagens dos filmes e aquelas vividas por eles mesmos, seja como professores, seja como alunos. Tais relações se entrelaçam ao longo das reflexões, como se pode constatar neste fragmento de aula em que se discute sobre o filme *A Corrente do Bem*:

Charlotte: O que acontece muito em sala de aula é que o professor tá acostumado com um tipo de aluno. E quando ele tem algum aluno que não se enquadra, é encarado como um alienado. O professor tem que observar. Olha, ele não gosta de ler, mas ele desenha muito bem. Ou perguntar “o que acontece que ele não presta atenção?”. De repente, o professor rotula “esse aluno não é bom, esse é inteligente, esse é preguiçoso”.

Jamile: Não sei se vocês já perceberam isso, mas quando você chega numa escola nova, vem sempre a professora anterior e diz “Olha, vou te falar já: essa é bom, esse é ruim”.

Alunos: Ééééé....

Serena: Principalmente quem trabalha de 1ª a 4ª. E aí você já chega marcando o aluno.

Jamile: E aí você fica com a cara no chão, porque às vezes o aluno te surpreende.

Serena: É por isso que quando a gente trabalha com as matérias do Ensino Fundamental e Médio, já percebi que tem que trabalhar sempre em conjunto, porque o que eu não vejo na minha disciplina, o outro enxerga na dele. O meu aluno pode ter dificuldade numa parte e na outra disciplina pode ser o melhor da sala. Por isso o trabalho em equipe é importante. Não faço meu trabalho sozinha. E às vezes o aluno traz coisas que eu desconheço. Eu tô sempre aprendendo. Aprendo com o aluno, discuto a situação na interação e a partir daí vejo o que o aluno é capaz de fazer.

Jamile: A gente sempre precisa de abertura para o aluno participar.

(Transcrição da aula 14)

É interessante observar, no excerto acima, que Charlotte, mesmo não tendo experiência docente, conseguiu identificar e opinar sobre um problema comumente enfrentado no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva do professor. Serena, a partir de então, resgatou sua experiência docente e teceu relações mais amplas a respeito do problema levantado pela colega, argumentando sobre a

importância da interação entre os próprios professores, a qual pode favorecer um melhor conhecimento do aluno e, conseqüentemente, uma melhor compreensão de seu processo de aprendizagem.

Ainda no que diz respeito à percepção que os meus alunos têm sobre a importância da interação, é interessante destacar a forma o filme propiciou a oportunidade para que estabelecessem relações entre a prática dos “professores” de *A Creche do Papai* e a sua própria, como se vê neste excerto:

Márcia: é engraçado porque o filme trata com humor e mostra para a gente coisas que fazemos e nem percebemos.

Serena: Em sala de aula mesmo às vezes a gente só vai se dar conta de alguma coisa se o aluno fala ou se a gente depois faz aquela reflexão de que a Mônica fala: que a gente reflete antes, durante e depois a prática. Se a gente tem esse exercício de reflexão, conseguimos enxergar a problemática que vivemos em sala de aula, caso contrário, a gente não percebe nunca.

(...)

Anna: Aconteceu isso comigo. Quando comecei a dar aula, eu pensei: como escrevo na lousa. Ficou tudo bagunçado, e eu percebi que não posso fazer isso de qualquer jeito, só que aí eu pensei: mas esta é uma característica minha. Depois eu estava ensinando “good morning”, “good afternoon” e “good evening” e fiz desenhos para ilustrar. Um dia estava dando uma volta na sala e vi que todo mundo tinha desenhado exatamente como eu, e aí eu percebi o quanto era importante a forma como eu colocava na lousa, eu não tinha noção de que eu sou importante como professora e de que o que eu faço é importante para eles.

Geovana: Todos falam que a gente precisa tomar cuidado como que a gente faz aqui na frente, porque nós somos um espelho, um modelo.

(Transcrição da aula 15)

Nesse fragmento, por meio das palavras de Anna e Geovana, observamos sua percepção sobre a importância da experiência do outro para a construção da experiência pessoal do indivíduo. As alunas, por um lado, resgataram a questão levantada no *Momento 1* do curso a respeito da imagem do professor como um modelo para o aluno. Por outro lado, ao afirmar que “Todos falam que a gente precisa tomar cuidado como que a gente faz aqui na frente”, Geovana trouxe a voz da experiência acumulada por pares mais competentes (neste caso, outros professores) para demonstrar como ela pode ser orientadora para aqueles professores não tão experientes.

Outra reflexão desencadeada pelos filmes que permitiu que os meus alunos estabelecessem uma relação com suas experiências pessoais, se refere à forma como os professores procuram “seduzir” seus alunos para o conhecimento. Ao discutir sobre o filme *Mr Holland, Adorável Professor*, no qual o professor demonstra

sentir dificuldade em aproximar os alunos ao conteúdo que ensina (a música), os alunos fizeram uma relação com a postura de seus professores:

Mônica: E no caso de outros filmes que a gente viu também. O conteúdo eles sabem muito e eles querem que o outro também goste, mas o problema é fazer essa ponte para que o outro chegue lá também.

Charlotte: Eu acho que aprende. Ele até gosta, mas de uma forma quadrada. Eu lembro de uma aula de teoria literária que foi um terror. A professora passou um texto de Ezra Pound e mais ou menos o que ela falava é que poesia não se ensina. Mas primeiro ela dizia isso e depois ela tentava explicar o que ela mesma achava que não dava pra ensinar. Então, por que ela fazia isso? Por que não perguntou pros alunos o que é poesia? Então ela não achava que aquilo era vida.

Anna: Ela não sabe seduzir. Eu lembro da professora de arte, que era excelente. Eu admiro muito porque ela gosta muito do que faz.

(Transcrição da aula 13)

Finalmente, com respeito às relações estabelecidas entre os filmes e as experiências pessoais, considero importante destacar a dificuldade que o filme *O Clube do Imperador* apresentou para os alunos, no que se refere à formação de uma opinião a respeito da conduta do professor. Apesar de os alunos, durante a discussão, terem concordado que o procedimento de avaliação adotado pelo professor havia sido anti-ético e injusto, havia ainda grande inquietação do grupo com relação às alternativas reais que o professor tinha para agir de forma diferente e aos motivos que o levaram a tal conduta. Em função desse embate, senti a necessidade, naquele momento, de sugerir que os alunos tentassem aproximar o filme a uma realidade mais próxima a eles, colocando-se no lugar das personagens:

Mônica: O filme fomenta isso: o ser melhor que o outro. Ele mostra que cada um tem que fazer algo de destaque para fazer parte da história. Vamos pensar quais são as ações do professor com relação ao aluno. Por exemplo, na primeira aula dele, ele já escolhe o menino para representar um personagem de Shakespeare. Depois tem a cena da biblioteca onde ele intervém junto à funcionária para que o aluno possa retirar um livro.

Geovana: Depois teve a prova, né? Porque ele viu que o menino começou a se esforçar.

Jamile: E ele dá desafios para o menino.

Mônica: É. Eu acho que é difícil a gente julgar o professor. Mas talvez se a gente conseguir fazer algumas relações com experiências nossas que envolvem as mesmas questões. Se a gente se colocar como aluno e pensar “se eu fosse ele e o professor fizesse isso por mim, como eu me sentiria?” E se eu fosse o outro, que se esforçava tanto para chegar lá no topo, que expectativa a gente teria com relação ao professor?

(Transcrição da aula 17)

Como se vê, dependendo do contexto e da situação apresentada pelo filme, pode surgir um hiato entre a realidade que se vê ali e aquela que o aluno conhece, o

que pode gerar uma dificuldade na relação com suas experiências pessoais. Resta, então, a alternativa de colocar-se no lugar do outro para, assim, buscar relações que propiciem uma melhor compreensão da experiência vivida por ele.

Tendo discutido as *buscas* empreendidas pelos alunos no decorrer desta fase final do curso, procurarei sintetizar a estrutura do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, por meio de um diagrama que retoma os temas e subtemas que emergiram no *Momento 3*:

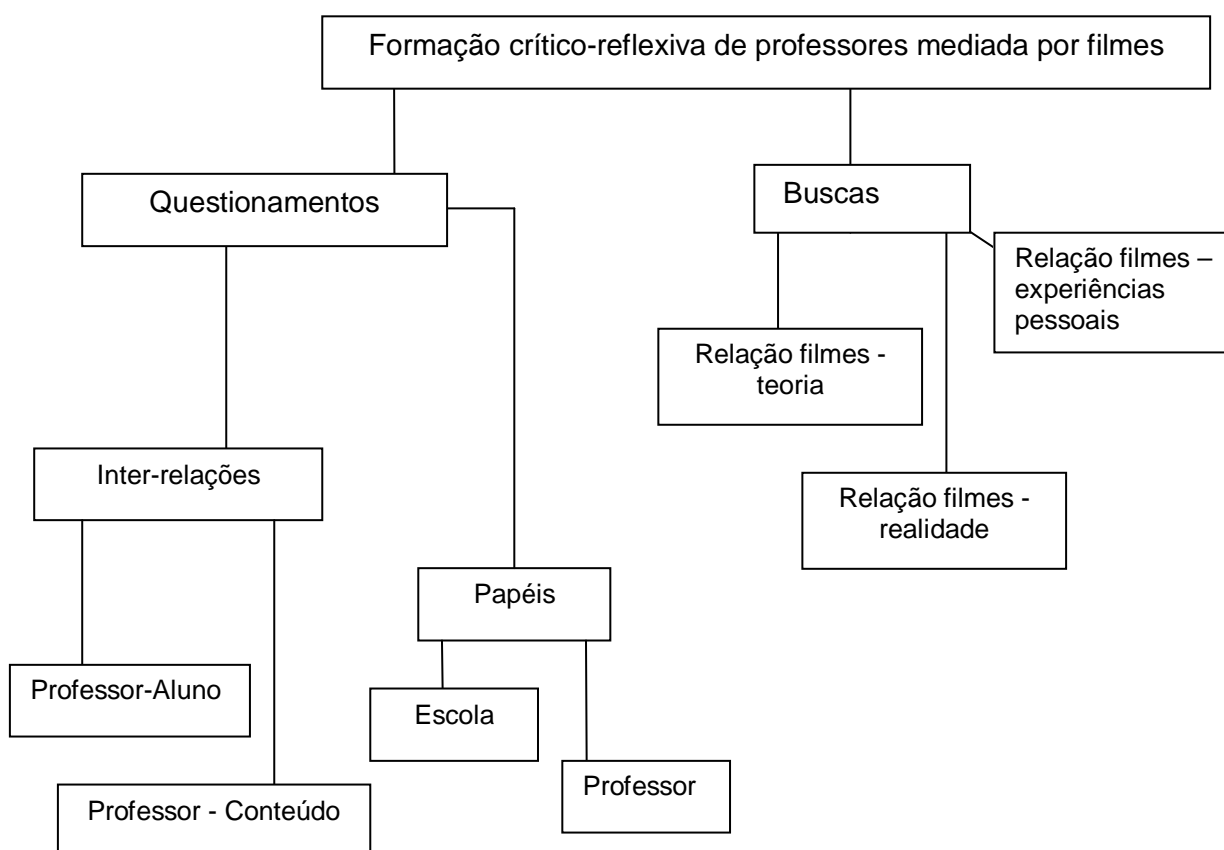


Diagrama 9: A estrutura do fenômeno no *Momento 3*

Conforme ilustra esse diagrama, o *Momento 3* consolida os questionamentos e as buscas como os temas estruturadores do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes. Porém, para que se tenha uma visão mais completa de todo esse fenômeno, é preciso dirigir a ele um novo olhar retrospectivo, que abarque também os momentos 1 e 2, o que farei a seguir.

5.3 A reflexão no *Momento 1*, no *Momento 2* e no *Momento 3*: intersecções e novas evidências

Ao voltar a dirigir um olhar retrospectivo em direção aos dois momentos iniciais do curso, pude traçar um paralelo entre eles e esta última etapa.

O primeiro aspecto que cabe destacar é a reincidência do tema *Questionamentos*, presente nos três momentos, marcando, mais notoriamente, o percurso dos alunos. Na minha opinião, isso foi resultado das inquietações provocadas pelos filmes e atividades a eles associadas. Acredito, assim, que o recurso escolhido para desencadear e mediar as reflexões cumpriu com o objetivo para ele estabelecido⁸⁹.

Em segundo lugar, observamos que o tema *Buscas* manifestou-se de maneira mais intensa no *Momento 3*, consolidando aquelas que começaram a despontar no momento anterior. Acredito que a presença mais enfática de buscas, na fase final do curso, demonstra um amadurecimento dos alunos, que começaram a revelar uma maior capacidade de estabelecer relações, a partir dos filmes de forma mais espontânea.

Finalmente, vale ressaltar que, no *Momento 3*, o tema *Conceito* já não se manifesta. As reflexões relativas a aspectos de cunho mais teórico se inserem, sim, no âmbito das buscas de relações entre os filmes e a teoria, não constituindo, assim, um tema ou subtema.

Partindo dessas observações, minha interpretação, ao olhar para os três momentos em seqüência, é de que o *Momento 2* configura-se como uma fase de transição entre os passos dados no início do curso em direção ao desenvolvimento da capacidade reflexiva de meus alunos (*Momento 1*) e os passos que levaram a uma maior consolidação dessa capacidade (no *Momento 3*), culminando, finalmente, no desencadeamento de *transformações* em meus alunos. Sua manifestação, na minha perspectiva, foi tão expressiva, que as interpretei como um novo tema que vem somar-se àqueles que se manifestaram ao longo dos três momentos do curso. Como compreendo que essas transformações foram resultado de todo o processo vivido ao longo do curso, elas não se ligam a nenhum dos três momentos de uma

⁸⁹ No *Epílogo*, voltarei a abordar o papel desempenhado pelos filmes durante o curso, sob a perspectiva dos meus alunos e sob a minha também.

forma particular, mas compõem e complementam, como um tema, junto com eles, a estrutura do fenômeno que estou estudando. Sendo assim, considero pertinente apresentá-las no próximo capítulo, quando dirigirei meu olhar à forma como os momentos 1, 2 e 3 se articulam e se revelam como locus e momento de satisfação de um fenômeno mais complexo e abrangente: o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes.

CAPÍTULO 6

TRÊS MOMENTOS, UM SÓ FENÔMENO

Trevor: Sei lá, as pessoas têm muito medo de pensar que as coisas podem mudar. (...) Mas é difícil para quem se acostumou com as coisas como elas são. Mesmo que sejam ruins, é difícil mudar. Então as pessoas desistem. Quando isso acontece, todo mundo sai perdendo.

(A Corrente do Bem)

Ao longo de todo este estudo e, particularmente, ao longo dos capítulos 3, 4 e 5, procurei compreender os significados contidos nas experiências vividas durante o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, do ponto de vista da especificidade de cada um dos momentos que fizeram parte dele. Procurei, também, traçar alguns paralelos entre os três momentos que constituíram o curso que, em termos concretos, foi o lugar em que se manifestou o fenômeno que me propus a estudar.

Ao chegar a esta etapa final de interpretação dos dados de minha pesquisa, percebo que meus alunos viveram um processo reflexivo que gerou diversas transformações, as quais eles mesmos relatam em suas reflexões sobre o curso, no final do semestre. Essas *transformações* constituem o último tema estruturador do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes e, na minha interpretação, é resultante do curso como um todo, motivo pelo qual o apresento agora, para somá-lo àqueles que emergiram nos momentos 1, 2 e 3.

6.1. Transformações

Nas duas últimas aulas do semestre, os alunos foram convidados a refletir sobre a experiência vivenciada durante todo o curso. Essas reflexões finais foram registradas de três maneiras: por meio de um questionário de reflexão (Anexo 12), de um instrumento de reflexão com as figuras de uma garrafa, um coração e uma cabeça e por meio de uma conversa (gravada) entre os alunos e eu, no último dia de aula, em que compartilhamos nossas impressões gerais sobre o curso. Dos textos gerados por esses diferentes instrumentos, emergiu um novo tema - *transformações* – que, segundo a minha compreensão, engloba as mudanças pelas quais os alunos passaram ao longo do processo reflexivo que viveram. Tais transformações são percebidas pelos próprios alunos e se manifestam em diferentes esferas: a percepção diferenciada que passam a ter dos filmes a que assistem, os novos conhecimentos construídos ao longo do processo, as percepções que passam a ter de si mesmos e o planejamento de novas ações. Cada um desses aspectos constitui subtemas relacionados ao tema *transformações*, como passarei a discutir.

