DÁUGIMA MARIA SANTOS QUEIROZ

ANEXO AO PROCESSO Nº 310/99 - CM

DEFESA DE TESE EM: 18/12/2001

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE TRABALHO: UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE MARÍLIA

2001

DÁUGIMA MARIA SANTOS QUEIROZ

PROJETO DE TRABALHO: UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita", campus de Marília, para a obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, sob a orientação da Profª. Dra. Helena Faria de Barros.

MARÍLIA – SP

2001

Nº cham 37071
Q3p

Nº Tombo 1301
Aquisição D
Preço 5,00
Data 10/4/02
Proced. Doutor

QUEIROZ, Dáugima Maria Santos

Q3p Projeto de Trabalho: uma alternativa pedagógica/Dáugima Maria Santos Queiroz. Marília-SP, 2001.
222p.

Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita", Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília.

1. Formação de professores - 2. Projeto de Trabalho - 3. Aprendizagem por compreensão. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita" – II. Título

CDD. 370.71

DÁUGIMA MARIA SANTOS QUEIROZ

PROJETO DE TRABALHO: UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Presidente e Orientador: Dra. Helena Faria de Barros

Dra. Clacy Zan

Dr. Dagoberto Buim Arena

Dra. Stela Miller

Dra. Viviane Galvão Villani

Marília (SP), 18 de dezembro de 2001.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

ORAÇÃO DE AGRADECIMENTO

"Ó Senhor, que dás a vida, dá-me também um coração cheio de gratidão".

William Shakespeare.

Eu vos bendigo e agradeço, Senhor, que, pela vossa infinita bondade, permitiu - me realizar este trabalho.

Ofereço-vos meus agradecimentos, Senhor, pela orientação recebida da Profª Drª Helena Faria de Barros, ela que não mostra apenas o caminho. Caminha na frente!

Obrigada, Senhor, Pai de todas as criaturas, pelos meus alunos, acadêmicos do curso de Filosofia, desperte neles o desejo e a esperança de construir, sempre, as melhores realizações!

Agradeço-vos, também, pelos presentes recebidos: meus pais, Letícia e José, cuja luta pela "vida", me fortalece e emociona.

Senhor meu Deus, graças vos dou por me haverdes dado o companheiro Moacyr com quem pude somar problemas para dividir tarefas em busca de soluções.

Enfim, um especial agradecimento pelos meus filhos, Ana Letícia, Paulo José e Maria Cecília, sinal do vosso grande amor para comigo!

OBRIGADA, SENHOR!

"Nada melhor que uma síntese ou resumo dos projetos: escolhe-se o que é importante, deixa-se de lado o supérfluo, adia-se o que não for urgente, e assim, não se descuida do essencial!"

José Dias Goulart

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

QUEIROZ, D.M.S. Projeto de trabalho: uma alternativa pedagógica. Marília, 2001. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita"

RESUMO

A pesquisa buscou analisar uma prática de intervenção pedagógica alternativa junto aos alunos do quarto semestre do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Católica Dom Bosco. A partir dos estudos de Didática e do papel que ela assume na formação dos professores, privilegiou-se a utilização de *Projetos de Trabalho* como proposta alternativa de *aprendizagem significativa*. *Projeto de Trabalho* constitui uma proposta que tem como finalidade organizar os conteúdos de ensino de modo a suscitar a *compreensão* dos problemas levantados. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato, é buscar explicações, é estabelecer relações e propor hipóteses sobre as conseqüências dessa pluralidade de ponto de vista. Este trabalho se inspirou no estudo teórico, refletido em práticas escolares, pelos professores do Instituto de Ciência da Educação da Universidade de Barcelona, entre eles, Fernando Hernández & Montserrat Ventura (1998). Os dados desta pesquisa fluíram, principalmente, da vivência dos *Projetos de Trabalho* realizados pelos acadêmicos, dos depoimentos, auto-avaliações e avaliações realizadas por eles, dos registros em caderno de notas (observações, ocorrências e aspectos de destaques percebidos pela pesquisadora). Entendida a proposta, os alunos escolheram o Tema do Projeto: *Planejamento de Ensino.* Em seguida, iniciou-se a preparação para a realização do Projeto que consistiu em levantar o que desejavam e necessitavam saber sobre o assunto. Os alunos, após leituras pertinentes, organizados em grupos saíram para as escolas buscando soluções dos problemas enfocados. Posteriormente, em sala de aula os alunos discutiram, analisaram as questões encontradas, elaboraram relatórios com depoimentos, observações, considerações, para uma culminância que consistiu num *seminário*, com avaliação coletiva das apresentações. Meses depois, os acadêmicos, ouvidos em entrevista, puderam mais uma vez opinar sobre a experiência vivenciada oferecendo, também, dados à pesquisa. Realizou-se a análise e discussão dos dados por Análise de Conteúdos, conforme Laurence Bardin, utilizando-se o processo de *categorização semântica* (categorias temáticas). Os dados obtidos permitiram conclusões como: *Projetos de Trabalho* respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, favorecem a construção de conhecimento pelos próprios alunos, portanto, favorecem a *aprendizagem por compreensão* e apresentam melhoria na convivência dos alunos. Sua utilização implica em mudança conceitual e conseqüentemente mudanças na prática docente tradicional. Supõe auto-análise constante do aluno e do professor, faz com que o educador assuma de modo consciente e responsável o trabalho que realiza e acompanhe o processo de aprendizagem do aluno, estimulando-o a uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Formação de professores; Projeto de trabalho; Aprendizagem por compreensão.

QUEIROZ, D.M.S. Work Project: pedagogical alternative. Marília, 2001. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita"

ABSTRACT

The research seeks to analyze an alternative pedagogical intervention practice with students from the fourth semester of the Licentiate Course in Philosophy at the Dom Bosco Catholic University. From the study of Didactics and from the role it assumes in the teachers' qualification, the use of *Work Projects* was given priority as an alternative proposal to *meaningful learning*. The *Work Project* is made up of a proposal which aims at organizing the contents of teaching in order to help the *understanding* of the problems which arise .To understand is to be able to go beyond the given information; it is to be able to recognize the different versions of a fact; it is to search for an explanation; it is to establish relations and propose hypotheses as to the consequences of the plurality of points of view. This work was founded on the theoretical study reflected in school practice by teachers of the "Instituto da Ciência da Educação da Universidade de Barcelona"(Institute of the Science of Barcelona University). Among them, are Fernando Hernández & Monteserrat Ventura (1998).The data collected came mainly from the actual experiences of the *Work Projects* themselves carried out by the university students, from annotations in notebooks (observations, occurrences and aspects of perceived awareness), from statements, self evaluations and evaluations made by them. Having understood the proposal, the students chose the Project Theme: "*Teaching Planning*". A diagnostic evaluation was then made and, soon after the preparation for the execution of the Projects, the students, organized in groups, went to schools looking for solutions to the problems dealt with in the theme. After this, in the classroom, the students discussed the problems found and analyzed them. They elaborated reports with statements, observations, considerations for a culminating moment which resulted in a *seminar*, and the evaluation of the presentation. Some months later, the university students, who were heard in interviews, could once more give their opinions about the experience and in this way provided data for research. The data were analyzed and interpreted using Content Analysis, according to Laurence Bardin, using the process of *semantic categorization* (thematic categories). The data obtained allowed conclusions such as: *Work Projects* better respect the different pace of student learning, facilitate the construction of *learning by understanding* and present improvement in student relationships. Its use implies a conceptual change in traditional teaching practice. It means a constant self-evaluation of teacher and student. It makes the educator become aware and follow the student learning process, allowing learning with understanding.

Key-words: Teachers qualification; *Work project*; Learning by understanding.

QUEIROZ, D.M.S. Progetto di Lavoro: una alternativa pedagógica. Marília, 2001. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita"