6.1.1. Novas percepções sobre os filmes

Um primeiro aspecto que considero importante ressaltar é a consciência da maioria dos alunos de que passaram por um processo de mudança, apesar do pouco tempo de duração do curso. Em nosso último encontro, pudemos conversar a respeito de suas impressões gerais sobre a experiência vivida no semestre. Abaixo destaco um fragmento dessa conversa:

Mônica: Acho que a gente podia fechar o curso com impressões mais gerais. Como vocês chegaram a este final? Acho que é um tempo breve pra gente esperar mudanças, mas é interessante a gente colocar o que ficou para cada um.

Jamile: Acho que tudo tem sempre que provocar talvez não uma mudança, mas uma inquietação. Nesses poucos meses, acho que o curso inquietou todo mundo. Acho que isso foi semeado. Agora cada um vai buscar sua inquietação sozinho.

Marcos: Eu acho que eu me transformei. Acho que eu avancei.

(...)

Márcia: Uma coisa que mudou foi a minha visão assistindo aos filmes porque antes eu não tinha essa preocupação de ver a função do professor e agora quando eu assistir qualquer filme que tenha o mesmo tema, eu vou ter essa postura.

Mônica: Para vocês foi interessante trabalhar com os filmes?

Marcos: Eu achei muito interessante, porque a gente fez uma nova leitura.

Márcia: Eu gostei porque a gente trabalhou com diferentes tipos de filmes, que trouxeram visões diferentes.

(Transcrição da aula 18)

Chama a atenção, neste excerto, o ponto de vista de Jamile, que destaca a importância da *inquietação* gerada pelo curso (que, para ela, não corresponde, necessariamente, a uma *mudança*). No entanto, interpreto que a inquietação, em si, já é uma manifestação de mudança de atitude, pois ela pode representar, por exemplo, uma postura diferenciada com relação aos filmes (de assisti-lo com um objetivo previamente definido), como testemunha Márcia, ou uma forma de realizar leituras variadas sobre um mesmo objeto (no caso, o filme), como relata Marcos.

Vale ressaltar que a percepção dos alunos sobre a postura diferenciada que começaram a desenvolver com relação aos filmes já havia sido comentada anteriormente em uma das aulas do *Momento 3*, como se pode verificar abaixo:

Mônica: Uma curiosidade: está sendo diferente a forma como vocês estão assistindo aos filmes?

Alunos: Sim.

Jamile: Não sei vocês, mas eu, agora, tudo que eu assisto, eu fico pensando “Ah, olha só...”.

Anna: Eu também. Tô meio paranóica.

Jamile: A gente começa a ver tudo com outros olhos: os filmes que a gente tá preparando pra aula, as leituras e até a fala dos professores. A gente pensa: ele tá falando, mas não tá fazendo. Tá me enganando.

Darlene: Aí tem um momento que você fica meio ambíguo. A gente tem uma leitura só de espectador ou então tem outra, que faz relações com o que a gente tá estudando.

Anna: E cada hora a gente faz uma leitura diferente.

(Transcrição da aula 14)

É interessante observar que as reflexões feitas durante o curso, decorrentes dos filmes, do ponto de vista de Jamile têm uma repercussão na sua ação docente e na maneira como passaram a observar a ação de seus professores. Além disso, Darlene e Anna chamam atenção para as múltiplas leituras que o filme pode propiciar, dependendo do momento em que o espectador se aproxima dele.

Associada a essa transformação na forma de relacionar-se com os filmes, está o desenvolvimento da percepção dos alunos de que os filmes, além de cumprirem seu papel de instrumento de diversão, pode desempenhar outra função: a de desencadear reflexões. Em seu trabalho final, o grupo que analisou o filme *A Creche do Papai* toca diretamente nesse ponto:

O filme não é visto como sendo um filme voltado para a questão do professor em si, é visto apenas como uma comédia americana a mais. Porém nós conseguimos observar alguns aspectos positivos em relação ao assunto *professor/educação* neste filme.

Como se vê, o grupo evidencia a função de signo mediador da reflexão desempenhada pelo filme, apesar deste ser apresentado como uma simples comédia, capaz de divertir toda a família⁸⁵ (a atividade mediadora imediata idealizada para o filme). Por meio da interpretação feita pelas alunas, o filme ganhou um novo significado, uma nova função - a de *signo* - pois se passou a fazer um uso consciente dele, orientado para determinado fim: a reflexão sobre a prática pedagógica.

⁸⁵ A sinopse impressa na caixa do filme *A Creche do Papai* destaca o lado cômico das situações vividas pelas personagens em sua atuação como "babás" e em nenhum momento refere-se ao papel de educadores que os protagonistas acabam assumindo. O tom de comédia e a função de entretenimento atribuída ao filme se fazem presentes, também, no comentário de um crítico de cinema de Los Angeles, impresso na capa do filme: "Eddie Murphy e sua turminha proporcionam diversão para toda a família".

Finalmente, no que diz respeito às transformações identificadas pelos alunos quanto à sua maneira de relacionar-se com os filmes, cabe destacar que alguns deles enfatizam o desenvolvimento de um “olhar crítico” que antes não percebiam. As respostas às perguntas 10 e 12 do questionário reflexivo⁸⁶ ilustram essa percepção do desenvolvimento de sua capacidade reflexiva:

Sim, muito, porque aprendi muito olhando os filmes com uma nova visão, mais do que antes, agora eu os assisto (...) com uma visão mais apurada, digamos consciente, ou melhor, criticamente. Esta matéria, sem dúvida, vai ser uma das quais não esquecerei.

(Márcia - pergunta 10)

Antes assistia aos filmes por diversão. Depois desse curso, vou prestar mais atenção, estou com um olhar mais crítico. Mesmo os filmes que não têm ligação com a escola, eu estou prestando atenção e refletindo sobre aspectos importantes.

(Júlia - pergunta 12)

Antes do curso, meu olhar crítico não fazia tanto essa junção da ficção sobre a pedagogia com a realidade da mesma. Hoje percebo esse tipo de reflexão como uma ferramenta grandiosa no processo de minha formação, que é algo contínuo, interminável.

(Francis - pergunta 12)

Gostei muito da troca de experiência entre os colegas e a professora, isso nos faz pensar sobre os caminhos que queremos ou não seguir. Acredito que depois deste curso, estou mais reflexiva e mais experiente sim, mesmo não tendo experiência em lecionar para uma classe.

(Márcia - pergunta 10)

Com relação a esses exemplos, creio ser relevante comentar dois aspectos. Em primeiro lugar, ressalto a resposta de Francis, especificamente, pois ela aponta a relação entre filmes de ficção e reflexão sobre a realidade que o curso procurou promover, partindo da premissa de que os filmes de ficção podem contribuir para o enriquecimento da experiência pessoal do espectador, como nos fazem ver Costa (2005), Almeida (2001) e van Manen (1990). Em segundo lugar, enfatizo o destaque que Márcia quis dar à experiência que ela pôde construir ao longo do curso, mesmo não tendo nenhuma experiência docente concreta. Isso parece confirmar o

⁸⁶ Pergunta 10 - Você acha que este curso contribuiu para a sua formação? Por quê? Como?; Pergunta 12. Imagine uma linha do tempo. No centro dela está você agora, no final deste curso. Pense em como você era antes de chegar aqui, em como você se vê agora e em como você se vê daqui para frente. Houve mudanças? Quais? Por que você acha que elas ocorreram (não ocorreram)?

importante papel da observação – aliada à reflexão - na construção do conhecimento do futuro professor. Neste caso, recordemos, a observação se concretiza no momento em que os alunos entram em contato com a prática dos professores protagonistas dos filmes.

As transformações dos alunos com relação às novas percepções que passam a ter dos filmes se articulam diretamente como os novos conhecimentos que eles puderam construir, graças à mediação do curso e dos filmes.

6.1.2. Novos conhecimentos

Partindo da compreensão de que o indivíduo se transforma ao construir novos conhecimentos (pois passa a enxergar o mundo de uma maneira diferenciada), parece-me coerente afirmar que os meus alunos passaram por um processo intenso de transformação durante o curso que experienciamos juntos. Como ilustrado a seguir, alguns deles reconhecem que passaram por um processo de construção de conhecimento e indicam o que aprenderam; outros somente afirmam ter passado por uma experiência de aprendizagem:

Com certeza, **aprendi sobre a relação professor - aluno** e refleti sobre vários aspectos do professor em sala de aula. Comecei a lecionar há um mês e muitas vezes durante as aulas lembrei de alguns aspectos abordados no nosso curso.

(Júlia - pergunta 10)

Acho que o humano é o maior conteúdo deste curso, por isso, é difícil de se comentar. Acredito que a afetividade de uma maneira ou de outra foi tratada em todos os filmes e suas implicações e relações nos fazem pensar em nossas ações sempre.

(Márcia - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Aprendi bastante sobre o relacionamento humano. Percebi a parte emocional que existe na relação professor-aluno.

(Júlia - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Acho que **evolui em meus conhecimentos** pois participei de um curso coerente e coeso em seus propósitos.

(Marcos - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Em cada filme que assistimos durante o curso, eu **aprendi algo**.

(Júlia - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Que a garrafa traga em seu conteúdo um líquido tão forte e poderoso quanto foi **participar neste curso**. Que **embebede o conhecimento** e a emoção.

(Marcos - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Pelos filmes e trocas de experiência pude conhecer de forma eficaz e interessante o atuar do educador.

(Charlotte - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Um dos questionamentos que o curso me provocou foi **como agir da maneira que considero mais significativa para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista modelos de atuação dos professores nos filmes e a experiência dos meus colegas**. Outro seria **como vencer minha timidez e por em prática uma ação de construção do curso que tiver planejado junto com meus alunos**.

(Sara - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Com relação a esses excertos, considero importante destacar o testemunho dado por Charlotte e por Sara, que entendem que os novos conhecimentos que construíram foram resultado das discussões feitas a respeito dos filmes e, também, das trocas de experiências com os colegas, os quais, conforme vimos anteriormente, muitas vezes atuaram como mediadores na construção do conhecimento uns dos outros.

Ainda com relação às falas de Charlotte e Sara, verifica-se que suas escolhas lexicais indicam uma reflexão de natureza eminentemente prática: *atuar, agir, atuação, pôr em prática*. Talvez isso se deva ao fato de as discussões, na maioria das vezes, terem tido, como referência, as ações dos professores que apareciam nos filmes e também as experiências docentes relatadas pelos colegas. Entretanto, também há evidências de que os alunos associam o conhecimento desenvolvido durante o curso a uma melhor compreensão das relações entre professor e aluno e a reflexões de cunho mais pessoal, vinculadas a desafios individuais estabelecidos pelos próprios alunos, como testemunha Sara, que quer vencer sua timidez⁸⁷.

Ainda com relação à *mediação*, aspecto mencionado acima, considero importante pontuar a maneira como as falas dos alunos parecem indicar a importância de um *mediador* no processo reflexivo, papel esse que se manifesta, nos dados, de duas formas: por um lado, no espaço que o curso proporcionou para a reflexão e, mais particularmente, na função de signo que o filme assumiu nesse

⁸⁷ As transformações de cunho pessoal serão discutidas mais adiante.

espaço; por outro lado, na figura do professor, que colaborou para que o processo fosse desencadeado, conforme se nota nos seguintes exemplos:

A mensagem que eu deixo para você, Mônica, é a de que admiro muito sua forma de trabalhar e que **consegui ver em você diversos “tijolos” a serem acrescentados na minha construção.**

(Francis - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

A troca de experiências proporcionada por você, por nossas aulas, por nossas discussões, foi muito rica.

(Sara - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

(...) ouvindo, assistindo aos filmes, observando e analisando os filmes, pude perceber as diferentes ações do professor perante o aluno e a direção, **coisa que talvez não pudesse perceber sozinha antes**, e que agora eu sei que sou capaz de analisar. Então posso concluir afirmando que foi produtivo e, além disso, o curso me ensinou a olhar de maneira diferente para esses filmes e outros que virão.

(Inae – Pergunta 12 – Questionário reflexivo final)

Finalmente, ao falar daquilo que aprenderam ao longo do curso, os alunos apontam dois aspectos importantes: em primeiro lugar, conforme já comentei na seção anterior, indicam que os filmes contribuíram para o desenvolvimento de sua postura reflexiva e, em segundo lugar, comentam a natureza das reflexões que os filmes e o curso, como um todo, suscitaram.

No primeiro caso, observamos que alguns alunos manifestam ter consciência de que vivenciaram um processo de desenvolvimento da postura reflexiva e que eles estabelecem uma relação entre o potencial do filme-ficção para desencadear reflexões sobre a sua própria realidade (a sua prática), como mostram estes excertos:

Sinto-me cheia de novas idéias em relação ao ato de educar e instigada sobre a minha capacidade de educar. Sem dúvida **a ficção ajudou minha realidade. Sou muito mais reflexiva agora.**

(Francis - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Responsabilidade(s) do professor? Papel do aluno? Escola? Afetividade? Percebi que **antes tinha uma visão muito menos reflexiva** e com certeza vou aproveitar esse semestre em **minha futura prática.**

(Márcia - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

As transformações vividas pelos alunos, no entanto, não se limitam ao campo do conhecimento. Os dados mostram que elas também houve repercussões no âmbito pessoal, como discuto a seguir.

6.1.3. Novas percepções de si mesmos

Vimos, anteriormente, a forma como os alunos, ao longo do curso, foram tomando consciência do processo reflexivo desencadeado pelos filmes e da contribuição que esse processo trouxe para seu desenvolvimento profissional. Entretanto, no final do semestre, por meio dos instrumentos de reflexão específicos, os alunos revelaram também as contribuições que o curso lhes trouxe do ponto de vista afetivo e de seu crescimento pessoal, como demonstram Márcia e Jamile nestes fragmentos:

A aula reflexiva mexe conosco e nos faz **evoluir**, posso dizer que o **aprendizado foi significativo**⁸⁸ e por isso **faz toda uma diferença em nossa vida acadêmica e particular**.

(Márcia - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Creio ter **exercitado minha auto-crítica, minha paciência em relação às limitações, tanto pessoais quanto do grupo** em que estou inserida. Enfim, busquei **crescer como indivíduo, como aluna e como professora**, tendo como base as reflexões propostas e as críticas, reveladas e veladas.

(Jamile - Pergunta 12 – Questionário reflexivo final)

De forma mais explícita, Charlotte relata a transformação provocada pelo curso no que diz respeito aos seus projetos pessoais vinculados ao seu futuro profissional:

(...) **Essa aula foi a mais construtiva** dos dois últimos semestres. Me motivei e se **antes não pensava em ser educadora, agora já é uma possibilidade empolgante**.

(Charlotte - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Essa afirmação se destaca porque parece indicar que, para a aluna, o curso abriu portas antes não concebíveis: a docência. É interessante observar que essa

⁸⁸ Grifo da aluna.

mesma percepção aparece em outros relatos feitos por ela, o que reforça a idéia de que viveu uma experiência de transformação pessoal e também profissional, como no momento em que resgata os diferentes impactos da reflexão sobre ela:

Pude me perceber como aluna. Refleti sobre a minha educação – já que eu nunca lecionei – para evitar os erros de muitos professores e continuar os acertos dos outros.

(Charlotte - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Cabe ainda observar que o curso parece ter contribuído não somente para a compreensão sobre as relações vividas entre professores e alunos, mas, também, para o seu auto-conhecimento, como testemunha Charlotte (“Pude me perceber como aluna”). Como se pode constatar no fragmento que destaco abaixo, para Francis, o curso também favoreceu seu auto-conhecimento:

O curso teve uma importância muito grande para mim, pois coincidiu com um período difícil da minha vida, onde tive que crescer como ser humano e como professor. **Estou me descobrindo.**

(Francis - Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça)

Penso que é oportuno também sinalizar que, apesar das repercussões positivas do curso para Francis, ele não se constituiu de um processo de transformação, concluído ao término do semestre; e, sim, como um ponto de partida para outras mudanças que ainda poderão ser decorrentes do processo de descoberta pessoal que teve início ali - afinal, a própria aluna reconhece que ainda está se “descobrando”.

Finalmente, considerando a natureza do recurso que foi utilizado durante o curso – os filmes – e das atividades propostas para a sua discussão, acredito que a sua afinidade que estabelecem com a Abordagem Baseada nas Artes (Diamond, 1997; 1998; Diamond & Mullen, 1999)⁸⁹, ajuda a compreender o impacto que o curso teve no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Isso se faz notar, também, no desenvolvimento de seu olhar prospectivo em direção à sua prática pedagógica futura, como veremos a seguir.

⁸⁹ Ver Capítulo 2.

6.1.4. Novas ações

O questionário de reflexão (Anexo 12) respondido pelos alunos no final do semestre proporcionou-lhes uma oportunidade para que olhassem para si mesmos e para a experiência que viveram e procurassem identificar em quê essa experiência os afetou. Um dos aspectos mais destacados pelos alunos foram as mudanças que ocorreram na sua própria prática pedagógica (no caso daqueles que já lecionavam) ou na forma de conceber uma prática que passariam a exercer no futuro (no caso dos alunos que ainda não tinham experiência docente). Vejamos como estes exemplos ilustram esta questão:

(...) quando estou na sala, às vezes não percebo certas atitudes minhas, mas parece que agora essa “reflexão sobre a ação” vem mais rápido, fácil (...) acho que essas mudanças ocorreram e estão ocorrendo porque são reflexões novas sobre as quais eu não tinha pensado e que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal. Não devemos perceber só o que o outro faz, ou como ele age, nós temos que desafiar as situações e saber lidar com elas e saber refletir sobre a nossa ação no processo ensino/aprendizagem.
(Geovana – Questionário reflexivo final)

Imagino-me, daqui para frente, pensando em como e o que quero trabalhar com meus alunos, como me portar, respeitando-os como seres humanos e tornando-os participantes da construção de conhecimento, aprendendo com eles (...) refletindo antes, durante e depois de cada aula.

(Sara - Questionário reflexivo final)

Antes, eu não selecionava textos para relacionar com os filmes. Meus critérios para seleção de filmes eram voltados somente aos meus interesses. Agora eu consigo visualizar melhor e encaminhar tudo o que peço e que ocorre em sala de aula. Observo melhor os critérios para tudo que vou fazer, respeito mais as idéias e opiniões dos alunos.

(Serena - Questionário reflexivo final)

Nos três exemplos destacados acima, cabe observar a diferença na natureza de reflexão que a pergunta 12 do questionário⁹⁰ suscitou. Por um lado, os comentários de Geovana e Sara se referem a mudanças na sua compreensão de diferentes aspectos que concernem o processo e ensino-aprendizagem (metodologia, relação professor/aluno, postura do professor etc). Por outro lado, as palavras de Serena indicam uma relação direta entre a forma como o curso foi

⁹⁰ Pergunta 12. Imagine uma linha do tempo. No centro dela está você agora, no final deste curso. Pense em como você era antes de chegar aqui, em como você se vê agora e em como você se vê daqui para frente. Houve mudanças? Quais? Por que você acha que elas ocorreram (não ocorreram)?

conduzido (na seleção dos filmes, dos textos, das discussões feitas com o grupo) e a sua própria maneira de trabalhar. Vale lembrar que Serena lecionava Didática há 10 anos, na escola pública. Seu comentário nos faz conhecer um dado interessante sobre sua prática: ela mesma já utilizava filmes para trabalhar com seus alunos questões pedagógicas. Nesse sentido, a relação que Serena pôde estabelecer entre o curso e sua própria prática parece ter sido mais imediata que os demais colegas. Acredito que sua participação nos diferentes momentos do curso, trazendo sempre o testemunho de sua prática e fazendo pontes constantes entre as experiências vividas durante o curso e as suas próprias aulas, confirmam que o curso foi significativo para a aluna⁹¹.

Com respeito às transformações que o curso gerou no âmbito das ações dos alunos, quero ainda destacar o testemunho de Geovana:

Acho que sim. (...) pude começar a definir critérios para selecionar e analisar filmes que tratem de questões pedagógicas (os seminários também foram de grande ajuda para isso). E o melhor, começar a refletir sobre a nossa própria prática e compreender (ainda que pouco) o processo ensino/aprendizagem.

(Geovana - Questionário reflexivo final)

Assim como Serena (ver excerto anterior), Geovana reconhece ter desenvolvido uma outra postura com relação aos critérios estabelecidos para selecionar os filmes. Apesar de não deixar claro se essa seleção se refere a filmes com os quais pensa trabalhar em sala de aula, é interessante perceber que a aluna desenvolveu uma consciência sobre a importância de definir tais critérios, o que, indubitavelmente, poderá contribuir para sua ação docente, no momento em que se propuser a utilizar filmes em suas aulas.

Pensando nos alunos que tinham pouca experiência docente na ocasião em que o curso foi ministrado, é interessante mostrar que eles também perceberam ter passado por transformações que foram decorrentes do processo reflexivo desencadeado pelos filmes que assistiram. Os testemunhos de Inae (cuja experiência docente se reduzia à atividade de regência supervisionada que realizava

⁹¹ Um exemplo claro disso é o registro que fez em seu primeiro relato reflexivo: “Sobre a dinâmica realizada em sala, a utilizei em minha aula de didática, porem ainda não foi possível terminá-la, acredito que irei finalizá-la amanhã (22/03/04), depois te conto o resultado”.

no estágio vinculado à disciplina Prática de Ensino de Espanhol) e de Sara (que somente havia ministrado aulas particulares) ilustram esse aspecto:

Inae: Uma coisa que eu percebi é que no final do semestre, eu perguntei pros meus alunos o que eles tinham achado do curso - eu e a Serena - e o que eles queriam para o próximo semestre e então, inconscientemente, eu fiz aquilo e depois eu percebi que é o que tinha acontecido no filme (no *A Creche do Papa*). Acho que serve e ajuda a analisar o outro. Não que você vá fazer igual, mas de uma maneira ou de outra, você pode aproveitar na sua sala de aula.

(Transcrição da aula 18)

(...) No curso, através das discussões, fui percebendo as responsabilidades de um professor e questões que envolvem a sua atuação em sala e adquirindo experiências com a experiência dos colegas, com o que observava nas aulas de estágio e as questões e “problemas” tratados nos filmes. Ocorreram mudanças devido à paixão que você e outros professores demonstram pelo que fazem e que contagiam, devido a incentivos que recebi e à minha percepção modificada. Imagino-me, daqui pra frente, pensando em como e o que quero trabalhar com meus alunos, como me portar, respeitando-os como seres humanos e tornando-os participantes da construção do conhecimento, aprendendo com eles, continuando a discutir as questões levantadas em classe com minhas amigas, buscando materiais interessantes com os quais trabalhar, enfim, pesquisando, refletindo antes, durante e depois de cada aula.

(Sara - Pergunta 12 - Questionário reflexivo final)

Como se vê, Inae pôde estabelecer uma relação direta entre a sua ação já modificada e o filme ao qual assistiu, enquanto Sara projetou para o futuro as ações que quer desenvolver, pautadas em uma visão modificada de sua compreensão anterior do que é ser professor.

Finalmente, é importante ressaltar que nem sempre os alunos pareciam compreender que as mudanças pelas quais passaram no curso correspondiam a uma *transformação*. Isso aconteceu com Marcos, como se vê neste seu relato:

Confesso que **não tive uma transformação por causa do curso**, mas reconheço que **evolui um pouco mais nessa linha do tempo como alguém que se propõe a dedicar-se à vida educacional, pois encontrei uma nova possibilidade para melhorar meu trabalho**. Os filmes são um instrumento, portanto, entender esse instrumento é de fundamental importância. E certamente não foi uma disciplina que fez entender apenas melhor os filmes ou ter uma visão dos conteúdos, mas pela forma como ela foi trabalhada, as possibilidades foram expostas pela professora e pelos colegas **me deram conhecimento e me fizeram evoluir, melhorar dentro desse período em que estivemos juntos**.

(Marcos – Pergunta 12 - Questionário reflexivo final)

Como se pode notar, aquilo que eu, pesquisadora, entendo como uma transformação (a “evolução” do conhecimento, a percepção de que há formas de

“melhorar” a prática, como diz Marcos) não parece coincidir com a compreensão que Marcos tem de transformação. Talvez ele associe o termo a uma esfera mais ampla, sem considerar os pequenos passos iniciais que precisam ser dados na direção de uma transformação mais visível e consciente.

A fim de visualizar melhor os desdobramentos que o tema *transformações* apresentou, ilustrarei, com um diagrama, as relações que foram desencadeadas:

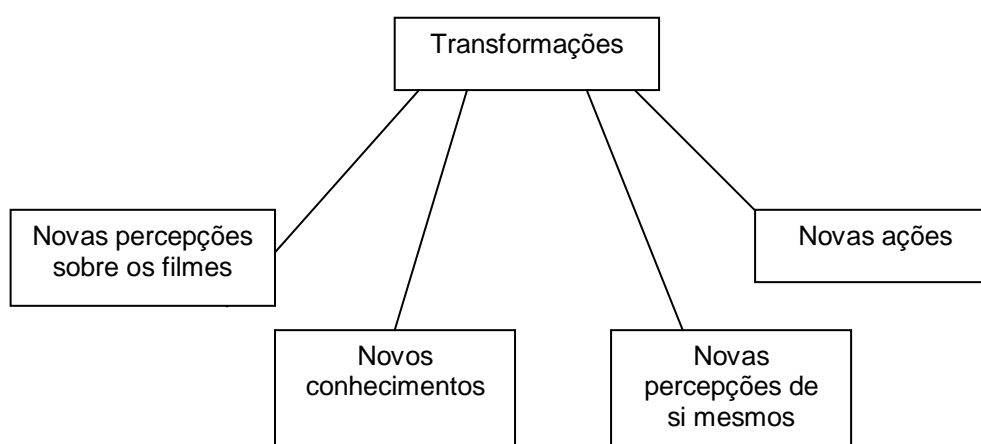


Diagrama 10: Tema Transformações e subtemas vinculados

Acredito que os subtemas vinculados ao tema *transformações* sintetizam as contribuições que o processo reflexivo trouxe para os alunos. Conforme destaquei anteriormente, esse tema se soma a todos os outros que emergiram ao longo dos três momentos do curso, constituindo, no final, a estrutura do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, a qual retomo, a seguir.

6.2. O fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes

Ao descrever e interpretar cada um dos momentos em que se dividiu o curso *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes*, pude descortinar, paulatinamente, a estrutura e a natureza do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, que se expressa nos temas *Conceitos*, *Questionamentos*, *Buscas* e *Transformações*. Após ter passado por esse

processo, posso, agora, elaborar uma só representação gráfica de todo o fenômeno, reunindo os temas que emergiram nos diferentes momentos, como ilustra o diagrama abaixo:

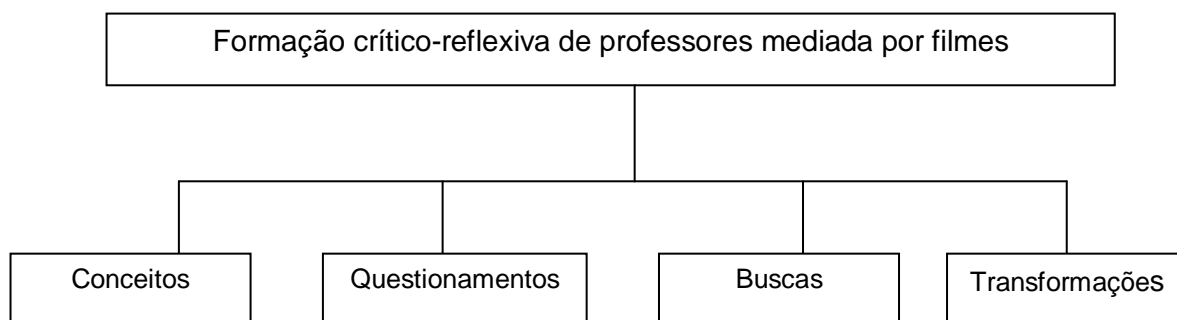


Diagrama 11: Temas estruturantes do Fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes

Ao observar a estrutura que se configurou acima, vejo indícios de que meus alunos vivenciaram um processo de desenvolvimento de sua capacidade crítico-reflexiva.

Resgatando Freire (1979; 1982), vemos como os temas estruturantes do fenômeno vivido por meus alunos e por mim reúnem os elementos que o educador identifica como constituintes da *consciência crítica*, como procuro ilustrar no quadro, a seguir:

Segundo Freire (1979), a consciência crítica se caracteriza por...	No fenômeno estudado, a consciência crítica se manifestou...
...uma visão problematizadora...	...na forma de questionamentos...
↓	↓
...que se propõe a analisar os problemas de forma profunda...	...apoiados em conceitos e na busca de relações entre teoria e prática...
↓	↓
...buscando seus princípios causais, permitindo ao homem transformar a realidade.	...gerando transformações.

Quadro 16: Paralelo entre a visão de consciência crítica de Freire (1979) e o fenômeno estudado

Considero importante destacar, ainda, a percepção dos alunos com relação à experiência vivida ao longo do curso. Para tanto, recorrerei aos dados para resgatar,

na voz dos alunos, o que essa experiência significou para eles, em termos de formação. Finalmente, por meio de meu próprio olhar retrospectivo, procurarei tecer alguns comentários finais sobre o significado do processo reflexivo desencadeado por meio dos filmes.

6.2.1. O olhar retrospectivo dos protagonistas

Nesta seção, apresentarei o testemunho dos meus alunos a respeito das contribuições que acreditam que o curso lhes trouxe e a maneira como avaliam o valor dos filmes, após terem-no utilizado como um signo deflagrador e mediador de reflexão.

Na penúltima aula do curso, pedi aos meus alunos que respondessem a um questionário reflexivo que tinha por objetivo registrar suas percepções com relação à experiência vivida, no que diz respeito às atividades que foram desenvolvidas, aos recursos utilizados, à interação que ocorreu entre os participantes do curso. Uma das perguntas do questionário indagava se o curso havia contribuído para a formação dos alunos⁹². Todos os alunos responderam afirmativamente, como exemplifico abaixo:

Charlotte - Sim, por meio dos diálogos em sala, das experiências trocadas entre o grupo, a reflexão sobre o educar foi se efetuando.

Darlene - Muito, porque eu fiz reflexões teóricas e práticas sobre assuntos que estavam “arquivados” no meu fazer profissional e pessoal também.

Serena - Sim, agora me preocupo mais com a seleção dos filmes a serem usados em sala de aula e com o encaminhamento das discussões.

Sara - Muito. Apesar de não participar das discussões, pensei sobre as questões levantadas, como lidaria com as situações apresentadas nos filmes, mudei minha maneira de observar as aulas do estágio. Pensei em como seria uma aula interessante, instigante e significativa para meus alunos, como foram as dos professores dos filmes.

Marcos - Sim, porque o curso teve e cumpriu a missão de mostrar a dimensão que os filmes podem trazer para o trabalho pedagógico como um elemento fundamental tanto para a reflexão quanto para a orientação do trabalho e isso foi e está sendo muito importante para a minha formação.

⁹² Pergunta 10 - Você acha que este curso contribuiu para a sua formação? Por quê? Como? (Anexo 12).

É interessante observar, primeiramente, que os alunos, de diferentes formas, parecem associar a contribuição do curso para a sua formação com um processo de construção. Isso se faz notar na sua percepção de que a reflexão foi sendo desenvolvida por meio do intercâmbio de experiências entre o grupo e da relação entre teoria e prática. Além disso, outro resultado dessa reflexão foi a mudança de atitudes e o despertar da consciência sobre questões da docência, como a necessidade de se estabelecer critérios para se trabalhar com filmes nas aulas, sobre a maneira de observar o outro (na situação de estágio, por exemplo) ou sobre outras questões que estavam aparentemente “arquivadas”, como diz Darlene.

Nesse sentido, acredito que o curso apresentou um resultado positivo, pois gerou a inquietação, desestabilizou o que parecia já estável. O relato de Geovana também revela essa mesma percepção:

Geovana - Com certeza houve mudanças, primeiro a importância da reflexão na formação do professor, os desafios que o professor enfrenta, como, classe social, como atingir os alunos, responsabilidades da escola e do professor, a imagem que tem ou passa um professor hoje. Talvez essas coisas até sabíamos e tínhamos guardadas em nosso inconsciente, mas a disciplina fez com que despertássemos para (re)pensar estas questões entre outras já citadas neste questionário. Pelo menos para mim, quando estou na sala, às vezes não percebo certas atitudes minhas, mas parece que agora essa “reflexão sobre a ação” vem mais rápido, fácil. Um professor não deve se acomodar, deve ver o seu reconhecimento no aluno (ele é a prova do nosso esforço), acho que essas mudanças ocorreram e estão ocorrendo porque são reflexões novas sobre as quais eu não tinha pensado e que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal. Não devemos perceber só o que o outro faz, ou como ele age, nós temos que desafiar as situações e saber lidar com eles e refletir sobre a nossa ação no processo ensino/aprendizagem.

Como se pode notar, a fala de Geovana traz indícios de que o curso contribuiu para tornar a reflexão um ato mais rotineiro (“parece que agora essa ‘reflexão sobre a ação’ vem mais rápido, fácil”).