RIASSUNTO

La ricerca ha procurato analizzare una pratica di intervenzione pedagogica alternativa presso gli accademici del quarto semestre, del corso di licenziatura in filosofia, dell´Università Cattolica Don Bosco. Cominciando dagli studi della didattica e della funzione che assume nella formazione dei professori si è privilegiato l'utilizazzione del Progetto di Lavoro come proposta alternativa di apprendissaggio significante. Il Progetto di Lavoro costituisce una proposta che considera come finalità organizzare i contenuti dell'insegnamento di modo a suscitare la comprensione del problema suscitato. Comprendere è essere capaci di andare oltre l´informazione data, è poter riconoscere le diferenti versioni di un fatto, è cercare la spiegazione, è stabilire relazioni e proporre ipotesi sulle consequenze di questa pluralità dei punti de vista. Questo lavoro si inspirò nello studio teorico, riflesso nelle pratiche scolari, realizzate dai professori dell´Instituto di Scienze dell`Educazione dell'Università di Barcellona, ricordiamo Fernando Hernández & Montserrat Ventura (1998). I dati raccolti sono sgorgati, principalmente, dalla vita dei proprii Progetti di Lavoro realizzati dagli accademici, dai registri del quaderno di annotazione (osservazioni, valutazioni fatte dagli allievi). Intesa la proposta, gli accademici hanno scelto il Tema del Progetto: Pianificazione dell'Insegnamento. In seguito, si è realizzato una valutazione diagnostica e, subito dopo la preparazione per la realizzazione dei progetti, gli accademici, organizzati in gruppo, sono andati nelle scuole cercando soluzioni dei problemi messi a fuoco sul tema. Posteriormente, nella sala della scuola gli allievi hanno discusso, hanno analizzato le questioni incontrate, hanno elaborato uma relazione com testimonianze, osservazioni, considerazioni, per un momento culminante che si é realizzato in un seminario, com valutazione dell'esposizioni. Dopo alcuni mesi, gli accademici, furono uditi in una intervista, e hanno potuto ancora una volta opinare sull'esperienza vissuta offrendo, anche, alcuni dati alla ricerca. Si è realizzato l´analise e l´interpretazione dei dati conforme L´analise dei Contenuti, di accordo com Laurance BARDIN, utilizzando il progetto di categorizzazione semantica (Categorie tematiche). I dati ottenuti hanno permesso conclusioni come: i Progetti di Lavoro rispettano meglio i differenti ritmi dell'apprendissaggio degli alunni, favoriscono la costruzione dell'apprendissaggio per comprenzione e appresentano una maggiore convivenza fra gli alunni. La sua utilizzazione implica transformazione concettuale nella pratica docente tradizionale, significa una auto analise constante dell´alunno e del professore, e fa di maneira tale che l'educatore prenda coscienza e accompagni il processo dell'apprendissaggio dell´ allievo, permetendo un apprendissaggio comprensivo.

Parole-chiave: Formazione dei professori; Progetto di Lavoro; Apprenndissaggio comprensivo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO I
FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS LICENCIATURAS: o papel que cabe à universidade 22

CAPÍTULO II
PROJETO DE TRABALHO: uma forma de organizar os conhecimentos escolares 64

CAPÍTULO III
A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DA PESQUISA 122
3.1 Fases da pesquisa 130
3.2 Detalhamento das fases da pesquisa 132

CAPÍTULO IV
FOCALIZANDO OS DADOS DA PESQUISA 143
4.1 Considerações dos grupos acerca dos problemas investigados.. 147
4.2 Apresentação dos projetos 154
4.3 Entrevista com os alunos 162

CAPÍTULO V
OS PROJETOS DE TRABALHO E SEUS EFEITOS NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM 166

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTENÇÕES, CAMINHOS E DESAFIOS DA PESQUISA 210

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 214

ANEXOS 222

INTRODUÇÃO

Trabalhando como professora de Didática em cursos de licenciatura, desde o início da década de 90, decidi realizar a presente pesquisa, junto aos acadêmicos do Curso de Filosofia da Universidade Católica Dom Bosco, utilizando Projetos de Trabalho como alternativa pedagógica, buscando oferecer oportunidades de os futuros professores adquirirem e organizarem elementos orientadores de uma prática pedagógica de qualidade.

Considerações de ordem prática e teórica levaram à realização desta pesquisa.

Logo ao assumir as atividades docentes de nível superior, deparei-me com as discussões e os impasses que vêm atravessando o campo da Didática, quanto à natureza do seu objeto, seus conteúdos e, principalmente, do papel que exerce na formação inicial do professor.

A preocupação se acentuou com o desejo de imprimir ao curso uma característica de superação da dicotomia teoria e prática, pois, numa perspectiva de docência profissional, a formação teórica só tem

interesse se se articular com a prática em situação, fazendo com que, assim, a teoria funcione como grelha de leitura e realizações das experiências.

E ainda, os alunos do Curso de Filosofia, na disciplina Didática, manifestaram o desejo de vivenciar uma inovação didática, no caso, os Projetos de Trabalho, porque, diante da insatisfação pelas aulas de que participaram nas escolas de Ensino Básico, sentiram a necessidade de entrar num processo de reflexão e de análise da futura e próxima prática profissional.

Um dos motivos de ordem teórica que me levaram a esta pesquisa teve origem nas discussões de vários autores sobre a necessidade de formar profissionais críticos capazes de pensar antes, durante e depois de ter realizado suas ações.

Quando se pensa no currículo de formação inicial de professores, uma das questões cruciais, discutidas por Perrenoud (1997, p. 19), consiste em saber se se deve reportar a práticas pedagógicas idealizadas (maestria, racionalidade, objetivos claros, transposição inteligente, contrato didático inovador, pedagogias ativas e diferenciadas, avaliação formativa) ou a práticas efetivas, isto é, as que podem ser observadas, hoje, nas salas de aula – racionalidade técnica ou racionalidade prática – de que fala Schön (2000).

A formação inicial, por si só, admite-se, não pode transformar a globalidade da formação docente, e nem eliminar as

unesp

dificuldades da sala de aula e do ensino, inverter os mecanismos geradores de desigualdades ou neutralizar as lógicas habituais de ação dos alunos, dos professores, dos pais e da administração escolar.

A formação deixou de ser normatizada, já não pretende dar resposta certa a cada situação-tipo, mas sim oferecer recursos com vistas a analisar e enfrentar uma grande variedade de situações. Às questões *O que posso, o que devo ensinar e como hei de começar?,* a profissionalização convida o professor a inventar as suas próprias respostas, buscando que sejam mais adequadas que as respostas estereotipadas do passado, mas que sejam construídas com base num saber comum e numa interação entre profissionais.

A profissionalização necessariamente passa por uma elevação de nível real de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competências do que a construção de estratégias. Para Perrenoud (1997, p. 138) o que lança alguma confusão no caso do ensino é a dupla qualificação: a acadêmica e a didático-pedagógica.

A primeira, grandemente valorizada pela sociedade, exige uma cuidada preparação, mas, a segunda, não sendo valorizada, permite, inclusive, que alguém apenas por saber uma determinada matéria possa assumir uma sala de aula. Quanto mais se aproxima dos graus superiores do percurso escolar, mais o domínio dos conhecimentos a ensinar exige um nível elevado de formação acadêmica. A estratificação daí resultante no

seio do corpo docente não corresponde, no entanto, a graus desiguais de profissionalização. Pelo contrário: é provável que no plano pedagógico os professores do Ensino Fundamental sejam, em relação aos seus alunos, mais qualificados do que os professores do Ensino Médio, em relação aos alunos destes.

Compete às instituições de formação de professores encontrar um equilíbrio dinâmico, preparando-os bem nas duas dimensões: acadêmica e didático-pedagógica, porque, deste modo, a profissionalização poderá vir a ser acompanhada de uma autonomia crescente deles em seu trabalho docente.

Essas reflexões aumentaram minha preocupação em relação à Didática e à formação de professores, e levou-me a perceber a ênfase que se tem dado desde a década de setenta à formação do professor, quando se pretende um ensino de qualidade e se está voltado à formação do cidadão e de seu ingresso no mercado de trabalho. Esta é a segunda questão teórica que me levou à realização deste trabalho.

Nas licenciaturas, a Didática tem sentido se se presta à formação profissional inicial do professor, isto é, se oferece ao futuro docente uma resposta crítica comprometida com o processo de democratização da escola, no sentido de prepará-los técnica, política e eticamente para a sua função.

unesp

Ao procurar abrir caminhos para superar as condições de sua própria prática, alguns professores de Didática, juntamente com seus alunos, procuram fundamentar conteúdo da disciplina a partir de condições concretas e formais do trabalho docente. Daí vislumbram-se possibilidades de realização pessoal e autonomia profissional, baseadas no compromisso com a comunidade escolar.

Assumindo a Didática, tanto na forma de tratamento teórico quanto na forma da prática docente julgo que ela deva estar articulada com três grandes compromissos:

a) <u>com os fins políticos da educação</u> – exigindo que a prática docente manifeste conscientemente os fins que está querendo atingir. Para tanto, não basta investigar, escrever ou praticar técnicas de ensino e aprendizagem de forma isolada, como também não basta "dar aulas", como se esta fosse tão somente uma tarefa burocrática de um funcionário que cumpre um ritual padronizado e sem vida. A prática didática deverá ser uma forma viva de atualizar o compromisso que direciona a ação, ou seja, os fins educativos;

b) <u>com a dimensão ética</u> – trata-se de pensar criticamente sobre a moral, como conjunto de valores, princípios que orientam a conduta dos indivíduos e grupos nas sociedades. A ética tem um caráter reflexivo, não normativo. Fala-se em dimensão ética da competência porque esta competência guarda uma referência a algo de boa qualidade- a algo que se

exercita como deve ser, na direção não apenas do bem, entendido como múltiplas significações, tal qual se verifica na moralidade, mas do bem comum;

c) com o processo pedagógico propriamente dito – consistindo num compromisso com a compreensão da realidade, com os conteúdos e com o método de abordagem.

Um dos fatos característicos do ser humano é de que ele está imerso na realidade, faz parte dela, ao mesmo tempo, transcende-a pelo entendimento e pela reflexão. E quanto mais imbuído estiver dessa realidade, mais ampla e profunda será a sua compreensão do mundo e seu agir nele. Nesta perspectiva, acredito que esta pesquisa passa a ter uma relevância social, na medida em que procuro inserir os acadêmicos, futuros professores, na comunidade escolar, com a intencionalidade de agirem para a mudança.