A opinião de Marcos revela-se também particularmente relevante, pois demonstra que ele passou a perceber os filmes como um signo, pois eles podem representar um elemento fundamental para desencadear a reflexão sobre a docência. Essa tomada de consciência sobre o valor do filme como um recurso que pode contribuir para o desenvolvimento da reflexão também pode ser constatada na

voz de outros alunos, ao responderem a pergunta 7 do questionário reflexivo⁹³, como ilustrado abaixo:

Júlia - Sim, porque muitas vezes discutimos as teorias sem ver a prática. Com os filmes, pudemos ver muitas teorias aplicadas. Tornam a discussão mais real.

Geovana - Sim, porque a partir deles vimos a prática pedagógica do professor e às vezes nos deparamos com situações semelhantes àquelas que vivemos e não agíamos como os professores dos filmes ou como os colegas da sala expunham. Acho que nos fez crescer bastante.

Francis - Sem dúvida, pois a partir deles pudemos fazer um gancho entre realidade e ficção, teoria e prática.

Sara - Sim (...) a partir da prática dos professores e suas concepções de ensino-aprendizagem, a discussão provocada por eles em sala de aula e a comparação com as experiências dos colegas, surgiram algumas questões muito pertinentes que ajudaram em nossa reflexão.

Inae - Sim, porque através deles pude perceber as diferentes ações dos professores e também se pode refletir a respeito de si mesmo, se se identificou com algum deles e se pode aproveitar algo de bom para usar na sala de aula.

Jamile - Sim, a realidade maquiada nas telas é sempre mais fácil de provocar reações e futuras reflexões, principalmente se fundamentadas na teoria.

Marcos - Sim, porque é importante apreender visões externas sobre as práticas pedagógicas e os filmes certamente são formas eficazes de reflexão, pois têm a característica de ilustrar realidades.

Charlotte - Sim, porque a arte é o melhor meio, pelo menos para mim, para compreender a realidade.

Como se pode constatar, foi recorrente, nas respostas dos alunos, a observação a respeito da relação possível entre filme de ficção e realidade. Isso nos remete à discussão feita no Capítulo 1, a respeito da validade do uso desse tipo de filmes para desencadear reflexões sobre a prática pedagógica. Percebe-se que, mesmo apresentando uma “realidade maquiada”, como bem diz Jamile, os filmes podem favorecer a reflexão. No entanto, é a própria Jamile que alerta: é desejável que as reflexões sobre os filmes sejam fundamentadas, pois isso pode garantir um olhar atento, consciente e crítico.

Também cabe destacar a opinião de Charlotte, que ressalta a importância da arte para que se compreenda a realidade. Sua afirmação nos remete novamente a

⁹³ Pergunta 7: Você acha que os filmes foram um instrumento eficaz de reflexão? Por que? (Anexo 12).

Diamond (1998) que, conforme vimos, reconhece o potencial das artes para ajudar o professor a conhecer a si mesmo e a se desenvolver profissionalmente.

Com relação à minha percepção sobre o curso, penso que todas as discussões feitas ao longo deste trabalho já revelam meu olhar retrospectivo a respeito de toda a experiência vivida durante o curso que compartilhei com meus alunos. Voltar a revisitar essa experiência por meio dos dados permitiu que eu também tomasse consciência do processo e compreendesse a natureza do fenômeno vivido. Isso somente foi possível devido ao distanciamento que tomei de minha própria ação, ao voltar a refletir sobre ela - a fim de interpretá-la - após o seu término. Vale lembrar que, sob a perspectiva de van Manen (1990), é impossível refletir no calor da ação, ou seja, no momento em que o fenômeno está em curso. Para o autor, somente podemos refletir e compreender o fenômeno quando nos distanciamos dele. Do mesmo modo, a epistemologia da prática desenvolvida por Schön (1987), ressalta que a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação* possuem um caráter retrospectivo e que elas têm por objetivo permitir ao professor compreender os significados que atribuiu à sua ação anterior.

Nesse sentido, este estudo possibilitou que eu fizesse questionamentos, empreendesse buscas e também me transformasse. Assim como meus alunos, tornei-me mais reflexiva, principalmente no que diz respeito ao meu olhar atento com relação às minhas próprias ações e à maneira como elas podem contribuir para a formação dos meus alunos.

Finalmente, não posso deixar de destacar que a experiência vivida ao longo de todo o curso me motivou a procurar sempre novos filmes que pudessem ser acrescentados à lista que inicialmente havia elaborado. Dessa busca, surgiu uma relação ampliada (Anexo 14), a qual distribuí aos meus alunos no nosso último encontro, apostando que ela poderia ser um incentivo à sua formação continuada mediada por filmes.

EPÍLOGO

Professor: Interessante a aula que deu hoje.

Professor John Keating: Desculpe se o choquei.

Professor: Não se desculpe. Foi fascinante, embora mal conduzida.

Professor John Keating: Achou mesmo?

Professor: É um risco encorajá-los a serem artistas. Ao perceberem que não são Shakespeares ou Mozarts, vão odiar você.

Professor John Keating: Não quero torná-los artistas, mas livres pensadores.

(Sociedade dos Poetas Mortos)

Luzes... câmera... reflexão... Foi esse o percurso que escolhi para olhar retrospectivamente para a experiência vivida na disciplina eletiva *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes*. *Luzes... câmera... reflexão... transformações...* É esse o percurso que retomo para olhar retrospectiva e prospectivamente para o fenômeno que investiguei.

Retomando as luzes, me dou conta da contribuição de cada um dos vários focos selecionados, iluminando construtos teóricos e fundamentando as diversas ações concretizadas ao longo do curso que ministrei.

Recuperando a *câmera*, reafirmo a propriedade da escolha de uma lente hermenêutico-fenomenológica, suficientemente sensível para captar e revelar os significados emergentes dos textos, mesmo os não claramente perceptíveis num primeiro olhar. Através dela, pude revisitar várias vezes e refletir retrospectivamente sobre a experiência que meus alunos e eu vivemos; por meio das rotinas interpretativas que propõe, pude compreender, de forma mais explícita, que a natureza do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes se estrutura em torno de quatro grandes temas - *Conceitos*, *Questionamentos*, *Buscas* e *Transformações* – emergentes dos vários textos que, ao longo dos três momentos em que se subdividiu o curso ministrado, capturaram e registraram o fenômeno em ação.

A partir da *reflexão* que fiz sobre o fenômeno em foco, ao longo de todo este estudo, concluo que o tema *Conceitos* revela a necessidade de se abordarem fundamentos teóricos durante o processo de formação inicial de professores, que possam contribuir para o desenvolvimento de uma prática refletida, comprometida e responsável, configurando-se, assim como *práxis* (Freire, 1983). O surgimento desse tema nos dois primeiros momentos do curso evidencia a importância da mediação do professor para que se estabeleça a relação entre a teoria e a prática (relação essa que, no *Momento 3*, já se manifestou de maneira espontânea, na forma de *buscas* empreendidas pelos alunos).

O tema *Questionamentos* evidencia a postura problematizadora desejável para os professores em formação. No caso específico de minha pesquisa, os alunos apresentaram essa postura ao longo de todo o curso, mas de maneira especialmente mais aprofundada e significativa a partir do segundo momento. Vale destacar que, na perspectiva dos alunos, tais questionamentos recaíram, muitas

vezes, sobre aspectos que eles já consideravam como *certos*, indicando que o curso, de fato, provocou inquietação, despertou criticidade e deflagrou reflexões.

O tema *Buscas* expressa as atitudes desencadeadas durante o processo crítico-reflexivo vivido no curso, principalmente em decorrência do uso de filmes, que levaram os alunos a estabelecer relações diversas entre esse signo mediador da reflexão e outros elementos de referência para eles: a realidade, a teoria e a sua experiência pessoal. Concluo que os professores (ou futuros professores), se efetivamente engajados em seu processo de formação, empreendem *buscas* que representam sua vontade de aprimorar, conhecer, crescer.

Estruturando o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, também emerge o tema *Transformações*. Ele revela as mudanças ocasionadas pela experiência de formação compartilhada, na forma do reconhecimento, por parte dos alunos, da nova percepção que passam a ter sobre os filmes e sobre si mesmos, dos conhecimentos construídos e das novas ações que pretendem incorporar à sua prática (atual e futura).

Ao visualizar o conjunto de temas estruturantes do fenômeno vivenciado, a partir da descrição e interpretação de uma de suas manifestações, concluo que atingi o objetivo estabelecido para o curso que ministrei: o de desenvolver a capacidade crítico-reflexiva de meus alunos ou de, pelo menos, conscientizá-los sobre os caminhos da reflexão crítica. No entanto, esse não foi o único desafio vencido ao longo de todo o processo, pois atingi, também, uma meta pessoal, estabelecida por mim, em busca de uma inovação metodológica para a minha própria prática como formadora de professores.

A vivência do fenômeno em foco me permitiu constatar, na prática, que as atividades planejadas com base na Abordagem Baseada nas Artes (Diamond, 1997; 1998) possuem potencial para promover a auto-reflexão, componente fundamental para o desenvolvimento do professor, segundo Diamond (1997; 1998). Por meio delas, meus alunos puderam resgatar e atribuir significados tanto para as experiências vividas durante seu percurso escolar quanto para as vivenciadas durante o curso que ministrei. Cumpriram, também, seu propósito de contribuir para uma mudança na percepção que tinham de si mesmos (Diamond, 1997:2). Considerando a riqueza de reflexões proporcionadas por essas atividades, entendo que poderiam ser incorporadas aos programas de formação de professores (pré-

serviço ou em-serviço) como orientação metodológica - como eu mesma tenho procurado fazer em minhas aulas de Prática de Ensino.

De forma ainda mais marcante, constatei, por meio da experiência de utilizar filmes comerciais como elementos desencadeadores e mediadores da reflexão crítica, que eles se constituem, de fato, em um recurso com potencial para enriquecer os programas de formação de professores, sejam eles no âmbito da formação inicial ou continuada. O seu uso representa uma importante alternativa para os recursos freqüentemente utilizados, tais como diários, gravações de aulas dos próprios professores em formação ou observações de aulas dos colegas, por exemplo. Os filmes, como este estudo evidenciou, ajudam os professores na percepção de sua realidade e no conhecimento de outras, aparentemente tão distantes. Propiciam o estabelecimento de relações entre teoria e prática e desencadeiam questionamentos diversos que colocam em discussão suas experiências pessoais, bem como o papel da escola e do professor, e a inter-relação entre os diferentes elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem: o professor, o aluno, o conteúdo, a metodologia, a sociedade. Desencadeiam também processos de mudança que podem resultar em uma nova percepção de si mesmos, na formação da identidade dos professores e da sua condição de professores crítico-reflexivos, primeiro passo para uma mudança maior: a transformação da realidade.

Finalmente, por estarem ao alcance de todos, os filmes comerciais continuam a ser um recurso rico para a reflexão que não se esgota no cronograma fechado de um curso, mas se expande para a vida. A partir do momento em que o professor-espectador reconhece no filme a função de signo mediador da reflexão, todo e qualquer filme passa a ser visto, potencialmente, como tal, conforme testemunharam meus alunos, no final do curso. Os primeiros passos, dados com a mediação do formador de professores, podem, então, se estender a muitos outros, e os filmes passam a ser parte constituinte da formação contínua - e autônoma - dos docentes.

Penso ser importante destacar, também, que a experiência vivida durante a disciplina *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes* me fez reconsiderar a forma como vinha trabalhando na disciplina Prática de Ensino do Espanhol, que leciono há 9 anos. Passei a incorporar os filmes como um recurso para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos alunos, o que enriqueceu as aulas, motivando-os a pesquisarem sobre filmes que descortinam o

universo das escolas, seus professores e alunos.

Essa foi, sem dúvida, uma das grandes contribuições profissionais que a experiência aqui apresentada me trouxe, pois reconheço que a área da formação inicial revela-se particularmente carente em relação à criação de oportunidades para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos futuros professores. Nesse sentido, as reformas curriculares pelas quais estão passando as universidades, neste momento, constituem um importante espaço aberto à avaliação e reformulação dos programas de formação de professores. No entanto, entendo que é preciso utilizar esse espaço de forma responsável e criativa, para assim, dar lugar a uma inovação que contribua, efetivamente, para a formação, para o crescimento dos futuros professores. Considero que *innovar* é um desafio para nós, formadores de professores, pois é preciso conhecer e se posicionar criticamente com relação ao *velho* para poder inovar e para manter, no *novo*, as contribuições do saber já acumulado; do contrário, seremos eternos repetidores de fórmulas já desgastadas, maquiadas de uma forma diferente. Nessa perspectiva, Libâneo (2004) ressalta a importância da “pedagogia de descobertas”, fundada na didática da renovação e pautada em metodologias que favoreçam o exercício crítico-reflexivo que, por sua vez, promove rupturas e desencadeia novas interpretações para questões de ordem social.

A necessidade de renovar os procedimentos metodológicos que favoreçam essa postura crítico-reflexiva vem responder às demandas contemporâneas que sinalizam a importância de se formar profissionais que, antes de tudo, sejam indivíduos capazes de enfrentar os desafios com que vão se deparar e que sejam competentes para realizar leituras múltiplas da realidade. Nesse sentido, este estudo demonstrou que os filmes comerciais apresentam um enorme potencial para que o professor tome consciência de si mesmo e dos outros, para que se coloque no lugar do outro e experimente suas sensações e condições de existência. Para Costa (2005:102), trabalhar com ficção, com metáforas do real, é a melhor forma de lidarmos com nossos sonhos, anseios e receios; é, também, um universo mágico de interpretações por meio do qual aprendemos a ver e a conhecer a realidade.

Sob essa perspectiva, o uso do filme também pode colaborar posicionando os professores em formação criticamente frente a preocupações que marcam a sociedade contemporânea e com as quais os professores têm que lidar em sua

prática: as diferentes realidades educacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A convivência com a diversidade exige que o professor reflita de forma crítica sobre o seu papel, a fim de tornar-se participante dos processos de mudança necessários. Requer, também, que o professor se engaje nos processos de inclusão, combatendo a discriminação e respeitando a diversidade física, social e cultural. Finalmente, considerando as intensas transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea, é fundamental que o professor esteja sempre aberto a mudanças e inovações.

Diante de todas essas questões, o papel dos formadores de professores e da própria universidade se amplia, sob a responsabilidade de proporcionar aos professores em formação (inicial ou continuada) condições para atender essas demandas do mundo atual. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Brasil, 2001:1) alertam sobre os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional, e concebem a Universidade como um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos. Assim, a Universidade deixa de ser vista somente como produtora e detentora do conhecimento, e se assume como instância comprometida com as necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.

Os aspectos aqui destacados evidenciam algumas contribuições que, espero, este trabalho possa trazer para outros educadores e pesquisadores na área da formação de professores. Particularmente, é preciso destacar que a visualização da estrutura que compõe o fenômeno em foco neste estudo, propiciada pelos princípios e procedimentos interpretativos sugeridos pela Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, poderá auxiliar na compreensão de outras manifestações do mesmo fenômeno. Assim, pesquisadores da área de formação de professores que lançarem mão da lente metodológica sugerida por essa abordagem, poderão identificar afinidades que ajudam a compreender as unidades que compõem a estrutura do fenômeno da formação. Desse modo, poderão expandir e aprofundar o conhecimento que se vai formando a respeito desse fenômeno.

Finalmente, ao olhar para esta pesquisa, tal como se configura neste momento, percebo que novas questões se apresentam e indicam novos caminhos

investigativos. Algumas inquietações ainda se manifestam como pendentes e carentes de respostas e, por esse motivo, poderiam ser objeto de outros estudos. Abaixo, apresento alguns tópicos que poderiam, do meu ponto de vista, gerar trabalhos futuros:

- pesquisa sobre outros recursos artísticos (como obras literárias, por exemplo) que poderiam contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva de professores;
- estudo sobre o espaço que os programas de formação continuada de professores têm aberto ao desenvolvimento da formação crítico-reflexiva e sobre os recursos utilizados para desencadear e mediar os processos reflexivos;
- investigação sobre a forma como as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) podem ser utilizadas como mediadoras nos processos reflexivos e o espaço que as instituições de ensino superior estão abrindo para a utilização de novas ferramentas educacionais;
- estudo sobre as recorrências existentes quanto à estrutura apresentada por fenômenos semelhantes de formação de professores, e sobre a contribuição que o reconhecimento dessas recorrências pode trazer para o planejamento de cursos de formação docente;
- pesquisa sobre os resultados da formação crítico-reflexiva na prática dos professores, ou seja, de que maneira eles fazem dessa reflexão uma constante em sua prática.