A compreensão concreta da realidade implica necessariamente conteúdo, pois ela não se faz abstratamente, no vazio, mas se realiza na medida mesmo em que a inteligência se exercita na sua relação de apropriação, análise e compreensão do que está exterior à própria realidade (processo chamado de aprendizagem por compreensão).

Compreender é ser capaz de ir além da informação dada. É poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações,

além de propor hipóteses sobre as conseqüências dessa pluralidade de pontos de vista.

Os autores Vygotsky (1987) e Ausubel (1980), ao tratarem da aprendizagem por compreensão por caminhos diferentes, afirmam que o professor tem que manter uma constante interação com os alunos. Formular questões, pedir exemplos, apresentar e solucionar problemas, formular hipóteses, sempre de maneira nova, evitando a rotina, a cópia de modelos, enfim, usar recursos que levem os alunos a pensar, trabalhar mentalmente o conhecimento, são exemplos de como deveria se dar a relação aluno/conteúdo de aprendizagem com a intervenção oportuna e adequada do professor.

No entanto, a forma de atuação do professor e a maneira de planejar sua intervenção, de reagir frente às exigências previstas ou não da mutante vida da aula, dependem em grande medida das influências sistemáticas de sua aprendizagem teórica nos cursos de formação de professores e das primeiras experiências no âmbito da escola quando ainda é um profissional iniciante.

A partir dos anos oitenta, surgem publicações de diferentes autores estudiosos e envolvidos com a problemática da formação dos docentes, como, Donald Schön, que apresenta, em seus livros, temas relacionados à formação dos profissionais em educação, entre eles os mais atuais:

unesp

- o conceito de profissional eficiente e a quem se pede contas;
- a forma de relação entre a teoria e a prática;
- a temática da reflexão sobre a ação e da educação para a reflexão.

Em The Reflective Practitioner (1983), o autor propõe, como alternativa à formação profissional, uma epistemologia da prática que tenha, como ponto de referência, as competências subjacentes à prática dos bons profissionais, como contraponto ao atual paradigma da educação profissionalizante que, baseando-se num racionalismo técnico, traduz-se num modelo de pura aplicação de ciência aos problemas concretos da prática, que ignora os problemas emergentes. Schön (1987) defende na formação do futuro profissional a inclusão de um forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, além do desenvolvimento da "sensibilidade do artista" para enfrentamento dessas questões da prática docente cotidiana.

Para ele, é esta a via possível para um profissional sentir-se capaz de enfrentar as situações, sempre novas e diferentes, com que se vai deparar na vida real, e tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam.

A formação de um profissional dotado de tal competência deve, portanto, comportar situações em que o formando possa praticar o

exercício docente, sob orientação de um profissional, um formador, o qual, companheiro e estimulador, proporciona-lhe a iniciação, e ajuda a compreensão da realidade que, pelo caráter de novidade, se lhe apresenta, de início, sob a forma de caos.

Este componente de formação profissional prática (practicum), em situação oficial, real ou simulada, é concebido como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos problemas, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, e conduz à construção ativa do conhecimento na ação, segundo a metodologia de aprender a fazer, fazendo.

Uma alternativa de formação de professores, que leva em consideração a reflexão e age nas práticas dos professores, tem sido o Projeto de Trabalho.

Projeto de Trabalho supõe, do ponto de vista de Hernández (1998, p. 64), um enfoque do ensino que trata de re-situar a concepção e as práticas educativas na escola, atualizando-as.

Projeto constitui uma das maneiras possíveis de se organizar o trabalho pedagógico, pelo qual, fundamentalmente, põe-se em curso a compreensão das estruturas internas de um conteúdo que, intencionalmente, se quer ensinar garantindo a aprendizagem significativa.

unesp

A constatação da ênfase atribuída aos Projetos de Trabalho em todos os níveis da ensino, os relatos de tentativas do emprego deles na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior, no mundo todo, o dinamismo que demonstram terem conseguido imprimir ao processo de ensino e aprendizagem, e o aproveitamento em compreensão que apresentam como resultado, despertaram em mim o desejo de realizar esta pesquisa.

Acredito ter trabalhado em uma pesquisa de relevância acadêmica porque o objeto da mesma consiste em produzir conhecimento inédito sobre o uso de Projetos de Trabalho no Ensino Superior. Levantamento de pesquisas realizadas provaram a inexistência de experiências semelhantes no Estado de Mato Grosso do Sul.

O problema central da pesquisa pode ser assim enunciado: *Identificar os efeitos produzidos no processo de ensino e de aprendizagem, por um curso de Didática orientado para a utilização de Projetos de Trabalho.*

Para realização do trabalho, três principais objetivos foram traçados:

1) Analisar, na disciplina de Didática, os efeitos da organização da atividade pedagógica por Projetos de Trabalho.

2) Buscar o relacionamento teoria e prática ao realizar Projetos de Trabalho.

unesp

3) Procurar obter, dos futuros professores, aprendizagem por compreensão na abordagem de um tema específico à disciplina Didática.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os alunos do quarto semestre de Licenciatura de Filosofia, turma 1999, da Universidade Católica Dom Bosco, de Campo Grande-MS.

A intenção inicial da professora-pesquisadora foi oferecer aos futuros professores oportunidade de formação na ação, refletindo, eles mesmos, questões pedagógicas, buscando esclarecer aspectos relacionados com a prática de sala de aula.

A utilização dos Projetos de Trabalho como forma organizativa de atividade docente foi pensada como possibilidade de dinamizar as aulas de Didática, mergulhando professora e alunos, em estudos e pesquisa.

Deste modo, procurando avançar nas minhas experiências docentes, atuando na sala de aula como professora de Didática em cursos de licenciatura, realizei esta pesquisa de intervenção, utilizando Projetos de Trabalho como alternativa pedagógica, na busca de novos caminhos de construção da ação pedagógica.

Esse trabalho escrito apresenta-se em cinco capítulos.

Os capítulos I e II cuidam da base conceitual da pesquisa, estudando a formação inicial do professor realizada nos cursos de

licenciaturas e a aplicação de Projetos de Trabalho como alternativa pedagógica.

O Capítulo I trata da Formação inicial do professor e sua profissionalização, argumentando em favor de uma formação que tenha orientações baseadas numa imagem explícita e realista da profissão; que insista em trabalhar com competências essenciais e formação aberta; que dê conta de articular teoria e prática; que saiba fazer face às diferenças e às mudanças da realidade; leve a um bom domínio teórico dos conhecimentos e mostre a necessidade de formação que conduza à construção da identidade profissional. Uma formação realizada e desenvolvida nos cursos de licenciaturas, os quais devem oferecer aos futuros profissionais de educação formas de vivenciar e estimular o compromisso social e ético e incentivar o trabalho coletivo e interdisciplinar, assegurando diálogo permanente entre o locus de formação inicial e o mundo do trabalho.

No Capítulo II são apresentados os Projetos de Trabalho vistos como um procedimento didático importante das atividades da sala de aula, atividade que ocupa espaço de reflexão como algo que impede que se caia na inércia didática, e que evite transformar, em rotina, um processo criativo e de formação do próprio professor.

No Capítulo III é apresentada a Metodologia da Pesquisa, descrevendo o caminhar da mesma, tratando de informar como se deu o seu desenvolvimento e a realização dos Projetos de Trabalho.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

O capítulo IV apresenta a síntese e a organização dos dados da pesquisa, referentes à realização dos Projetos de Trabalho, com seus problemas, procedimentos e instrumentos de realização dos mesmos, as considerações finais dos acadêmicos sobre a atividade realizada. Ficam destacados e analisados dois exemplos de Projetos de Trabalho, selecionados pela professora-pesquisadora, com a intenção de demonstrar a ação efetuada pelos acadêmicos. São apresentados os resultados das entrevistas com os alunos, realizadas após algum tempo da conclusão dos Projetos, deixando registradas suas impressões e avaliações acerca da intervenção.

No capítulo V é realizada a análise, como também a discussão dos trabalhos conduzidos pelos alunos, nos quais se buscou identificar os efeitos produzidos no processo ensino e aprendizagem, orientado pela utilização de Projetos de Trabalho, com vista à obtenção da aprendizagem por compreensão, num curso de Didática e à luz dos indicadores teóricos eleitos para este fim.

Por fim, à guisa de conclusões provisórias alguns aspectos são destacados, merecedores de aprofundamento em pesquisas futuras, de modo a consolidar os resultados aqui obtidos e permitir generalizações.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS LICENCIATURAS: o papel que cabe à universidade

Três idéias essenciais orientam a presente pesquisa: a formação inicial do professor, as licenciaturas como responsáveis por esta formação inicial, e a utilização dos Projetos de Trabalho como alternativa que propicia aos futuros professores aprendizagem por compreensão.

Nas mais variadas áreas de atividade social, a formação, em geral, constitui uma problemática que tem conhecido um interesse crescente por parte dos estudiosos.

A questão da formação instalou-se em todos os domínios, a partir do século XX, a par do computador e da conquista do espaço, revestindo-se de distintos rostos. Fabre (1994 *apud* Pacheco & Flores, 2001, p. 09), referindo-se a esta questão, diz:

> *Existirá uma formação didática, profissional ou psicossociológica conforme se realce uma lógica centrada nos conteúdos e métodos, na articulação entre conteúdos e adaptação socioprofissional ou na articulação entre desenvolvimento pessoal e adaptação socioprofissional, respectivamente.*

Assim, formação é um conceito complexo, polissêmico e ambíguo que requer uma definição conceptual e uma análise sistemática e fundamentada.

A formação de professores, no entanto, encerra uma natureza específica que a distingue de outro tipo de formação. Segundo Ferry (1987 *apud* Pacheco & Flores, 2001, p. 09), três traços são distintivos da formação de professores.

Primeiramente, trata-se de uma formação dupla, na medida em que inclui um componente acadêmico e científico (conteúdo das chamadas Ciências da especialidade) e um componente profissional-pedagógico (conteúdos das Ciências de Educação), independentemente da ênfase concedida a uma ou a outra vertente nos diferentes sistemas organizacionais.

Um segundo ponto da formação de professores é a formação profissional que tem a finalidade concreta de formar pessoas que irão exercer a atividade de ensino.

Por fim, a formação de professores é ainda uma formação de formadores, decorrente da analogia entre o lugar físico da formação e o espaço onde ocorre a prática profissional.

A formação de professores não constituiu, tradicionalmente, uma temática de interesse dos investigadores, e não há ainda uma ampla produção científica a respeito, apesar do crescente interesse pelo tema.

A partir da década de sessenta, e sobretudo na década de oitenta, começa-se de forma mais sistematizada pesquisar e escrever sobre este tema, questionando-se a sua natureza e propósitos (Zeichner, 1998a *apud* Pacheco & Flores, 2001, p. 10).

Os discursos se traduziam, principalmente, na implementação de práticas de formação, ao nível dos diversos modelos existentes na universidade e nas escolas superiores de educação. Isto porque os professores sendo atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente fundamental que não se pode escamotear.

Inúmeros trabalhos acerca de formação de professores passam a ser desenvolvidos a partir da década de sessenta, como também proliferam revistas e associações sobre esta temática[1]. Revistas brasileiras (Revista da Faculdade de Educação da USP, editora da CEUSP, São Paulo-SP; Revista de Educação e Sociedade, editora CEDES/Unicamp, São Paulo-SP; Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo-SP; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, INEP, Rio de Janeiro-RJ; Revista do Professor, editora CPOES, Porto Alegre-RS; Revista Nova Escola, editora Abril, São Paulo-SP) também surgem com grande relevância em âmbito

nacional. Importante salientar, ainda, o crescente interesse investigativo que este domínio tem vindo a suscitar junto aos estudiosos, nomeadamente no âmbito da realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado em variadas instituições de ensino superior.

Assim, a formação de professores tem sido um campo de estudo próximo das teorias curriculares, cujo interesse se evidencia, sobretudo, ao nível da reflexão sobre a racionalidade curricular e sobre os diferentes modelos e teorias de ensino.

Marcelo (1999, p. 26 *apud* Pacheco & Flores, 2001, p. 11) define a formação de professores como o processo sistemático e organizado mediante o qual

> *os professores - em formação ou em exercício- se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permitem intervir profissionalmente.*

O processo formativo do professor constitui um caminho complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Tornar-se professor não é um ato mecânico de aplicação de destrezas e

---

[1] A título exemplificativo destaca-se os seguintes: Teaching and Teacher Education; Journal of Teacher Education; European of Teacher Education; Journal of Education for Teaching, Journal of Staff Development; European Journal of Education; Teachers and Teaching: Theory into Practice.

habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

Hoje, sabe-se que um professor não nasce nem se vincula à mística do sacerdócio ou à idéia do artístico, daí que o seu percurso formativo inclua processos de aprendizagem contínua, de caráter formal e não formal.

Como sublinham Calderhead & Shorrock (1997, p. 2 *apud* Pacheco & Flores, 2001, p. 45):

> *Aprender a ensinar pressupõe a aquisição de determinados conhecimentos e destrezas, mas constitui também uma questão de individualidade e expressão pessoal; é um processo subjetivamente focalizado, e, ainda, as ações dos professores estão condicionadas por um contexto ao qual se têm de adaptar.*

Nesta lógica, tem-se um fenômeno complexo que deve ser entendido num determinado quadro social, cultural e institucional.

Reforçando a sua complexidade e a sua natureza multifacetada, Maynard & Furlong (1994 *apud* Pacheco & Flores, 2001, p. 46) descrevem o aprender a ensinar como um processo que inclui o desenvolvimento de um conhecimento prático-base e de destrezas interpessoais, mudanças na cognição, bem como aspectos de natureza afetiva.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Nesta perspectiva, o processo de aprender a ensinar deve envolver-se num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior), o que pressupõe a análise do modo como se adquire e desenvolve o conhecimento profissional, mas também o estudo das influências pessoais e contextuais que o condicionam e/ou promovem.

Caracterizando o processo de aprender a ensinar Pacheco & Flores (2001, p. 46) destacam quatro componentes processuais, a saber: ***a metacognição, a descontinuidade, a individualização e a socialização.***

O processo ***metacognitivo***[2] segundo Calderhead (1998b) *é um termo adequado para aplicar aos processos de abstração, comparação, análise e avaliação que operam em imagens diferentes de prática ou numa variedade de bases de conhecimento para dar origem a um conhecimento prático.*

Aprender a ensinar é, nesta perspectiva, um processo que resulta da articulação entre teoria e prática, mas fortemente dependente de um contexto prático. Quer dizer, o que o professor conhece sobre si próprio, sobre os alunos, sobre os conteúdos e sobre o contexto, não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas principalmente pelo contato com

---

[2] Segundo Calderhead (1988b, p. 60), "o termo foi adotado por Brown (1978) para designar os processos de controlar a cognição humana. No caso de aprender a ensinar, parece um termo adequado para aplicar aos processos de abstração, comparação, análise e avaliação que operam em imagens diferentes de prática ou numa variedade de bases de conhecimento para dar origem a um conhecimento prático".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

situações práticas, devidamente ponderadas e refletidas, ou seja, por uma ***metacognição*** orientada para o contexto escolar.

No domínio da formação de professores, este modelo da ***metacognição*** alerta para uma realidade: o professor reconceptualiza aquilo que aprende numa instituição de formação tendo como orientação a necessidade de um conhecimento prático, deixando de lado o formalismo e atendendo, sobretudo, à sua utilidade. Esta evidência leva obrigatoriamente a uma discussão crítica da formação realizada nas instituições de ensino superior.

Aprender a ensinar implica também um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno, e o ponto de chegada, a experiência enquanto professor. Esta seqüência evolutiva está marcada pela ***descontinuidade,*** significativamente notada na passagem de aluno a professor, na medida em que são diferentes, quer os papéis que desempenha, quer as situações que enfrenta. Há um impacto na transição de aluno a professor.

Os fatores que desencadeiam este choque são diversificados e podem encontrar-se nas instituições de formação, nas escolas e nos próprios professores.

Ao longo deste processo descontínuo, e de acordo com Fuller & Bown (1975 *apud* Pacheco & Flores, 2001, p. 48), o professor passa por diferentes etapas evolutivas de preocupações que marcam, de forma significativa, o seu percurso profissional:



a) fase de sobrevivência pessoal que se caracteriza pela existência de preocupações egocêntricas, sobretudo relacionadas com o controle dos alunos e com o êxito profissional;

b) fase de domínio sobre a situação de ensino, manifestada por preocupações com a compreensão das situações de ensino e com a procura de métodos adequados às situações didáticas;

c) fase de impacto nos alunos, evidenciando preocupações com a sua aprendizagem e com a relação interpessoal que estabelece com eles.

Como se pode notar, em cada uma destas fases variam as preocupações do professor. No entanto, e de uma forma geral, nos primeiros anos destacam-se como problemas mais prementes: o controle disciplinar da turma, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais dos alunos, a detecção dos conhecimentos prévios dos alunos e a avaliação (Vonk, 1983; Veenman, 1988; Marcelo, 1991; Flores, 1997 *apud* Pacheco & Flores, 2001, p. 48)

Para além do ***descontínuo***, aprender a ensinar é, de igual modo, um processo ***individualizado*** e diferenciado que depende de cada professor, das suas crenças, atitudes, experiências prévias, motivações e expectativas.

Esta ***individualização*** explica-se, em grande parte, pela teoria cognitivo-desenvolvimentista (Sprinthall e Thies Sprinthall, 1983 *apud*

Pacheco & Flores, 2001, p. 49) que considera o professor como um aprendente adulto. Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento humano é o resultado das mudanças verificadas nas estruturas cognitivas da pessoa.

Aprender a ensinar, conseqüentemente, é um processo que envolve mudanças cognitivas, na medida em que a altos níveis de desenvolvimento psicológico se associa uma maior complexidade e habilidade do professor para resolver adequadamente os problemas, o que lhe confere maior segurança e uma imagem positiva de si mesmo. A sua prática pedagógica será mais reflexiva, empática, ativa, flexível e inovadora.

Por último, aprender a ensinar constitui um processo de ***socialização*** que ocorre a vários níveis, fruto de diversas influências que contribuem para a construção das identidades profissionais (Dubar, 1997 *apud* Pacheco & Flores, 2001, p. 49).