Não há dúvida de que as possibilidades de futuros trabalhos não se restringem às idéias que acabo de apresentar. Pesquisadores da área de Lingüística Aplicada e da Educação que se dedicam a estudos relacionados à área de formação de professores poderão enriquecer esta proposta inicial com outros questionamentos que, certamente, contribuirão para uma melhor compreensão da natureza do fenômeno da formação de professores. Para tanto, acenderão outras *luzes* suficientemente brilhantes para iluminar seus estudos; escolherão *câmeras* e *lentes* suficientemente sensíveis para desvendar os significados aparentes e outros não perceptíveis à primeira vista; e assim, poderão descortinar suas experiências, por meio da *reflexão* que, certamente, conduzirão a novas *transformações*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowicz, M. 2001. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In Castanho, S. e Castanho, M. E. (orgs.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. (3ª ed) Papyrus Editora.
- Alarcão, I. 1996a. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (org.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- _____ 1996b. Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (org.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- _____ 2003. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, P. & cols. 2003. *A profissionalização dos formadores de professores*. Artmed Editora.
- Almeida, M.J. 2001. *Imagens e sons. A nova cultura oral*. Cortez Editora.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., Ribeiro, D. 1996. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (org.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Atlas, ti.5.0. 2005. Produzido pela ATLAS.ti Scientific Software GmbH.
- Ausubel, D. P. 1982. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. Moraes.
- Bárbara, L. e Ramos, R. C. G. (orgs.) 2003. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras.
- Barros, D. M. V. e Brighenti, M. J. L. 2004. Tecnologias da informação e comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In Rivero, C. M. L. e Gallo, S. (orgs.) *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. EDUSC.
- Brasil. 2001. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras*. Parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001. Brasília, DF: MEC/CNE.
- _____ 2002a. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura*. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF: MEC/CNE.

- _____. 2002b. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura*. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, DF: MEC/CNE.
- Breen, M. P. 1984. Process syllabuses for the language classroom. In Brumfit, C.J. (ed.), *General English Syllabus Design*. Pergamon.
- Buoro, Anamelia B. 2002. *Olhos que pintam. A leitura da imagem e o ensino da arte*. EDUC, Cortez Editora.
- Candlin, C. 1984. Syllabus design as a critical process. In Brumfit, C.J. (ed.), *General English Syllabus Design*. Pergamon.
- Castro, S. T. R. 1999. A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês. Tese de Doutorado. LAEL. PUC/SP.
- _____. 2006. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Lingüística Aplicada. In Castro, S. T. R. e Silva, E. R. (orgs.) *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Castro, S. T. R. e Romero, T. R. de S. 2006. A linguagem na formação do educador. In Castro, S. T. R. e Silva, E. R. (orgs.) *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Celani, M. A. A. (org.) 2003. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Mercado de Letras.
- Chimim, R. 2003. O fazer, o saber e o ser: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas. Dissertação de Mestrado. LAEL. PUC/SP.
- Connely, F. M. & Clandinnin, D. J. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), págs. 2-14.
- Contreras, J. 2002. *A autonomia de professores*. Cortez Editora.
- Costa, C. M. 2003. Reflexões sobre mudanças: desenhando e redesenhando oficinas virtuais. Dissertação de Mestrado. LAEL. PUC/SP.
- Costa, C. 2005. *Educação, imagem e mídias*. Cortez Editora.
- Delors, J. et al. 2004. *Educação. Um Tesouro a descobrir*. UNESCO, Cortez Editora e MEC.
- D'Esposito, M. E. W. 2004. O olhar e o enxergar-se: em busca de uma prática reflexiva para o desenvolvimento da escrita em língua inglesa. Dissertação de Mestrado. LAEL. PUC/SP.

- Dewey, J. 1933. *How we think*. D.C. Heath and Company.
- _____ 1938/1967. *Experience and Education*. Collier Books.
- _____ 1971. *Experiência e Educação*. Companhia Editora.
- Diamond, P. 1997. Mirrors and metaphors: Arts-based English teacher education. Disponível em <http://www.nyu.edu/education/teachlearn/ifte/diamond.htm> em 30 de outubro de 2003.
- _____ 1998. Arts-Based Inquiry and Teacher Reflection: a Teacher Institute (LAEL, PUC-SP). In *The ESpecialist*, vol. 19, nº2, págs.215-231.
- Diamond, P. & Mullen, C. A. 1999. *The Postmodern Educator. Arts-Based Inquiries and Teacher Development*. Peter Lang.
- Dilthey, W. 1985. Poetry and Experience. Selected Works, vol.V. Princeton University Press.
- Domingues, I. 2004 *Epistemologia das Ciências Humanas*. Edições Loyola.
- Duarte, N. 2000. *Vigotski e o "Aprender a Aprender". Críticas às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana*. Editora Autores Associados.
- Freire, M. M. 1998. Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities. Tese de Doutorado. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- _____ 2006a. Processo de tematização na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. Seminário de Orientação. PUC/SP.
- _____ 2006b. A formação de professores e a abordagem HF. Trabalho apresentado no I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas. Florianópolis.
- Freire, P. 1979. *Educação e Mudança*. Paz e Terra.
- _____ 1980. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- _____ 1982. Texto oferecido na disciplina "Educação Popular" no curso de Pós-Graduação, ministrado por Paulo Freire. PUC/ SP.
- _____ 1983. *Extensão ou Comunicação?*, 7ª ed., Paz e Terra.
- Gadamer, H. G. 1975/1996. *Truth and Method*. Continuum.

- García, C. M. 1999. *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Gombrich, E. H. 1971. *L'art et l'illusion: Psychologie de la représentation picturale*. (trad. Franc.), Gallimard.
- Gomes, R. Elo vital: a interação espectador/filme. Disponível em <http://www.facom.ufa.br/sentido/elovital.html> em 25 de março de 2004.
- Goyes N., J. C. Horizontes de la comunicación visual contemporánea. Disponível em http://www.ucm.es/info/especulo/numero22/com_visu.html em 28 de março de 2004
- Ifa, S. 2006. A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização. Tese de Doutorado. LAEL. PUC/SP.
- Imbernón, F. 2000. *Formação Docente Profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez Editora.
- Joly, M. 1996. *Introdução à análise da imagem*. Papyrus Editora.
- Jonassen, D.H. & Land, S.M. (eds.). 2000. *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Josso, M.C. 2004. *Experiências de Vida e Formação*. Cortez Editora.
- Kemmis, S. 1987. Critical reflection. In Wideen, M.F.; Andrews, I. (orgs.) *Staff development for school improvement. A focus on the teacher*. The Falmer Press.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. 1996. O conceito de reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. (org.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Leites, S.M.B. 2004. A prática reflexiva compartilhada na formação contínua de uma equipe de professores de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. LAEL. PUC/SP.
- Libâneo, J.C. 2004. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. *Profissão docente on-line*, vol. 4. Disponível em <http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/vol04/12/art03.htm> em 05 de janeiro de 2007.
- Lieberman, A.1995. Practices that support teacher development. *Phi delta Kappan*, April, págs. 591-596.

- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. 1991. *Teacher education and the social conditions of schooling*. Routledge.
- Lopes, M. C. L. P. 2005. Formação Tecnológica de Professores e Multiplicadores em Ambiente Digital. Tese de Doutorado. LAEL. PUC/SP.
- Martins, M. A. V. 2004. Reflexões acerca do formar professores. In Rivero, C. M. L. e Gallo, S. (orgs.) *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. EDUSC.
- Martins e Ortiz, H. 2002. Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial. Dissertação de Mestrado. LAEL. PUC/SP.
- Mayrink, M. F. 2000. Refletindo, interagindo, praticando... Nas trilhas da construção do conhecimento sobre o ser professor. Dissertação de Mestrado. LAEL. PUC/SP.
- _____. 2004. La formación de profesores y las películas. In Fanjul, A.P., Olmos, A.C., González (orgs.) *Hispanismo 2002*. Associação Editorial Humanitas. vol.I.
- Mizukami, M. G. N. et al. 2002. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. EdUFSCar.
- Moita Lopes, L.P. 1986 Discourse Analysis and syllabus design: na approach to the teaching of reading. Doctoral Theses. University of London.
- Moreira, C. T. V. 2001 A educação no meio rural na Amazônia: a dialética opresso x libertação em Paulo Freire. In Saul, A. M. (org.) *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. Editora Articulação Universidade/Escola.
- Nóvoa, A. 1992. Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, S. T. 2004. O computador no curso de Letras: representações do professor pré-serviço. Dissertação de Mestrado. LAEL. PUC/SP.
- Paula, M. N. 2001. Formação de professores na Universidade: um espaço em construção. Dissertação de Mestrado. LAEL. PUC/SP.
- Pérez Gómez, A. 1992. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. 2002. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed Editora.

- Pimenta, S. G. 2002. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (orgs.) *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Pinto, A. C. 2002. A experiência reflexiva na formação de professores. In Belloni, M. L. (org.) *A formação a sociedade de espetáculo*. Edições Loyola.
- Polanyi, M. 1967. *The tacit dimension*. Doubleday Anchor Book.
- Pow, E. M. 2003. De jazidas, garimpos e artífices: A formação fonológica do professor e sua identidade profissional. Dissertação de Mestrado. LAEL. PUC/SP.
- Rego, T. C. 1996. *Vygotsky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Vozes.
- Rezende, P. S. 2003. Oficinas virtuais temáticas: interação e docência em língua inglesa. Dissertação de Mestrado. LAEL. PUC/SP.
- Ricoeur, P. 1976. *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. The Texas Christian University Press.
- _____ 2001. *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Fondo de Cultura Mexicana.
- Santaella, L. 1983. *O que é semiótica*. Ed. Brasiliense.
- _____ 2002. *Semiótica Aplicada*. Thomson.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner – How professionals think in action*. Basic Books.
- _____ 1987. *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- _____ (ed.)1991. *The Reflective Turn. Case studies in and on educational practice*. Teachers College Press.
- _____ 1992 a. The theories of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, v.22:2, págs.119-139.
- _____ 1992b. Formação de professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Shimoura, A. S. 2005. Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador. Tese de Doutorado. LAEL. PUC/SP.
- Smyth, J. 1992. Teacher's Work and the Politics of Reflection. In *American Educational Research Journal*, 29:2; págs.267-30.

- Soares, M.F. 2006. *Compondo identidades: construindo diários na aula de língua inglesa*. Tese de Doutorado. LAEL. PUC/SP.
- Sprenger, M.T. 2004. *Conscientização e autonomia em formação on-line de professores*. Tese de Doutorado. LAEL. PUC/SP.
- Thompson, J.B. 1981. *Critical hermeneutics. A study in the thought of Paul Ricoeur and Jürgen Habermas*. Cambridge University Press.
- Valli, L. (ed.) 1992. *Reflective teacher education: cases and critiques*. State University of New York Press.
- van Manen, M. 1990. *Researching lived experience*. The University of Alberta, The Athlouse Press.
- Vanoye, F & Goliot-Lété, A. 1994. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Papirus Editora.
- Vianna, I. O. A. 2004. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In Rivero, C.M.L. e Gallo, S. (orgs.) *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. EDUSC.
- Vygotsky, L.S. 1930/1998. *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- _____ 1934/1999. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.
- Willis, G. 1991. Phenomenological Inquiry: Life-World Perceptions. In: Short, E. C. (ed.) *Forms of Curriculum Inquiry*. State University of New York Press.
- Zeichner, K.M. 1993. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Educa.

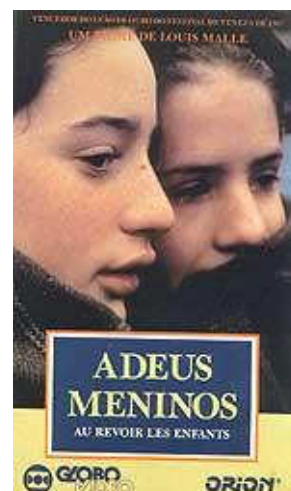
ANEXOS

ANEXO 1

- **Adeus Meninos**

Louis Malle faz um retorno ao ano de 1944, quando estudava numa escola católica, em Fontainebleau e, através de Julien Quentin (Gaspard Menesse), o personagem que assume o seu lugar, nos conta a sua dramática experiência, sob a ocupação alemã, os ataques aéreos, o frio e a crueldade do mercado negro. Adeus Meninos é a comovente estória da amizade entre dois meninos, repentina e cruelmente afastados, quando os nazistas descobrem a origem judaica de um deles. Adeus Meninos, a dura lição de vida de um jovem que teve seu primeiro contato com o mundo real, através da violência da guerra e o preconceito mais desumano.

(http://www.gpw.com.br/gpwnovo/hp/fichafilme.asp?id_filme=6347)



- **Bossa Nova**

O Rio de Janeiro, suas lindas paisagens e a música arrebatadora de Tom Jobim fazem o cenário para nove personagens que cruzam seus destinos e paixões. O ponto de ligação é a charmosa professora de inglês Mary Ann (Amy Irving), que vive na cidade desde a morte do marido, e o advogado Pedro Paulo (Antonio Fagundes) recém separado da esposa (Débora Bloch). As vidas dos dois personagens se cruzam com as da senhadora Nadine (Drica Moraes), que acredita ter encontrado seu grande amor na internet; com a do jogador de futebol (Alexandre Borges) negociado com um time inglês; e a da estagiária de direito Sharon (Giovanna Antonelli), que balança o coração de Acácio (Pedro Cardoso), irmão do advogado. Numa ciranda amorosa agitada por divertidos equívocos culturais e linguísticos, o amor é o grande propulsor de tudo, embalado pelas maravilhosas canções da Bossa Nova.

(<http://www.ciadefilmes.com/produtos.asp?produto=2185>)



- **O Céu de Outubro**

Em 1957, na cidade de Coalwood, oeste Virgínia, as minas de carvão dominam e ninguém escapa da vida subterrânea. Mas quando o estudante Homer Hckman Jr. (*Jake Gyllenhaal*) vê o Sputnik, o satélite soviético, ser lançado, ele fica fascinado pelo espaço e pela chance de um novo destino, nesta incrível história real, de esperança, determinação e triunfo. Com a ajuda de sua professora (Laura Dern) e três amigos, Homer pretende construir seu próprio foguete. Apesar da desaprovação de seu pai (Chris Cooper), de uma educação limitada e uma série de controvérsias que ameaçam frustrar seu sonho e toda a cidade, Homer supera o que pareciam obstáculos impossíveis para realizar o seu ideal, em uma das mais eternas e inspiradoras histórias já filmadas.

(http://www1.univap.br/~geodem/geodef/html/mod_filmes.html)



- **O Clube do Imperador**

O fim depende do começo! Este é o lema do colégio de rapazes St. Benedict's, freqüentado pela nata da sociedade americana. Filhos de gente rica e importante. É neste ambiente, cujos alicerces são a tradição e honra, que leciona o professor Hundert - um apaixonado pela história antiga - que dá aulas onde a emoção e a alegria estão sempre presentes. Mas um aluno em especial começa a incomodar. Trata-se do arrogante Sedgewick, filho de um respeitado senador, que inicia uma guerra particular com o mestre. Um batalha de egos e vontades que vai durante mais de 25 anos. O Clube do Imperador é um filme gostoso de se ver. Diversão garantida que registra mais uma fantástica atuação de Kevin Kline, ganhador do Oscar por Um Peixe Chamado Wanda.

(<http://www.blockbuster.com.br/store/frmDetalheProduto.aspx?SKU=57758#sinopse>)



- **A Corrente do Bem**

Eugene Simonet (Kevin Spacey) é um professor de Estudos Sociais cuja vida está na mais perfeita ordem, tudo e todos em seus devidos lugares. Um dia ele resolve pedir um trabalho aos seus alunos. Trevor (Haley Joel Osment) que está nessa turma propõe uma espécie de corrente do bem onde cada pessoa faria um favor a outras três pessoas e estas fariam a mesma coisa, sem pedir nada em troca. O favor que cada um presta tem que ser algo grande, algo que as pessoas não podem, fazer por si próprias. Com isso Trevor busca ajudar sua própria família que se resume em sua mãe Alice McKinney (Helen Hunt), uma mulher corajosa e trabalhadora, que tem dois empregos e luta para criar o filho. Um filme sensível com uma bela mensagem e uma idéia capaz de mudar o mundo.