Zeichner e Tabachnik (1987 *apud* Pacheco & Flores, 2001, p. 50) apresentam três influências na socialização do professor: *pré-formativas* (antes da entrada num curso de formação), *formativas* (as experiências vividas ao longo da aprendizagem formal numa instituição de formação) e a *experiência escolar* (o exercício de funções docentes propriamente dito, sobretudo nos primeiros anos).

Numa revisão bibliográfica de diversos estudos relacionados com a ***socialização*** profissional dos professores, Zeichner e

Gore (1990) abordam os fatores de **socialização** distinguindo dois momentos principais: a socialização prévia e a socialização em serviço. Na primeira, distinguem fatores como a predisposição dos alunos, o papel das tendências pedagógicas espontâneas, a orientação psicoanalítica e a experiência do aluno. Na segunda, destacam alguns fatores gerais como a educação geral, a especialização acadêmica, a formação recebida e as influências do currículo oculto nos programas de formação, os métodos geralmente utilizados na disciplina e as experiências do professor.

Independentemente das influências marcantes de indução profissional, o fato é que o professor aprende a ensinar pela via da prática da qual resulta uma ***socialização*** burocrática (ao nível das estruturas escolares e administrativas) e uma ***socialização*** didática (ao nível da sala de aula que conduz a um conhecimento prático). Neste sentido, como refere Sarmento (1994 *apud* Pacheco & Flores, 2001, p. 51), a ***socialização*** é, em suma, e por definição, formadora de saberes, de olhares, de significado.

No itinerário formativo de um professor pode-se distinguir várias fases que implicam exigências pessoais, profissionais, organizacionais e contextuais distintas (Marcelo, 1988) e que dependem dos modelos de formação em que se inscrevem.

Normalmente, identificam-se três etapas de formação: a formação inicial (ou pré-serviço), a iniciação ao ensino e a formação contínua.



A primeira corresponde ao período de preparação formal numa instituição específica onde o aluno futuro-professor adquire as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho eficaz da profissão (e que integra um período de práticas de ensino).

Os primeiros anos de atividade profissional correspondem à segunda etapa de formação- período de indução- durante a qual o professor adquire e desenvolve conhecimentos e competências práticas, geralmente segundo a lógica da sobrevivência profissional.

Finalmente, a formação contínua inclui todas as ações ou estratégias de desenvolvimento (planificada ou não, individualmente ou em grupo) no sentido de crescimento profissional dos professores.

Nesta pesquisa tratar-se-á da formação inicial dos professores.

Segundo Perrenoud (1997, p. 138):

> *Qualquer formação inicial merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, da formulação do pedido, das tecnologias ou do estado dos saberes. Em determinados casos, a renovação das formações iniciais é parte integrante de uma transformação mais fundamental da profissão. É o caso da profissão docente, em vias de profissionalização. Em dados momentos, a renovação da formação inicial dos professores pode proporcionar um progresso nesse sentido, daí a importância de uma concepção clara dos objetivos.*

O profissional do magistério é confrontado, seguidamente, com problemas complexos e variados para os quais não conhecem previamente a solução. Existem, no entanto, meios para avaliar a situação e para construir uma solução adaptada, sendo necessário escolher a melhor resposta entre um repertório variado.

Nota-se de imediato que este funcionamento exige não só meios intelectuais, mas também uma autonomia de ação, uma liberdade de análise e uma auto-imagem que resultam da formação inicial e contínua.

Na divisão do trabalho, nem todas as atividades exigem um grau elevado de profissionalização. Algumas vezes, porque a tarefa é bastante simples para exigir uma qualificação elevada. Outras vezes, essa qualificação não existe, porque a sociedade ainda não construiu a especialização e os saberes que permitiram fazer face em termos profissionais a determinados problemas.

Enquanto houver conformação com uma taxa elevada de insucesso escolar, enquanto se aceitar que uma fração importante de cada geração saia do ensino obrigatório sem uma formação adequada, não há razões para investir grandes somas na profissionalização do ensino. A profissionalização só representará um progresso, do ponto de vista social, se o aumento do nível de instrução das novas gerações se tornar suficientemente prioritário para que lhe possamos dar um valor.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Qualquer processo de profissionalização passa em determinadas fases por decisões relativas, por exemplo, ao nível de formação dos professores, ao seu salário, aos seus encargos, ao seu grau de autonomia nas salas de aula e nos estabelecimentos de ensino.

A formação inicial não pode, por si só, modificar radicalmente o grau de profissionalização dos professores. Se forem preparados novos professores com expectativas em relação aos salários, às condições de trabalho e às normas do corpo docente em função, das duas uma: ou os jovens se afastarão desta qualificação ilusória, que promete mais do que cumpre; ou se resignarão com uma regressão para a mediocridade e se adaptarão "no terreno" às práticas dominantes, esquecendo a sua formação. Em contrapartida a renovação da formação inicial pode contribuir para antecipar ou acelerar uma evolução global (Perrenoud, 1997, p. 140).

A profissionalização participa do movimento global de "terceirização" das sociedades desenvolvidas e de aumento contínuo das forças de trabalho afetas aos serviços, nomeadamente na área do tratamento e assistência às pessoas (saúde física e mental, trabalho social, informação, lazer e principalmente educação).

Ao nível das políticas de educação, a profissionalização dos professores pode adquirir um grande significado, não só para fazer face às pretensões das profissões do setor terciário, mas também para preparar as

novas gerações para uma sociedade complexa, planetária, incerta. A tarefa dos professores encontra-se globalmente alterada. Já não se trata de ensinar a todos, na esperança de que alguns aprendam muito e outros aprendam o mínimo exigido para votar, consumir e trabalhar, mas, sim de colocar o maior número possível em situações que permitam a todos aprender de um modo eficaz. Não somente a ler, escrever e contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de uma forma eficaz (Perrenoud, 1997, p. 141).

Uma sociedade só estará pronta a pagar a profissionalização, pelo seu preço justo, quando as tarefas cumpridas lhe parecerem bastante importantes para merecerem um tal esforço. Não basta que a profissionalização seja globalmente uma garantia da qualidade e da eficácia do ensino. Só é importante favorecer a profissionalização se se der à formação das novas gerações uma prioridade crescente. Esta opção nunca é tomada em definitivo, nem assumida por consenso geral. É, contudo, a tendência dominante (Perrenoud, 1997. p. 141).

Perrenoud (1997, p. 141) faz os seguintes questionamentos acerca da profissionalização docente:

Quais são as facetas da atividade docente que exigem maior profissionalização? Será necessário, hoje em dia, dispor de competências novas ou mais alargadas para ensinar? Terão os programas, os alunos, os

estabelecimentos de ensino mudado a tal ponto que professores já não estejam à altura do seu trabalho?

A esta questão Perrenoud (1997, p. 141) responde de duas formas:

1. Mesmo que nada mais tivesse mudado, a necessidade de proporcionar realmente, ao maior número possível de alunos, a ocasião de aprender faz pesar sobre a profissão docente novas expectativas.

2. As condições de prática da profissão mudaram, tal como os públicos escolares e a natureza dos objetivos pedagógicos.

O professor atual necessita de competências profissionais específicas justamente porque a realidade resiste, por exemplo, quando ele se encontra em presença de uma criança pouco motivada, pouco apoiada pelo meio familiar, ou que apresenta dificuldades de desenvolvimento ou de relacionamento.

E o que fazem, hoje em dia, com os alunos, a maioria dos sistemas escolares face a este problema?

Uns levam os alunos a repetir a primeira série de escolaridade obrigatória porque a aquisição de leitura não foi provada, outros deixam avançar na escolaridade alunos que têm dificuldades de leitura até à adolescência e que param de ler quando já não são obrigados a fazê-lo, pois não adquiriram nem a leitura funcional nem o gosto pela leitura.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

A profissionalização do docente consistiria em reconhecer esta situação e em propor aos alunos uma via individualizada mais eficaz e menos estigmatizante do que a repetição. Estes sinais de profissionalização do ensino podem ser estendidos a todas as aprendizagens fundamentais.

Assim, um ensino mais eficaz poderia prevenir ou neutralizar os insucessos, através de uma maior profissionalização, concebida como uma capacidade para compreender e anular as causas dos insucessos e, conseqüentemente, para tratar das diferenças sem as transformar constantemente em desigualdades.

As transformações da sociedade e dos jovens modificam profundamente a imagem da profissão e apelam a uma maior profissionalização, pois esta continua a fazer todo o sentido, mesmo que não se atribuísse ao sistema educativo ambições mais elevadas.