(http://www.2001video.com.br/detalhes_produto_extra_dvd.asp?produto=3503)



- **A Creche do Papai**

A CRECHE DO PAPAÍ é uma hilária comédia sobre crianças travessas dominando a situação! Assim que os publicitários Charlie (Eddie Murphy - Dr. DoLittle, Shrek) e Phil (Jeff Garlin) perdem seus empregos após tentarem vender cereal matinal de sabor de legumes, suas esposas é que voltam ao trabalho. Mas ao perceber que não tem mais condições financeiras de manter seus filhos na famosa Academia Chapman comandada pela terrível Senhora Harridan (Anjelica Huston - A Família Addams), Charlie e Phil resolvem montar a creche do papai. É aí começa a aventura dos dois papais dando uma de babá! A CRECHE DO PAPAÍ conta ainda com um excelente elenco coadjuvante, incluindo Steve Zahn (Segurança Nacional), Regina King (Jerry Maguire - A Grande Virada) e Kevin Nealon (Tratamento de Choque).

(<http://www.allcenter.com.br/allcenter/produto.asp?ID=1628&tipo=&DeplD=VD>)



- **O Espelho Tem Duas Faces**

Rose Morgan (Barbra Streisand), que ainda vive com sua mãe (Lauren Bacall), é uma professora de Literatura Romântica esperando desesperadamente por uma paixão na vida. Gregory Larkin (Jeff Bridges), é um professor de matemática que está ressentido com relacionamentos apaixonados e busca união sem sexo, baseado na amizade e respeito. Eles são duas pessoas com quase nada em comum, mas o destino - através de uma irmã intrometida que põe um anúncio no jornal - acaba unindo-os. Sem atração física para complicar, Rose e Greg se tornam bons amigos e logo concordam num casamento construído pela paixão intelectual, em vez do calor sexual. Mas, quando duas pessoas ficam juntas, se casam, tentam permanecer no celibato e se apaixonam, acabam percebendo que é impossível apagar a chama que se acendeu. Dirigido por Barbra Streisand e co-estrelando Pierce Brosnan, George Segal, Mimi Rogers e Brenda Vaccaro, O ESPELHO TEM DUAS FACES explora nossos mitos modernos sobre sexo e beleza numa combinação de humor e ternura que faz dele "a melhor comédia romântica do ano".

(http://www.2001video.com.br/detalhes_produto_extra_dvd.asp?produto=1194)



- **Os Incompreendidos**

Cultuado como a obra-prima da carreira do cineasta francês François Truffaut, o filme Os Incompreendidos (1959), marcou a estréia do jovem e irrequieto diretor, que, ao retratar a vida nas ruas de Paris, por um garoto de 12 ou 13 anos, Antoine Doinel, interpretado por Jean-Pierre L aud, acabou por criar uma obra autobiográfica. O filme constitui-se num dos mais importantes títulos da nouvelle vague e uma das melhores produ es do cinema francês de todos os tempos. Desprezado e odiado pela mãe e ignorado pelo padrasto, o personagem Antoine Doinel vive de forma realista o drama da rejei o e da inadequa o. Esta obra-prima marca definitivamente a cinematografia francesa e mundial pela linguagem vibrante, envolvente e telúrica.

(http://www.video21.com.br/padrao.php?page=acervos_&res=5413)



- **O Jarro**

Numa escola do deserto, o jarro que serve para as crianças matarem a sede trinca. O fato mobiliza as pessoas do vilarejo, cada uma com uma rea o diferente. Rodado num aldeia do escaldante deserto iraniano, o filme contou com a participa o de atores não profissionais que, até então, mal conheciam o cinema. Vencedor do Leopardo de Ouro no Festival de Locarno de 1994 e do Pr mio do Júri da 18  Mostra Internacional de Cinema em São Paulo.

(http://www2.uol.com.br/mostra/29/p_exib_filme_arquivo_1915.shtml)



- **A Língua das Mariposas**

Língua das Mariposas é um filme idílico com uma visão forte e sensível da realidade, onde o cinema vira a melodia do olhar. O filme do espanhol José Luis Cuerda reserva, desde o início, algumas surpresas. Uma delas é a colaboração um tanto inesperada e surpreendente de Alejandro Amenábar, o diretor de Os Outros, como o responsável pela música. Cuerda soube cercar-se de colaboradores talentosos e fez um belo filme sobre o tema da inocência perdida. É a inocência de um garoto, Moncho, interpretado por Manuel Lozano. Através de seu professor Don Gregório (Fernán Gómez) ele encontra um mundo de descobertas sem fim, ambientado na Espanha dos anos 30, período anterior à Guerra Civil. Literatura, amor, sexo, vida. Don Gregório é um mestre exemplar. Ao aposentar-se, faz um discurso que exalta a liberdade. É o que ensina a Moncho, usando a língua das mariposas. Quando o professor vai preso, o menino ingressa em um mundo de covardia e humilhação, desencadeado pelo regime de Franco.

(<http://www.dropsdvd.com.br/site/filmes/default.asp?id=870>)



- **Mentes Perigosas**

Uma das atrizes mais renomadas de Hollywood, MICHELLE PFEIFFER (Revelação , A História de Nós Dois) tem um desempenho emocionante no papel de uma ex-fuzileira naval que troca a vida militar pela de professora de inglês neste filme explosivo aclamado pela crítica. LouAnne Johnson (PFEIFFER) que sempre sonhou em lecionar, consegue um emprego numa escola de um subúrbio de baixa renda como professora de um grupo de adolescentes problemáticos para quem o fracasso é uma rotina. Determinada a conquistar a confiança e a mudar a vida desses jovens, LouAnne exige tudo de seus alunos e de si mesma e, em troca, acaba aprendendo duras lições. Com uma trilha sonora sensacional e um elenco talentoso, MENTES PERIGOSAS é um filme emocionante que certamente ocupa um lugar entre os melhores de todos os tempos!

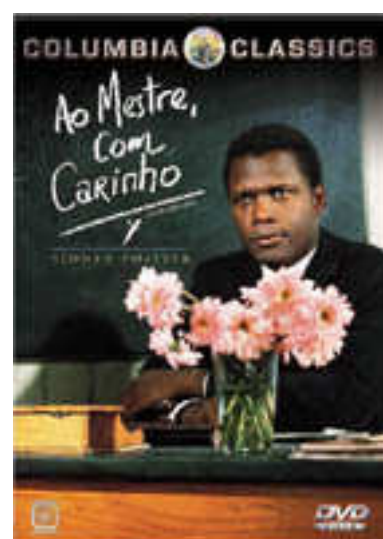
(http://www.magazineluiza.com.br/produto/index_Produto.asp?Produto=1934079&linha=DV&Setor=DVDR)



Ao Mestre com Carinho

Um jovem professor enfrenta alunos indisciplinados e desordeiros, neste filme clássico que refletiu alguns dos problemas e medos dos adolescentes do anos 60. Sidney Poitier tem uma de suas melhores atuações como Mark Thackeray, um engenheiro desempregado que resolve dar aulas em Londres, no bairro operário de East End. A classe, liderada por Denham (Christian Roberts), Pamela (Judy Geeson) e Barbara (Lulu, que também canta a canção título), estão determinados a destruir Thackeray como fizeram com seu predecessor, ao quebra-lhe o espírito. Mas Thackeray, acostumado a hostilidades, enfrenta o desafio tratando os alunos como jovens adultos que em breve estarão se sustentando por conta própria. Quando recebe um convite para voltar a engenharia, Thackeray deve decidir se pretende continuar.

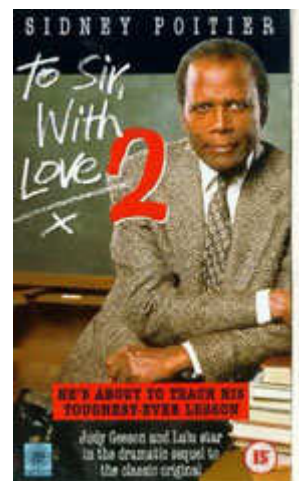
(http://www.video21.com.br/padiao.php?page=acervos_&res=1037)



- **Ao Mestre com Carinho 2**

Sidney Poitier retorna ao papel do professor Mark Tackeray, trinta anos depois que decide se mudar de Londres para uma escola em Chicago. Mas não são apenas os desafios e os novos alunos que o atraem: ele vai em busca de seu primeiro amor, uma mulher que conheceu três décadas atrás quando era um jovem na Guiana. Em Chicago, Mark logo percebe que não vai ser fácil lidar com uma classe de perigosos e rebeldes alunos. Ensinando aos alunos o respeito a si mesmo e aos outros, ele começa a quebrar a resistência. Mas Mark é pressionado a trair a confiança de um aluno que prometera proteger e, ao se recusar em cooperar, é demitido da escola. Enquanto isso um dos alunos descobre onde vive o antigo amor de Mark e arranja-lhes um encontro. Quando os dois estão frente a frente, ele percebe que ela não foi apenas uma das coisas que ele perdera muitos anos atrás na América do Sul.

(<http://www.editora-opcao.com.br/filmes.htm>)



- **Meu Mestre, Minha Vida**

Traficantes, vândalos e arruaceiros agem livremente dentro de uma escola. Até que um dos professores age por conta própria, expulsando os que julga nocivos à instituição. Sua conduta cria polêmica, dentro e fora do ambiente escolar.

(<http://www.vervideo.com.br/filme.cfm?cod=9954>)



- **Mr Holland, Adorável Professor**

Em 1964, o jovem compositor Glenn Holland decide dar aulas de música, enquanto economiza para dedicar todo seu tempo à composição de sua sinfonia. Os alunos estão longe das expectativas de Glenn, que para cativá-los, traz para a sala de aula o então maldito Rock n Roll. A família Holland cresce com a chegada de Cole e novas prioridades são estabelecidas. A sinfonia fica praticamente esquecida e ainda mais quando descobre que o filho nascera surdo. Holland isola-se da família. Anos mais tarde repensa sua vida e decide dar a grande virada. Organiza um concerto para deficientes auditivos. Agora tem o filho novamente ao lado e divide com ele o amor pela música. Chegam os anos 90, sua matéria não é mais prioridade no currículo escolar. Holland é obrigado a aposentar-se. Mas a vida ainda lhe reserva uma surpresa extraordinária.

(http://www.video21.com.br/padrao.php?page=acervos_&res=1397)



- **Música do Coração**

Roberta (Meryl Streep) é uma violinista que nunca se profissionalizou por ter se dedicado unicamente à família. Quando o seu marido a abandona, ela decide seguir seu sonho e começa dar aulas de violino para crianças pobres do East Harlem. 'Musica do Coração' é a história verdadeira e inspiradora de uma mulher que, ao aprender a acreditar em si mesma, foi capaz de dar a incontáveis crianças um belo presente, ela provou que elas eram capazes de fazer qualquer coisa na vida.

(http://www.miragemvideo.com.br/index.php?page=filme&id_genero=&id=1658&click=ok)



- **Nenhum a Menos**

Gao é professor da Escola Primária Shuiquan e precisa sair de licença para cuidar da mãe doente. Um lugar distante e pobre, a única pessoa que aceita substituir o professor é uma menina de 13 anos Wei Minzhi. Como a evasão escolar é muito grande, Gao instrui Wei a não permitir que nenhum de seus alunos abandone o curso prometendo-lhe 10 yuans extras em seu pagamento. Perdida em meio às crianças, Wei faz de tudo para manter os alunos na escola, até que um garoto de 10 anos, é obrigado a partir para a cidade em busca de trabalho. Para trazê-lo de volta, Wei inicia um incasável jornada à procura de seu aluno na cidade grande.

(http://www.2001video.com.br/detalhes_produto_extra_dvd.asp?produto=1909)



- **Nosso Professor é um Herói**

Professor de história aceita lecionar em escola barra-pesada, para ficar mais perto dos filhos, após separar-se de sua esposa. E enfrenta um cotidiano de alunos arredios e um novo condomínio tomado por uma gangue, ao mesmo tempo em que flerta com uma colega do corpo docente e ajuda uma jovem vizinha nos estudos.

(<http://www.cine-review.com/index.php?load=mc&v=f&mode=visualiza&id=10605>)



- **Sociedade dos Poetas Mortos**

Quando o carismático professor de inglês John Keating (o vencedor do Oscar®, Robin Williams) chega para lecionar num rígido colégio para rapazes, seus métodos de ensino pouco convencionais transformam a rotina do currículo tradicional e arcaico. Com humor e sabedoria, Keating inspira seus alunos a seguirem seus próprios sonhos e a viverem vidas extraordinárias. Sociedade dos Poetas Mortos, um dos mais comoventes campeões de bilheteria dos últimos anos, emocionou o público e a crítica com seus desempenhos brilhantes, sua história arrebatadora e sua grande produção.

<http://www.cuidardoser.com.br/dicas-filmes.htm>



- **Um Tira no Jardim da Infância**

Arnold Schwarzenegger estrela como um policial disfarçado em professor de jardim de infância, com a missão de capturar um perigoso bandido. Enquanto lida com seus pequenos alunos e se envolve emocionalmente com uma bela professora Penelope Ann Miller), ele se prepara para o combate final com o suspeito, nesta comédia de ação absolutamente divertida (Ralph Novak, People Magazine) do diretor Ivan Reitman.

<http://www.blockbuster.com.br/store/frmDetalheProduto.aspx?SKU=58283#sinopse>



ANEXO 2

Ficha de identificação

1. Nome: _____
Idade: _____
Curso: Letras - _____
Telefone para contato: _____
E-mail para contato: _____

2. Ano de ingresso no curso de Letras nesta universidade: _____

3. Já fez algum outro curso de graduação?

sim não Qual?

4. Você já leciona?

sim não Que disciplina(s) leciona?

Onde e há quanto tempo leciona?

5. Você já dava aulas antes de entrar para a universidade?

sim não

Onde e durante quanto tempo?

6. Que tipo de dificuldades você encontra em sua atuação como professor?

7. Quando você encontra dificuldades na sua sala de aula, em sua atuação como professor, você:

- procura na literatura possíveis soluções para seus problemas
- conversa com seus colegas de trabalho a respeito de seu problema
- conversa com seus colegas da universidade a respeito de seu problema
- conversa com seus professores da universidade
- outras _____

8. Que motivos o (a) levaram a matricular-se nesta disciplina?

9. Que expectativas você tem com relação a esta disciplina?

ANEXO 3

PROGRAMA DE ENSINO

Curso: Letras	Depto.:
Disciplina: Eletiva: A escola no cinema – reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes	Cred.: 02
Professor: Mônica Ferreira Mayrink	Horas/Aula: 30
Sem/Ano: 1º/2004	Turno: Matutino

I- OBJETIVOS GERAIS

Propiciar ao aluno condições para que possa refletir sobre a prática pedagógica (a sua própria e a de outros professores) e, assim, compreender mais profundamente o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

II- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O aluno será capaz de:

- refletir sobre o papel do professor na escola e no processo de ensino / aprendizagem;
- refletir sobre o papel do aluno no processo de ensino / aprendizagem;
- refletir sobre a relação teoria e prática no ensino de línguas;
- refletir sobre diferentes ações do professor dentro do contexto escolar ao qual pertence;
- conhecer e reconhecer diferentes tendências metodológicas;
- definir critérios para selecionar e analisar filmes que tratem de questões pedagógicas.

III- CONTEÚDO

1. A importância da reflexão na formação do professor
2. O uso de instrumentos para reflexão
3. Exercícios de reflexão: foco na aprendizagem e foco no ensino
4. A escola no cinema: reflexão sobre a prática pedagógica a partir dos filmes *O Espelho Tem Duas Faces*, *Sociedade dos Poetas Mortos*; *A Corrente do Bem*; *Nenhum a Menos*; *Mentes Perigosas*; *O Céu de Outubro*; *A Língua das Mariposas*

IV- METODOLOGIA

O curso tem como ponto de partida a discussão de textos e filmes que tratam de questões pedagógicas, com o apoio de outros instrumentos de reflexão (questionários, diários reflexivos, casos). Os alunos ampliarão as discussões e reflexões com pesquisas bibliográficas (em livros, artigos e internet) a respeito dos temas que surjam em sala de aula.

V- AVALIAÇÃO

A avaliação do aluno será contínua, a partir da assiduidade às aulas, verificação das leituras, participação nas atividades propostas. Seu desempenho será avaliado formalmente a partir de:

1. elaboração de diários reflexivos;
2. resenhas dos textos encontrados na pesquisa bibliográfica (mínimo 3);
3. exercício de reflexão baseado em um filme selecionado pelo próprio grupo, apresentado a toda a classe.

VI- BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- Joly, M. 1996. *Introdução à análise da imagem*. Papyrus Editora.
- Vanoye, F & Goliot-Lété, A. 1994. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Papyrus Editora.
- Mayrink, M.F. 2001. Contribuciones del proceso reflexivo para la formación del profesor de lengua española. Boletín de Investigación Educacional. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol.16. páginas 121-134.
- Perrenoud, P. 2002. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed Editora.
- Pimenta, S.G. 2002. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In S.G. Pimenta e E. Ghedin (orgs.) *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.