Perrenoud (1997, p. 143-145) relembra as principais razões para manter o nível de profissionalização em condições que evoluem e se degradam:

a) **Concentração de população de alto risco**. Populações que apresentam uma série de sinais de mal-estar, desvio, inadaptação, marginalização, pobreza, contestação. Ensinar em tais situações significa obviamente mais do que dar aulas, uma vez que é necessário reconstruir constantemente as próprias condições do trabalho escolar, a começar por

uma certa pacificação da comunidade e uma consolidação do tecido social e do consenso.

b) **Diversificação cultural e ética do público escolar**. É um desafio 'saber fazer' face a públicos muito heterogêneos em estabelecimentos de ensino, onde a segregação social não fez ainda o seu trabalho. Ser professor, hoje em dia, significa saber exercer a profissão em condições, muito diversas, dos bairros residenciais aos subúrbios mais isolados.

c) **Heterogeneidade crescente das aquisições escolares.** Por diversas razões, os professores já não podem contar com o fato de terem perante si alunos com igual capital escolar e nível de competência. A mobilização geográfica aliada à descentralização, a rápida renovação dos programas, o sucesso desigual de novas pedagogias, a coexistência com sensibilidades muito diferentes, condenam cada um a interrogar-se, no início do ano letivo: quem são os meus alunos? o que eles sabem? o que querem? E a dar a esta questão uma resposta no plural. O que conduz cada vez mais a uma pedagogia diferenciada.

d) **Imprecisão na divisão do trabalho educativo.** Aos pais a educação, à escola a instrução: esta separação nunca foi tão frágil. Por um lado, porque as famílias dispõem de formas de instrução que não cessarão de difundir-se com o desenvolvimento dos meios de comunicação, da informática, da telemática e com o aumento do tempo livre. Por outro lado,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

porque a concepção da socialização e do papel educativo das famílias se diversifica, tanto sob a égide da necessidade como devido ao pluralismo dos valores e das concepções da família, da infância, da moral. A escola já não pode contar com a inteira colaboração dos pais para ter alunos dóceis, cooperantes, enquadrados, controlados, castigados se não fizerem os trabalhos de casa ou se faltarem às aulas. O professor é hoje em dia um educador, mesmo que tal não seja nem a sua vocação nem a sua formação.

e) **Inflação e renovação rápida dos saberes.** É inútil insistir sobre esta evidência e sobre as suas conseqüências: hesitação na transposição didática, incerteza sobre o que ainda vale a pena ser ensinado e maior confiança nos professores para que selecionem, separem o essencial, tenham em conta os meios e as alternâncias políticas nos novos programas.

f) **Objetivos de mais alto nível taxionômico.** Uma outra conseqüência da renovação dos conhecimentos: espera-se da escolarização competências de alto nível. Importa aprender a aprender, a informar-se, a comunicar, a raciocinar, a comparar, a decidir, a cooperar, a antecipar, a transformar. Os saberes e o saber-fazer continuam sendo necessários, mas é preciso saber reconstruí-los, atualizá-los.

g) **Escolas paralelas e novas tecnologias.** A escola deveria redefinir a sua especificidade face aos meios de comunicação audiovisuais, procurando trabalhar dimensões que as emissoras televisivas, por exemplo, não podem abarcar. Com a informática, o desafio é ainda maior, uma vez

unesp

que ela pode privar progressivamente a escola de várias funções tradicionais: para fornecer informações estruturadas, permitir uma auto-avaliação, o computador já é mais eficaz. A escola tem oportunidade única para se desembaraçar das tarefas de ensino mais estereotipadas. Os professores devem concentrar-se nas tarefas que não podem ser delegadas a uma máquina, porque os aspectos relacionais sobressaem, ou simplesmente porque as interações didáticas úteis não são programáveis.

h) **O fim dos herdeiros.** Numa escola de massas que se democratiza, um número crescente de professores tem, perante si, alunos que já não possuem o capital cultural e as atitudes que facilitam o trabalho escolar. Ensinar é, hoje em dia, construir uma procura, não se contentar em dirigir-se a alunos motivados. A profissionalização define-se, formalmente, por uma formação universitária ou para-universitária, com tudo o que tal pressupõe quanto ao acesso a uma teoria da prática e a saberes científicos, tecnológicos ou jurídicos. E substancialmente, pela capacidade de se orientar em relação a objetivos vários e de resolver problemas complexos e variados. É necessário prever, na formação inicial, módulos teóricos e práticos que cubram vários domínios, cujas aquisições passam mais pela auto-análise, pelo desenvolvimento pessoal, confrontação das idéias e das práticas, e experiência teorizada, do que por discursos abstratos.

unesp

Diante dessas características necessárias ao professor de hoje, de que formação inicial deverá ser ele dotado para que manifeste todas estas competências?

Huberman e Perrenoud (1987) e Cifali e Perrenoud (1990) apresentam algumas orientações, inspiradas em experiências e reflexões genebrinas:

1. **Partir de uma imagem explícita e realista da profissão**. Este princípio supõe, a priori, que os formadores tenham experiências pessoais do ensino ou um conhecimento direto das práticas através de uma observação-participante.

2. **Dosar a parte de idealismo**. Cada instituição de formação, tendo em conta uma análise estratégica da evolução dos sistemas escolares com os quais trabalha, deveria definir a etapa seguinte do processo de profissionalização, servindo-se abertamente dos novos professores como agentes de mudança. Uma análise tímida deixaria escapar uma ocasião de fazer progredir a profissionalização, e uma análise demasiadamente otimista criaria, pelo contrário, regressões enormes, sob a pressão do corpo docente atuante.

A formação inicial deve preparar os novos professores para gerir esta distância: trata-se, por um lado, de compreender a sua razão de ser e, por outro, de saber defender sem agressividade, mas sem concessão, a

sua identidade profissional, contra as pressões de colegas mais experientes, conservadores ou cínicos.

3. Competências essenciais e formação aberta. Em poucos anos a formação inicial não conseguiria desenvolver todos os domínios exigidos a um verdadeiro profissional. É necessário escolher, limitar-se ao essencial. Mas, o que é o essencial? É por certo uma série de competências de alto nível taxionômico, que preparam para colocar e resolver problemas complexos? Como não é possível dar aos professores principiantes uma série de soluções preconcebidas, é preciso desenvolver mais a capacidade de adaptar-se ou de inventar seqüências didáticas e estratégias de ensino à medida das necessidades.

4. **Pluralismo e pragmatismo.** É importante estar receptivo a vários modos de gestão da sala de aula e de regulação das aprendizagens, que parecem funcionar eficazmente. A formação passará, assim, pelo contacto com diversas práticas e oferecerá a possibilidade de novas apropriações, graças a uma interação com um professor mais experiente. Assim, coloca-se o formando, desde o início, numa relação curiosa com outros práticos, estimulando o hábito de observar, de questionar e de imitar.

5. **Um processo clínico para articular teoria e prática.** Numa perspectiva de maestria profissional, a formação teórica só tem interesse se se articular com a prática em situação. A teoria funciona como grelha de leitura da experiência. Sem permitir que se preveja e controle

tudo, ajuda a dar sentido, a formular hipóteses interpretativas. Este funcionamento, que pressupõe um vaivém constante entre o fazer e o refletir, encontra-se na base de qualquer ação racional um pouco complexa, cuja regulação exige simultaneamente antecipação, ajustamento contínuo à situação e, em caso de insucesso, a adoção de outra estratégia. O profissional tem simplesmente o gosto, o hábito, os instrumentos e os conceitos exigidos para aplicar este processo de forma metódica. Quando está constantemente confrontado com a singularidade, pode-se falar de processo clínico (Cifali, 1991).

A formação deve abrir os olhos, dar contextos conceptuais a propósito dos fenômenos centrais numa sala de aula, sejam eles individuais ou coletivos, cognitivos, afetivos ou relacionais. Como modelo de funcionamento profissional qualificado, orientado para a resolução de problemas e para a procura de estratégias para atingir objetivos, o processo clínico deveria ser privilegiado desde o início da formação inicial, o que pressupõe uma alternância de estágios (diversificados, preparados, acompanhados, analisados e de módulos teóricos extremamente interativos) (Bélair, 1991).

6. **Desenvolvimento pessoal e autodomínio**. Como profissional que trabalha com pessoas, o professor de hoje deveria aprender muito rapidamente a não repelir ou negar aspectos, como, emoções, cultura, gostos e desgostos, preconceitos, angústias, desejos, fantasmas de poder ou

de perfeição, valores, sonhos, e considerá-los como sendo normais, analisá-los, falar deles, e saber que é preciso controlar as influências que exerce sobre os alunos.

7. **Formação de adultos, contratual, diferenciada**. O profissional é o primeiro responsável pela sua qualificação. Para isto, é de se esperar um desenvolvimento desta atitude desde a formação inicial. A formação tem de tomar, assim, a dimensão de um contrato entre um estudante, informado dos objetivos e critérios de maestria, e formadores, pessoas-recursos, que praticam antes de tudo uma avaliação formativa. Em contrapartida, o estudante expõe-se, mais cedo ou mais tarde, a uma avaliação certificativa rigorosa, centrada na maestria profissional em situação.