Filmes:

- O Espelho Tem Duas Faces*
Sociedade dos Poetas Mortos
A Corrente do Bem
Nenhum a Menos
Mentes Perigosas
O Céu de Outubro
A Língua das Mariposas

Outros filmes e títulos serão incorporados à bibliografia de acordo com as necessidades e interesses do grupo e de acordo com os temas que surjam da reflexão sobre os filmes analisados. Também farão parte da bibliografia os textos selecionados pelos alunos em suas pesquisas bibliográficas em livros, artigos e na Internet.

VII- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- García, C.M. 1992. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In A. Nóvoa (coord.) *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- _____ 1999. *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Pérez Gómez 1992. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (coord.) *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Pinto, A. C. 2002. A experiência reflexiva na formação de professores. In M.L. Belloni. *A formação a sociedade de espetáculo*. Edições Loyola.
- Sacristán, J.G. 2002. Tendências investigativas na formação de professores. In S.G. Pimenta e E. Ghedin (orgs) *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez .
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- _____ 1992a. The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry* , vol.22, no.2, págs. 119-139.
- _____ 1992b. Formação de professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.) *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Zeichner, K.M. 1993. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*.

ANEXO 4 – ATIVIDADE DO TERMÔMETRO



ANEXO 5

Atividade 2 (23/03/2004)

Após ter assistido ao filme *O espelho tem duas faces* e após ter discutido sobre os professores de quem você gostava e não gostava, identifique **três** características que você gostaria de ter e **três** que você não gostaria de ter como professor. Use **adjetivos** na sua resposta e justifique suas escolhas.

ANEXO 6

Atividade 3 (para 30/03/2004)

Baseando-se na leitura do texto *Professor Reflexivo: construindo uma crítica*, de Selma Garrido Pimenta, considere as seguintes questões:

1. O que você entende por “professor reflexivo”?
2. Como a autora entende o termo “professor reflexivo”?
3. Você diria que os professores que aparecem no filme *O espelho tem duas faces* são reflexivos? Por que? Que cenas do filme ilustram sua resposta?
4. A propósito da necessidade da valorização da *prática refletida*, a autora diz, na página 20, que “tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio”. Responda:
 - a) Você concorda com esse ponto de vista? Por que?
 - b) O filme *O espelho tem duas faces* motivou sua reflexão? Por que? Se sua resposta foi positiva, que reflexões o filme suscitou em você?

ANEXO 7

Atividade 4 (em grupos)

1. Que idéias você relaciona ao tema *responsabilidade do professor*? Faça uma lista.
2. Pensando na resposta anterior, que relações podem ser estabelecidas com o filme *Nenhum a Menos*?
3. Você poderia pensar em algum outro aspecto relacionado ao tema *responsabilidade do professor* que não foi mencionado em sua lista, mas que o filme sugere? Como esse aspecto aparece no filme?

ANEXO 8**DEBATE ELETRÔNICO**

1. Qual é a sua opinião sobre o envolvimento que têm, por um lado, a professora e, por outro, a escola, com a vida dos alunos? E a família dos alunos, como se posiciona?
2. Como você avalia as formas que a professora encontra para seduzi-los para o processo de aprendizagem? Você poderia fazer uma relação entre esse aspecto e uma teoria de aprendizagem?
3. Como se dá a relação Professor X Currículo no filme? O que você pensa a respeito dessa relação? Para você, como ela deveria acontecer?

ANEXO 9

Texto entregue pelas alunas do grupo de "Corrente do Bem"

**Como iniciar grandes transformações a partir de pequenos passos
"A Corrente do Bem"**

Pensar na escola como sendo um lugar que pode gerar uma transformação tão grandiosa que ultrapasse os limites espaciais da vida de um estudante é algo que nos parece longe demais, no entanto, o filme a "Corrente do Bem" parte dessa premissa, parece querer nos dizer que o aquilo que nos parece aparentemente impossível pode estar ao nosso alcance.

A história do filme tem um grande mérito em seu currículo, já foi capaz de promover o surgimento nos Estados Unidos de um movimento assemelhado ao que foi apresentado nas telas, portanto, como dizemos na gíria, "moveu montanhas".

Vamos ao filme, trata-se da história de um garoto de 12 ou 13 anos, portanto um aluno de 7ª Série, com as aulas começando, em seu primeiro dia. Quando o garoto e seus colegas chegam a sala de aula, encontram o professor de geografia os aguardando, sentado em uma cadeira, a meditar sobre os pontos que pretende desenvolver nesse primeiro encontro com seus novos alunos. Quando todos estão sentados e instala-se um necessário silêncio, o professor inicia suas atividades apresentando-se e falando sobre os propósitos de seu curso e das dificuldades de se trabalhar com adolescentes; apesar de ter marcado o mapa na lousa em diversos pontos, o professor despreza o material e propõe uma atividade diferenciada, pergunta aos alunos sobre a possibilidade de desenvolvimento de um projeto, mas não um simples trabalho escolar, algo que vá além, que gere consequências, que provoque transformações.

Apesar de inicialmente termos a idéia de que tal professor (vivido pelo oscarizado Kevin Spacey, premiado pelo seu trabalho no crítico "Beleza Americana") é conservador e que suas aulas devem corresponder a sua postura e atitude diante do grupo, esta proposta inicial nos coloca diante de uma nova perspectiva, mais bela, mais poética, mais revolucionária.

Se ficamos interessados pela proposta, imaginem então, como reagiriam alunos de 12 ou 13 anos. Isso mesmo, a princípio, com grande indiferença, a não ser por um dos garotos, de nome Trevor, personificado pelo impressionante Haley Joel Osmert (do surpreendente suspense "O Sexto Sentido" e do instigante "AI - Inteligência Artificial"), que cria a "Corrente do Bem". Essa corrente funciona como as pirâmides através das quais as pessoas tentam ganhar dinheiro ou livros, por exemplo, só que ao invés de utilizar essa artimanha para multiplicar os ganhos materiais, a proposta do garoto encaminha-se no sentido de fazer com que as pessoas pratiquem o bem para os outros, sem esperar qualquer devolução ou retorno.

Cada pessoa teria que fazer o bem para 3 indivíduos e, pedir que os outros continuassem fazendo o mesmo, ou seja, praticando o bem para outras pessoas e pedindo que elas estendessem essa corrente indefinidamente. De 3 benfeitorias ou benefícios prestados passaríamos numa segunda etapa para 9, dos 9 para 27 e, assim sucessivamente.

Perceberam como, uma simples idéia lançada numa sala de aula acabou por se tornar uma verdadeira revolução no pensar e no agir?

Além de nos provocar para que, como professores procuremos fazer com que nossos pequenos esforços se tornem grandes em seus resultados gerais para nossos alunos e nossas comunidades, o filme traz ainda discussões importantes acerca do respeito

pelas diferenças, das dificuldades de relacionamento familiar nos tempos em que vivemos e, mais especificamente, da dificuldade que temos em entender os mais jovens (parecemos não querer escutá-los, mesmo quando nos mostramos atentos; parecemos não nos importarmos com o que os jovens pensam, quando deveríamos participar nossas opiniões e saber escutar a deles; apesar de toda rebeldia, muitos deles querem e precisam muito de nosso apoio).

O filme é muito interessante no sentido de despertar diálogos, de nos fazer entender pelos jovens e de nos fazer atentos a suas colocações, de nos fazer promover uma possibilidade de maior entendimento entre pais e filhos (fundamental para a educação!) e de aproximar as escolas daquilo que seja significativo para os estudantes, a comunidade e mesmo para nós, professores!

João Luís Almeida Machado

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo); Professor universitário atuando na Unita (Universidade de Taubaté) e na Faculdade Senac em Campos do Jordão; Professor de Ensino Médio e Fundamental em Caçapava, SP; escreve semanalmente na coluna Cinema e Educação do Portal Planeta Educação (www.planetaeducacao.com.br).

ANEXO 10

Textos entregues pelas alunas do grupo de *A creche do Papai*

O compromisso social e ético dos professores

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornar cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a medição entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino.

O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instrução e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças e capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade.

O compromisso social, expresso primordialmente na competência profissional, é exercido no âmbito da vida social e política. Como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais. O compromisso ético - político é uma tomada de posição frente aos interesses sociais em jogo na sociedade. Quando o professor se posiciona, consciente e explicitamente, do lado dos interesses da população majoritária da sociedade, ele insere sua atividade profissional - ou seja, sua competência técnica - na luta ativa por esses interesses - a luta por melhores condições de vida e trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais (econômicas, políticas, culturais) da sociedade.

Estas considerações justificam a necessidade de uma sólida preparação profissional face às exigências colocadas pelo trabalho docente. Esta é a tarefa básica do curso de habilitação ao magistério e, particularmente, da Didática.

(Libâneo, José Carlos.)

A Escola e o Desenvolvimento dos alunos

Marco Marinho



A escola traz o saber sistematizado deste ou daquele grupo cultural.

Escola: luta contra a dominação.

As pessoas dão as mais diversas respostas ao serem questionadas sobre o que é a escola e para que serve. Para tanto, utilizam como critério a relação existente entre a escola e a sociedade, o que entendem por Educação, o que esperam que a escola faça por seus filhos ou pela nova geração, como vêem o processo histórico vivido pelo povo brasileiro, etc. Vejamos alguns exemplos disso:

A escola...

- ✓ serve para aprender a ler, escrever e contar.
- ✓ serve para "dar educação" e disciplinar as crianças, ensinar boas maneiras e como se comportar em sociedade.
- ✓ é uma instituição social que serve para adaptar e integrar crianças e adolescentes à sociedade dos adultos.

- ✓ existe para alfabetizar as crianças, ensinar Matemática e o que for básico e necessário para que os jovens possam vir a trabalhar e exercer uma profissão.

- ✓ é um órgão do Estado voltado para a alfabetização da população, para o ensino dos conhecimentos básicos de Matemática, História, Geografia, Ciências... que foram produzidos pela humanidade em sua história. A escola ensina a localizar diferentes países e culturas. Trabalha informações sobre o nosso país (quem somos, população, costumes, crenças, história, valores nacionais, governo, recursos minerais, vegetais, animais, alimentação, indústria, educação...). E, principalmente, transmite idéias, valores, políticas e diretrizes que interessem ao governo.

- ✓ "deve transmitir o saber necessário para que os alunos desenvolvam habilidades e potencialidades pessoais e de sua classe, contribuindo para a transformação social desejada... O fundamental é que a escola habilite o estudante a operar com os instrumentos necessários à sua vida profissional, social, política e cultural."¹

Antônio Joaquim Severino, professor da USP, em seu livro *Educação, ideologia e contra-ideologia*, assinala que a escola pública, aberta e igualitária, é uma necessidade para todos, permi-

¹ Neidson RODRIGUES. *Lições do príncipe e outras lições*. p. 77.

tindo o acesso ao saber e aos bens culturais da humanidade. Assim, o indivíduo pode se perceber como parte integrante de um todo social, situando-se em sua realidade histórico-social. Além disso, para as classes subalternas, a escola deve fornecer instrumentos e recursos de luta contra a dominação, exercitando, pois, seu papel de resistência à ideologia dominante ou de contra-ideologias.

Você sabe o que seus colegas, seus pais e familiares, as pessoas de seu bairro pensam sobre o que deve ser a escola? Converse com algumas dessas pessoas e escreva suas respostas. Depois, compare-as com os *flashbes* apresentados anteriormente, mostrando as semelhanças e diferenças.

A escola surge historicamente como fruto da necessidade de se preservar e reproduzir a cultura e os conhecimentos da humanidade, crenças, valores e conquistas sociais, concepções de vida e de mundo, de grupos ou de classes. Ela permaneceu e se modernizou à medida que foi capaz de se tornar instrumento poderoso na produção de novos valores e crenças, na difusão e socialização de conquistas sociais, econômicas e culturais desses grupos ou classes.

Pode-se descrever a escola como lugar de encontro e de convivência entre educadores e educandos. Um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram condições favoráveis ao desenvolvimento em diferentes áreas: cognitiva, afetivo-emocional, motora, social e profissional.

Por desenvolvimento cognitivo entende-se adquirir novos conhecimentos e rever os que já se possui; relacionar e organizar informações; desenvolver a imaginação, a capacidade de pensar e de criar soluções; desenvolver habilidades artísticas.

O desenvolvimento afetivo-emocional compreende, entre outros aspectos, o crescente conhecimento de si mesmo (diferentes recursos que se possui, limites existentes e potencialidades a serem desenvolvidas). Isso significa abrir espaço para que se expressem e se trabalhem diferentes emoções: alegria, sofrimento, raiva, ódio, amor, agressão, autodefesa, atenção, respeito, cooperação, competitividade, solidariedade.

Ainda sob este aspecto é importante que a criança e o adolescente adquiram segurança pessoal superando as inseguranças próprias de cada idade; que se sintam valorizados em sua singularidade e nas mudanças que venham a ocorrer; aprendam a se organizar internamente e se relacionem com o ambiente externo.

Diferentes Aspectos do Desenvolvimento do Aluno

Escola: lugar onde o aluno pode se desenvolver integralmente.

Desenvolver e ampliar o pensamento.

Conhecimento de si mesmo, base para o indivíduo se situar no mundo.

A Educação Física cuida do corpo... e da mente.

No desenvolvimento motor as atividades físicas são fundamentais. Ajudam as crianças e os adolescentes a se desenvolverem e aguçar os órgãos dos sentidos e a coordenação motora, praticar esportes individuais e em grupo (andar de bicicleta, patins, *skate*; jogar voleibol, futebol), etc.

Comunicando-se e interagindo o indivíduo se socializa e participa ativamente de sua cultura.

Na área social é importante que o aluno desenvolva sua sociabilidade e comunicabilidade com os colegas de turma, da escola, com os professores e com a comunidade em geral. Aprender, conforme sua idade, a se localizar no espaço e no tempo, na sociedade onde vive, captando os fatos e acontecimentos que agitam seu mundo interno e o mundo à sua volta. Neste sentido, aprender a se relacionar e a participar das descobertas das ciências e do momento histórico em que vive.

Alfabetizar e ser alfabetizado: formas de trabalho.

No plano profissional Neidson Rodrigues afirma que é importante desenvolver o questionamento “do processo e da relação de trabalho (...) enquanto forma de ação do homem na construção do mundo”². Ao mesmo tempo, explorar toda e qualquer experiência de trabalho já vivida pelo aluno, que lhe permita “compreender o papel que esse trabalho tem no âmbito da sociedade (...). Entender que o trabalho já se desenvolve inclusive no processo de educação na escola, no próprio processo de alfabetização. Isto é, alfabetizar e ser alfabetizado são formas de trabalho. No momento em que a criança e o professor entram na sala de aula e começam a desenvolver suas atividades, ambos estão envolvidos num processo de trabalho.”³

Em última análise, um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta o educando em sua totalidade pode fazer com que a escola resgate amplamente seu papel educativo.

O que os Especialistas Falam da Escola

Para nos ajudar a refletir sobre a escola, foram escolhidos três autores: **Georges Snyders**, professor da Universidade de Paris, pela sua coragem em escrever sobre a **alegria** na escola e manifestar sua preocupação com a felicidade dos alunos nessa instituição; depois, **Neidson Rodrigues**, por sua insistência em propor uma “Nova Escola”, em apontar uma passagem para uma “Escola Necessária” e também por ousar pôr em prática suas idéias quando esteve à frente da Secretaria de Educação de Minas Gerais; e, por fim, **José Carlos Libâneo**, professor da Universidade Federal de Goiás, por seus textos críticos sobre o tema e principalmente por se constituir num autor de livro-texto sobre Didática dirigido aos alunos do curso de magistério.

² Neidson RODRIGUES. *Por uma nova escola*. p. 60.

³ *Ibid.*, p. 61.

1. Georges Snyders

“É preciso reconhecer realmente que a escola é de início lugar de divergência entre as maneiras de ser: do professor aos alunos, desacordo de idade, de formação de gostos; corre-se o risco de que o professor esteja voltado para o passado, para um passado que o justifica enquanto que os alunos estão voltados para o futuro.

O professor tem dificuldade em aceitar a juventude deles, que não é sua. Quanto mais ele se envolve com seus alunos e com a cultura que ele quer lhes revelar, mais ele tem dificuldade em suportar o que sente como uma concorrência, ou melhor, uma intrusão: a vida de seus alunos fora de sua ação, fora da escola: valores e modos de vida tão diferentes dos que ele gostaria de vê-los adotar.