8. **Fazer face às diferenças e às mudanças**. Enquanto a maioria dos professores procura a estabilidade, a rotina, a solidão, talvez porque têm medo de mudança, a profissionalização deve transmitir bastante confiança, polivalência, curiosidade e mobilidade (geográfica, social, intelectual, afetiva), estimulando a adaptação a ambientes distintos. A principal característica de um profissional é a de não se desorientar face ao menor imprevisto ou à menor variação. A formação deve facilitar o contacto com os alunos, famílias, salas de aula, estabelecimentos de ensino, bairros, e preparar os futuros professores para se adaptarem a todos os tipos de redefinição de situações.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

9. **Transposição didática**. Trata-se de uma preparação do professor que pratica uma pedagogia ativa, que executa um grande número de tarefas diversificadas. É um sistema de trabalho mais aberto, que realiza atividades em equipe. A profissionalização não se conforma muito com uma relação reverencial e dependente com os saberes, quer se trate de conhecimentos disciplinares (matemáticos, biológicos, históricos), ou de conhecimentos sobre a educação e a aprendizagem. Uma tal relação torna pouco provável a reconstrução permanente das situações didáticas e dos conteúdos. O que pressupõe evidentemente um bom domínio teórico dos conhecimentos, mas, além disso, uma preparação para jogar com eles, para arquitetar conceitos e atividades didáticas tendo em conta as oportunidades, os meios disponíveis, as necessidades e as exigências dos alunos, da vida.

10. **Não se aprende sozinho!** Este título de uma obra de Cresas (1987) aplica-se ainda mais à formação de profissionais. No ensino permanecerá uma parte de solidão, de subjetividade, de idiossincrasia, de coisas incomunicáveis ou injustificáveis. Mas, as mudanças deveriam intensificar-se, tanto nos aspectos didáticos como nos aspectos relacionais, culturais, pessoais e filosóficos da profissão. Na docência deve-se, desde a formação inicial, incentivar o trabalho em equipe, a metacomunicação, a divisão do trabalho, a negociação, a gestão das diferenças e dos conflitos.

11. **Construir uma identidade profissional.** A profissionalização define-se por uma identidade, uma forma de representar



a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com os outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores. Importa, assim, que a formação gaste algum tempo para colocar os alunos em contato com profissionais experientes, com organizações sindicais, com investigadores, com diretores de escola, com pais. Porque ser profissional significa também participar na gestão do conjunto, não se contentar em fazer um trabalho individualizado.

Essas orientações para a formação inicial de professores parecem apresentar diferente forma de conceber o trabalho docente na escola de hoje. De mero transmissor de conhecimentos, neutro, preocupado com o seu aprimoramento técnico, o professor passou a ser visto como agente político, compromissado com a transformação social das camadas populares. Privilegia-se, na década atual, a visão de professor como profissional reflexivo, que pensa-na-ação e cuja atividade se alia à pesquisa.

As mudanças na maneira de se pensar a formação de professores não garantem, porém, mudanças, alterações e inovações imediatas nos cursos de formação, especificamente nas licenciaturas. A efetivação de mudanças nesse âmbito parece ser mais lenta e seguir um caminho mais complexo (Pereira, 2000, p. 54).

O estudo de Lüdke (1994), sobre licenciaturas no Brasil, revela a existência, na literatura educacional, de *um considerável conjunto*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

de idéias, reflexões, análises e sugestões que nos ajudam a visualizar a situação atual dos cursos de Licenciatura e seus problemas.

Todavia, a autora alerta que, até os últimos anos da realização da pesquisa, não se pode dizer que a discussão sobre os problemas da Licenciatura tenha ocupado muito os nossos estudiosos.

Parece consenso entre os autores, que existe, em relação às licenciaturas, um sentimento generalizado de que as coisas ali não mudam e de que os problemas que hoje se discute são praticamente os mesmos desde sua criação. Aliás, o estudo de Lüdke constatou que muitos dos problemas vividos nas licenciaturas remontam às suas origens e persistem não-resolvidos.

Como se sabe, as licenciaturas foram criadas, no Brasil, nas antigas Faculdades de Filosofia dos anos 30, principalmente como conseqüência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Elas surgiram seguindo a fórmula "3+1", em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de *um* ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos.

O movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores, no Brasil, iniciou-se no final da década de 70 e foi pensado, originalmente, como bandeira de luta para reformulação dos cursos de Pedagogia, sendo a discussão posteriormente estendida à reforma das

licenciaturas. Esse movimento articulou-se enfaticamente em 1980, com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, representando ainda uma forte oposição ao conjunto de indicações apresentado pelo Ministério de Educação, a chamada "Proposta Valnir Chagas"- visando à alteração dos cursos de formação de professores no país.

A proposta Valnir Chagas determinou a criação das licenciaturas de 1° grau de curta duração, as chamadas "licenciaturas curtas", o que contemplava a idéia de formar o professor polivalente. Das cinco áreas propostas pela Indicação nº 23/73 (Comunicação e Expressão, Educação Artística, Educação Física, Estudos Sociais e Ciências), apenas a de Educação Artística (Resolução nº 23/73) e Ciências (Resolução nº 30/74) foram regulamentadas por Resoluções. Segundo Candau (1987), foi principalmente a de Ciências que desencadeou todo um movimento de reação ao novo sistema de formação de professores. Essa proposta do Ministério da Educação fomentou o debate a respeito da formação de professores no país.

Em 1981, o Comitê Pró-formação do Educador solicitou às universidades que participassem dos seminários regionais promovidos pela Secretaria de Ensino Superior (SESu), do Ministério de Educação, para debater o tema "Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação".

unesp

Após a divulgação da síntese dos resultados dos seminários regionais, o Ministério de Educação decidiu pela realização, em novembro de 1983, do "Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos", em Belo Horizonte, que culminou com a criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

A partir de 1983, a questão específica das "licenciaturas curtas", assim como os demais problemas da Licenciatura Plena, tornaram-se ponto de pauta das diversas instâncias de discussão do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.

Em relação à questão específica das "licenciaturas polivalentes", a cada ano os documentos finais dos encontros nacionais desse movimento reafirmavam a necessidade de extinção das licenciaturas curtas ou parceladas, a médio ou longo prazo, e a não-autorização do funcionamento desta natureza.

Sobre os demais problemas das licenciaturas, destaca-se a complexa questão da dicotomia teoria e prática, refletida na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas, e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola.

Em vista da problemática apresentada, as Faculdades/ Centro de Educação do Brasil, encontram-se empenhadas em rever e revitalizar suas propostas pedagógicas no sentido da formação que enfatiza o saber pensar e tomar decisões inovadoras que garantam uma qualidade social diferenciada do trabalho realizado pelos docentes. A própria legislação tem sido promulgada com o objetivo de equilibrar a situação e correção dos desvios.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o nº 9.394, de dezembro de 1996, surgem tentativas de acelerar algumas mudanças no cenário da formação de professores para todo o país, exigindo que seja tomado um novo posicionamento quanto à formação desses docentes.

A nova Lei calcada no conhecimento produzido e no debate acadêmico e social de quase duas décadas, reconhece a importância fundamental da atuação dos docentes no processo de ensino e aprendizagem e dedica especial atenção ao problema da formação de professores para a educação básica.

No que diz respeito à formação docente, as atuais diretrizes da Lei 9.394/96 determinam que a formação de docentes para educação básica aconteça: *em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação*, e admite como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nas

quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art.62).

O Profissional da Educação, nos termos da LDB 9.394/96, é todo aquele com formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades.

O seu perfil é estabelecido nestes termos:

- Ser capaz de atuar nas diversas áreas da educação formal e não-formal, tendo a docência como base de sua identidade profissional.
- Ter uma compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e modalidades.
- Ser crítico, criativo, ético e tecnicamente capaz de contribuir para a transformação social.
- Compreender como se processa a construção do conhecimento no indivíduo.
- Ser capaz de contribuir com o desenvolvimento do projeto político- pedagógico da instituição em que atua, de forma a consolidar o trabalho coletivo e democrático.
- Desempenhar um papel catalisador do processo educativo em todas as dimensões, atento às relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educativo.

- Ser capaz de estabelecer um diálogo entre a sua e as demais áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico e a realidade social e propiciando aos seus alunos a percepção da abrangência dessas relações.
- Ser capaz de articular ensino-pesquisa-extensão na produção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas.

As incumbências que são atribuídas aos docentes estão configuradas na referida lei, em seu artigo 13:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Apesar da legislação, no entanto, tem sido tarefa difícil para toda universidade elaborar e pôr em execução uma proposta de

formação de professores. A universidade brasileira se inspira num modelo onde a formação de professores ocupa lugar secundário. Em geral, os professores cujas atividades se concentram no ensino de graduação (bacharelado) e formação de professores (licenciaturas) não desempenham atividades de pesquisa.

Ora, se não existe um elo de ligação entre a pesquisa e as questões de educação dentro da própria universidade, como conseguir uma aproximação entre esta e o ensino fundamental e médio, para quem a universidade se encarrega de formar professores?

Talvez este seja o momento de reafirmar-se o papel das universidades na formação de professores, a co-responsabilidade dos institutos básicos e das faculdades de educação na condução dos cursos de Licenciatura, lembrando que estes devem iniciar desde o primeiro período da graduação, e não nos últimos semestres.

É preciso, desta forma, romper com uma visão simplista de formação de professores, negar a idéia do docente como mero transmissor de conhecimentos e superar os modelos de Licenciatura que simplesmente sobrepõem o "como ensinar" ao "o que ensinar".