Por sua parte, os alunos sentem em primeiro lugar a escola como lugar onde lhes dizem: ‘parem de falar sua língua habitual, de ler suas histórias em quadrinhos habituais; interrompam sua existência habitual’.

A partir daí seus protestos contínuos: os adultos e particularmente os professores rejeitam sua cultura, sua cultura de jovens sem mesmo conhecê-la: (...) ‘eles não tentam compreender nossos gostos, nossos problemas, recusam o que nós gostamos’.

E isso significa também: ‘recusam-nos uma vez que não há realmente terreno comum entre eles e nós’.”⁴

2. Neidson Rodrigues

“A escola tem por função preparar o indivíduo para o exercício da cidadania moderna, para a modernidade. Isto significa formar o homem capaz de conviver numa sociedade em que se cruzam interveniências e influências mundiais da cultura, da política, da economia, da ciência e da técnica.

(...)

A escola é uma instituição social e, como tal, está inserida na história. Ela é uma instituição que sofre influência e influencia aquilo que acontece ao seu redor. Em outras palavras: a escola está inserida numa certa realidade da qual sofre e na qual exerce influência. Ela não é apenas o local onde se reproduzem os interesses, os valores, a cultura, a ideologia. Também pode influenciar a ideologia, os valores, a ciência, a política e a cultura na sociedade em que está inserida.”⁵

Escola: lugar de divergência entre alunos e professores, jovens e adultos.

A escola prepara para a cidadania e a modernidade.

⁴ Georges SNYDERS, *A alegria na escola*, p. 216.

⁵ Neidson RODRIGUES, *Da mistificação da escola à escola necessária*, p. 56.

A escola está inserida na história: produz e reproduz a cultura.

A Escola Necessária proposta por Rodrigues caracteriza-se como sendo “uma escola democrática e que prepara os indivíduos para a democracia, (...) uma instituição de cultura que deve socializar o saber, a ciência, a técnica e as artes produzidas socialmente para que todos possam ter acesso a esses bens culturais.

(...)

A escola necessária, democrática e contemporânea.

Outra característica é a contemporaneidade histórica da escola, (...) permitir que o educando seja capaz de entrar no mundo dessa realidade para entendê-lo. A escola deverá estar comprometida politicamente e preparar o educando para o exercício da cidadania.”⁶

3. José Carlos Libâneo

“A atividade educativa acontece nas mais variadas esferas da vida social (nas famílias, nos grupos sociais, nas instituições educacionais ou assistenciais, nas associações profissionais, sindicais e comunitárias, nas igrejas, nas empresas, nos meios de comunicação de massa, etc.) e assume diferentes formas de organização.

(...)

O processo educativo na escola é socialmente condicionado.

O processo educativo que se desenvolve na escola pela instrução e ensino consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico-social. Entretanto, o processo educativo está condicionado pelas relações sociais em cujo interior se desenvolve.

(...)

A finalidade geral do ensino de 1º grau é estimular a assimilação ativa dos conhecimentos sistematizados, das capacidades, habilidades e atitudes necessárias à aprendizagem, tendo em vista a preparação para o prosseguimento dos estudos série a série, para o mundo do trabalho, para a família e para as demais exigências da vida social.

Qual é a finalidade do ensino fundamental (1º grau)?

É responsabilidade também do ensino do 1º grau colocar os alunos em condições de continuarem estudando e aprendendo durante toda a vida e inculcar valores e convicções democráticas, tais como: respeito pelos companheiros, solidariedade, capacidade de participação em atividades coletivas, crença nas possibilidades de transformação da sociedade.

(...)

Ibid., p. 60-1.

A escola pela qual devemos lutar hoje visa o desenvolvimento científico e cultural do povo, preparando as crianças e jovens para a vida, para o trabalho, para a cidadania, através da educação geral, intelectual e profissional.”⁷

Faça uma síntese das propostas apresentadas pelos autores levando em consideração como cada um aborda a função da escola, a relação professor/aluno e a relação escola/sociedade. A seguir, dê seu ponto de vista sobre esses mesmos tópicos.

À medida que a escola se organiza com atividades que facilitem o crescimento e o desenvolvimento nas várias dimensões do ser humano (como já vimos atrás), ela se tornará algo interessante, vivo, dinâmico. Pode tornar-se um lugar de encontro agradável dos estudantes entre si e com os professores. Isso significa uma escola onde se respire envolvimento, interesse, motivação e trabalho. Mas como fazer isso?

A Escola Precisa Ser uma Coisa Chata?



✓ Criando na escola um clima de amizade, de colaboração, de trabalho em conjunto, de confiança e respeito mútuo. É incentivador sentir colegas e professores como parceiros do mesmo processo de crescimento e desenvolvimento.

✓ Selecionando conteúdos que tenham a ver com as experiências, vivências e conhecimentos dos alunos.

✓ Abrindo espaços para os estudantes formularem questões que lhes digam respeito, relacionem os conhecimentos científicos com os problemas atuais e transfiram o que aprenderam para outras situações de sua vida.

Como tornar a escola um espaço motivador e questionador.

⁷ José C. LIBÂNEO. *Didática*, p. 24, 43-4.

✓ Utilizando estratégias dinâmicas, que incentivem a participação, a movimentação dos alunos, descartando a passividade.

✓ Criando um sistema de avaliação que ofereça continuamente informações ao aluno e ao professor sobre o aproveitamento no curso, evitando o clima de tensão dos dias de provas e um estudo obrigatório apenas para tirar uma nota e ser aprovado.

As Propostas de Georges Snyders

No capítulo V do livro *A Alegria na Escola*, já citado anteriormente, Snyders faz algumas propostas interessantes. Como o próprio título do livro sugere, a alegria deveria ser a tônica predominante na escola.

1. Alegria da Escolha

As tarefas são globais e distribuídas de tal modo que cada aluno escolhe o que deseja fazer ou aquilo onde tem chances de sucesso. Não é uma escola em que tudo está previsto e estabelecido pelo professor. Autonomia, iniciativa, projetos e contratos são negociados: os alunos "controlam" sua própria vida.

2. Alegria da Abertura para o Mundo

Os alunos sentem que o mundo da escola e o mundo que eles pressentem e descobrem progressivamente ao seu redor unem-se, não se opõem. Assim, a vivência do aluno na escola e o dia-a-dia fora dela convergem em vez de divergir.

3. Alegria do Trabalho em Comum

O que os alunos fazem juntamente com os demais vai além das experiências individuais. Viver junto permite a professores e alunos experimentar a complementaridade que pode levar à cooperação. Além disso, ambos podem estabelecer regras comuns de trabalho.

4. Alegria das Novas Relações com o Professor

Na preparação das atividades os alunos negociam com o professor. Em campo, o professor não é onisciente nem todo-poderoso: a avaliação e as correções necessárias estão distribuídas entre ele e seus alunos. Caminha-se, assim, para procedimentos de auto-avaliação. O professor fica no meio de seus alunos para juntos viverem situações de busca e descoberta.

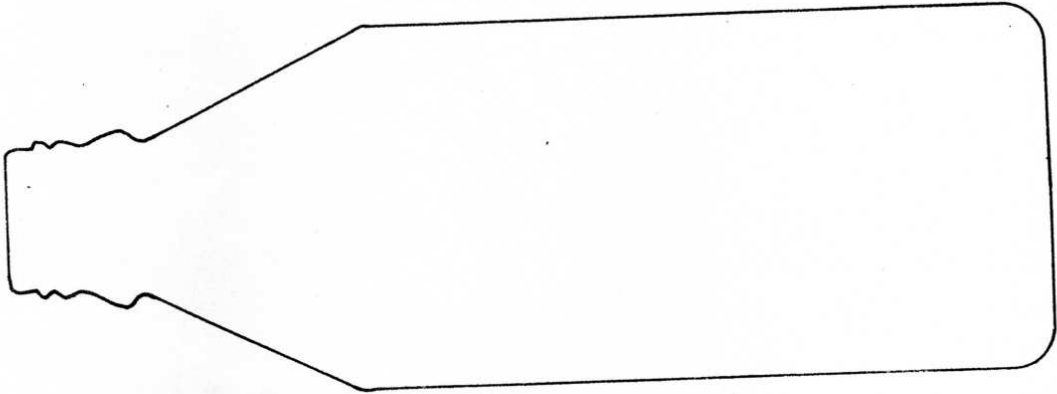
Podemos dizer que as propostas de Snyders constituem antes de tudo um ideal a ser alcançado. Sabemos que o caminho do crescimento e do aprendizado é áspero, cheio de obstáculos, mas isso não significa que a escola deve continuar a ser um lugar chato, cheirando a coisa antiga, desatualizada, ultrapassada e obrigatória.

*Como a alegria pode se
fazer cada vez mais
presente na escola.*

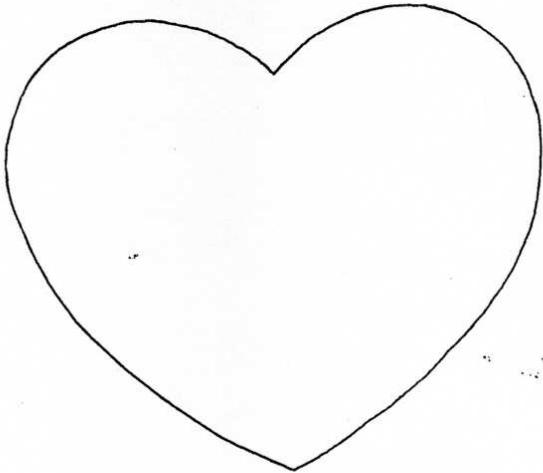
ANEXO 11

Instrumento da Garrafa, Coração, Cabeça

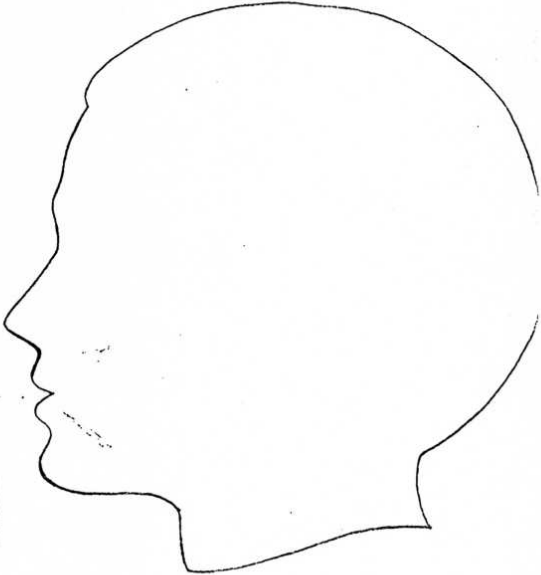
Feedback Bottle



Feedback Heart



Feedback Head



ANEXO 12

Questionário de Reflexão final sobre o curso

1. Considerando as suas **expectativas iniciais** com relação a esta disciplina, você considera que ela:

- () superou suas expectativas
- () atingiu suas expectativas
- () ficou abaixo das suas expectativas

Por quê?

2. Você considera que o curso correspondeu aos **objetivos** propostos? Por quê?

3. Se houvesse uma continuidade do curso, você se matricularia? Por quê?

4. Avalie o seu envolvimento no curso, considerando os aspectos indicados abaixo. Comente sua avaliação.

a. Participação nas discussões e nas atividades desenvolvidas **em aula**

b. Elaboração das tarefas propostas:

b1. assistir aos filmes

b2. diários (comentários sobre as aulas)

b3. atividades de reflexão enviadas pela professora por email

b4. debate eletrônico

b5. resenha

c. leituras

5. De todas as atividades que fizemos, qual foi a que você **mais** gostou? Por quê?

6. De todas as atividades que fizemos, qual foi a que você **menos** gostou? Por quê?

7. Você acha que os filmes foram um instrumento eficaz de reflexão? Por quê?

8. Dos filmes que discutimos (trazidos pela professora e pelos colegas, nas apresentações), qual foi o que você **mais** gostou? Por quê?

9. Dos filmes que discutimos (trazidos pela professora e pelos colegas, nas apresentações), qual foi o que você **menos** gostou? Por quê?

10. Você acha que este curso contribuiu para a sua formação? Por quê? Como?

11. Como você percebeu a atuação da professora no decorrer do curso? Você acha que a atuação da professora contribuiu para a sua formação? Por quê? Como?

12. Imagine uma linha do tempo. No centro dela está você agora, no final deste curso. Pense em como você era antes de chegar aqui, em como você se vê agora e em como você se vê daqui para frente. Houve mudanças? Quais? Por que você acha que elas ocorreram (não ocorreram)?

ANEXO 13

Texto elaborado pela aluna Serena

Passar pode ser diferente de transmitir?

Olá Mônica!!

Na aula da terça feira discutimos sobre o professor que passa o conteúdo e surgiu o comentário se passar a matéria e transmitir a matéria seriam as mesmas coisas. Alguns chegaram a conclusão que os dois verbos empregados significam o mesmo, porém eu continuo a defender que transmitir a matéria é totalmente diferente que passar a matéria.

Para justificar minha afirmação retomo o exemplo citado por você durante a aula, quando você disse que um locutor de rádio ao falar para o ouvinte ele passa a notícia e isto automaticamente vem a ser transmite a notícia. Ao analisar o exemplo, cheguei a seguinte idéia: o locutor para transmitir uma notícia ou fazer uma programação no rádio ele tem que conquistar, envolver seu ouvinte, caso contrário o ouvinte desligará o rádio ou mudará de estação. Então nesse sentido passar é diferente de transmitir.

Buscando em algumas fontes teóricas encontrei as seguintes afirmações:

"Necessita-se, então, do método de ensino desde que seja um meio concreto para o alcance de metas educacionais e coadjuvante na transmissão e na assimilação do conhecimento elaborado – da ciência – de forma mais coerente e organizada." (Rays, 1991, página 85)

Percebe-se então que o termo transmitir conhecimento (ou o conteúdo) empregado pelo autor nos remete à idéia de que transmitir é mais complexo que passar conhecimento (conteúdo). Posso citar ainda Haidt:

"Para selecionar e organizar os conteúdos a serem transmitidos, o professor precisa dominar a estrutura de sua disciplina e conhecer as necessidades e interesses de seus alunos, através das manifestações do ambiente onde vivem". (Curso de Didática Geral, 1994, pág. 129)

Nesse sentido observa-se assim que transmitir exige do professor compromisso e alguns critérios ainda definidos pela mesma autora que vem a ser: vaidade utilidade, significação, adequação ao nível de desenvolvimento do aluno e flexibilidade. Estes critérios por ela selecionados mostram que o professor deve ser responsável pela construção intelectual do aluno. E tem a obrigação de conhecer muito bem o conteúdo com o qual irá trabalhar, pois desse modo ele não passará o conteúdo de uma forma jogada e sim haverá o compromisso com o aprendizado e significação do conteúdo trabalhado.

De acordo com os autores que pesquisei continuo a afirmar que passar é totalmente diferente de transmitir conteúdo, entendo que transmitir conhecimento envolve muito mais cuidados que passar o conteúdo.

Bibliografia:

CANDAU, Vera Maria (Org), (2002) – A Didática em questão. Editora Vozes, RJ
 HAIDT, Regina Célia Cazaux (1994) Curso de Didática Geral. Editora Ática, SP
 VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord), (1991)- Repensando a Didática. Editora
 PAPIRUS

Libâneo, J.C. - Didática

ANEXO 14

Disciplina: A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes Profa.
Mônica Ferreira Mayrink
Junho, 2004

Para que você se lembre dos filmes que vimos e para que continue refletindo...

- *Nenhum a Menos*
- *Sociedade dos Poetas Mortos*
- *Mentes Perigosas*
- *O Céu de Outubro*
- *O Espelho Tem Duas Faces*
- *Mr Holland, Adorável Professor*
- *A Corrente do Bem*
- *Os incompreendidos*
- *A Creche do Papai*
- *O Clube do Imperador*
- *O Jarro*
- *Música do Coração*
- *Um Tira no Jardim da Infância*
- *Meu Mestre, Minha Vida*
- *Ao Mestre com Carinho*
- *Ao Mestre com Carinho 2*
- *Adeus Meninos*
- *A Língua das Mariposas*
- *Bossa Nova*
- *Educating Rita (O Despertar de Rita)*
- *My Fair Lady (Minha Bela Dama)*
- *Nosso Professor é um Herói*
- *O Anjo Azul*
- *Forrest Gump*
- *Escola de Rock*
- *O Sorriso de Monalisa*
- *Ser e ter*
- *Anjos do Arrabalde*

Desejo a você muito sucesso e que cada dia você descubra um pouco mais sobre as delícias de ser professor.

Um grande abraço.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)