Dessa maneira, é necessário que o licenciando, futuro professor da escola básica, seja compreendido como sujeito em formação que traz consigo uma representação de educação construída durante sua própria escolarização, que vivencia uma formação superior fundamentada e

que continuará se formando na prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar. Sendo assim, a Licenciatura deve ser vista como uma etapa intermediária, porém imprescindível, no complexo processo de formação do professor.

As diversas tentativas de superação dos problemas que envolvem as licenciaturas, através de mudanças em seus currículos, têm provocado a simples justaposição entre a formação pedagógica e a formação de conteúdo. Não basta a reforma formal, é necessário buscar o produto de uma nova práxis, através de um novo processo, de uma nova dinâmica da vida universitária, uma nova concepção de formação e novo perfil de professor.

Diante dessa realidade, coloca-se o desafio de fazer da docência uma profissão digna e respeitada, que possibilite ao professor gestar propostas pedagógicas capazes de mudar o quadro lastimável da escolarização no Brasil. No entanto, este objetivo só será alcançado, na medida em que os Planos de Carreira valorizarem a docência, os salários e as condições de trabalho do professor, tornando a profissão mais atrativa aos jovens, assim como, quando as políticas de formação forem instigadoras para criar condições de formação de professores reflexivos como apontam Nóvoa, Garcia, Peres, publicação D. Quixote, Portugal, 1992.

Neste sentido, deve-se ter como perspectiva de formação docente para os professores de educação básica, não mais uma formação orientada pela racionalidade técnica, que considera o professor como um mero executor de decisões alheias, mas na compreensão de que o professor decide e, num processo de permanente reflexão sobre suas ações cotidianas, é capaz de, confrontando-as com as produções teóricas, rever suas práticas e, conseqüentemente, as teorias que as informam. Trata-se de uma racionalidade prática : pensar antes, durante e depois da ação pedagógica.

Assim, o professor desenvolve a habilidade de pesquisar sua própria prática na medida em que, inclusive, numa prática coletiva, reflete-as, discute-as com seus colegas, transformando a escola num verdadeiro espaço de formação do professor.

Para que isso efetivamente aconteça, outra questão importante na formação dos professores necessita ser mudada: a dissociação entre a teoria e a prática.

O processo de ensino é de natureza teórico-prática, porque, além do domínio dos aspectos teóricos, ao mesmo tempo necessita fornecer à teoria os problemas e desafios da prática.

Wilfred Carr e Stephen Kemmis, em Teoria Crítica da la Ensenanza – la investigación del professado (1985, p. 9-51), ensinam, segundo o pensamento grego, o conceito de práxis. A finalidade de um estudo teórico é a busca da verdade através da contemplação: sua intenção é

a consecução do conhecimento por si mesmo. A finalidade das ciências produtivas baseia-se em fazer alguma coisa: sua intenção é a produção de algum artefato. As disciplinas práticas são aquelas ciências que tratam da vida ética e política, e sua intenção é a sabedoria e a prudência para a ação.

Deste modo, se a postura mental adequada para as atividades teóricas era essencialmente contemplativa, o tipo de conhecimento e de indagação adequado para as disciplinas produtivas seria o que Aristóteles chamava *poietiké,* que se pode traduzir aproximadamente por *"ação em curso",* e que se evidencia em artesanias ou destrezas. Os gregos aludiam a disposição do habilitado em um trabalho com a palavra *tejné,* a disposição para atuar de modo próprio e racional segundo as regras do ofício. Uma imagem-guia ou idéia, *eidos*, orienta o ato da produção ao administrar um modelo perfeito da utilidade do produto, e este seria uma realização mais ou menos adequada da idéia que inspirou sua produção. A situação em que a produção tem lugar não teria importância, a não ser na medida em que a mesma contribuísse com materiais ao ato da produção.

Hoje, dir-se-ia que uma situação só é significativa na medida em que puder ser instrumentalizada para o processo de produção, e que o tipo de racionalidade implícito na *poietiké,* era o de 'meio/fins', ou racionalidade instrumental. Sob essa mentalidade, a imagem-guia é tão poderosa que domina a ação e a conduz a realizar a finalidade proposta.

A forma de racionalidade adequada às "ciências práticas" era chamada *práxis*. A *práxis* se distingue da *poietiké* porque é uma ação informada, que em virtude de reflexão sobre seu próprio caráter e conseqüências modifica reflexivamente a base de conhecimentos que a informa. Assim, a *poietiké* é "ação em curso", a *práxis* é "ação que se cria". A *tejné* é uma disposição que guia e conduz a ação, mas não resulta, necessariamente, modificada por ela; seus objetivos e seu caráter geral tendem a permanecer invariáveis ainda que o operário vá adquirindo cada vez mais habilidade e entendendo a fundo sua ocupação. O ofício e conhecimento teórico não são reflexivos, não trocam a marca de tradições e expectativas desde o início da operação.

Nada é criado para que seu exercício contribua a reconstruir o caráter fundamental do conjunto das condições sociais. A *práxis,* ao contrário, possui esse caráter: refaz as condições da ação informada e somente a revisão permanente, tanto a ação como os conhecimentos que a informam. A *práxis* se guia sempre por uma disposição moral a realizar algo correto e justamente, o que os gregos chamavam *phronesis.*

No entanto, essa *práxis* ainda não acontece satisfatoriamente na formação inicial do professor, porque há 'separação' entre a teoria e a prática, na qual esses dois elementos podem ser considerados componentes isolados e mesmo opostos ou, sob outro ponto de vista, pólos separados,

mas não opostos. Nesse último caso, o primado é, geralmente, da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. Ela propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do pólo da teoria.

Esta dissociação se apresenta em dupla vertente. Em primeiro lugar, na separação entre, de um lado, o ensino das teorias e métodos educacionais e, de outro, a prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar. A dissociação se apresenta também na separação entre o domínio das áreas específicas do conhecimento, que deverão ser objeto do processo de ensino e aprendizagem e sua adequação às necessidades e capacidades dos alunos de diferentes faixas etárias e em diferentes fases do percurso escolar.

O que se observa, comumente, é a insuficiência das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas e a falta de intencionalidade de um projeto que leve o licenciando a compreender a realidade sócio-histórica da educação brasileira. Nas licenciaturas são trabalhados conceitos amplos, sem conexão com o contexto educacional. As disciplinas teóricas não instrumentalizam o professor para o cotidiano, tornando sua formação deslocada da realidade.

A formação do professor deve envolver os conteúdos, as habilidades didáticas e as relações situacionais, sendo que a dimensão dos conteúdos se relaciona com o domínio do conhecimento, qualquer que seja

sua área; o domínio de habilidades didáticas se refere ao manejo da técnica e da metodologia próprias do trabalho profissional, e as relações situacionais referem-se à posição do professor no seu grupo e no meio social.

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão chave o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. Fica difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz conseqüências decisivas para a formação profissional.

Libâneo (1999) adverte:

> *Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação 'teórica' tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções. Isso significa ter a prática , ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e*

> *convicções a respeito. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.*

Os cursos de formação de professores necessitam estabelecer amplo diálogo com as instituições de educação básica, reconhecendo que os professores são elementos indispensáveis entre o aluno e o conhecimento.

Neste processo de aprender fazendo, o formando tanto aprimora e reelabora seus conhecimentos sobre os conteúdos curriculares pelos quais é responsável, aprofunda o seu entendimento das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, como amplia necessariamente a sua compreensão da complexidade do processo educativo formal, que envolve não apenas a relação entre o professor e aluno, mas também a própria dinâmica da escola, configurada no seu projeto pedagógico, e expressa nas relações estabelecidas entre os diferentes segmentos escolares e com a comunidade, bem como nos princípios, tônicas e diretrizes das políticas educacionais definidas e executadas em nível local e nacional.

Nóvoa (1995) anuncia que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova

profissionalização docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. Para isto é necessário resgatar quatro esquecimentos e refletir outras tantas ilusões:

1. *Esquecimento da pessoa em função da ilusão da racionalidade técnica.* A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Importante, então, (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Toda formação é processo de auto-formação, cria condições para auto-formação.

2. *Esquecimento da profissão provocou a ilusão da moda reformadora.* O professor possuía sua identidade isolada, sua autonomia e poder eram protegidos pelos muros da escola. As ações do professores eram individualizadas. Hoje a literatura fala de trabalho coletivo, partilha,

cooperação, ensino por equipe, cultura coletiva. Esta mudança deve ser debatida e incluída na formação inicial do professor, pois ainda não existe a idéia de competência coletiva. As reformas, não observando dinâmicas inovadoras já existentes, tiram a identidade do professor, da escola, e então o professor assume posição de ceticismo, pois, daqui a pouco, vem outra moda. A dimensão coletiva é necessária porque a intensificação da reflexão do trabalho docente traz crescimento na cultura profissional.

3. *O esquecimento da escola provoca a ilusão do idealismo pedagógico.* Em época recente este esquecimento não existia. A escola era pequena, poucos alunos. Isto mudou nos últimos anos. Hoje, há maior espaço, muitos alunos, professores, funcionários – uma organização complexa (na sala e fora dela). No entanto, o professor tenta responder pela sua classe e ignora o que se passa dentro e fora dela. O espaço de enorme complexidade está pouco presente nos programas de formação de professores. É preciso reforçar na formação dos professores a identidade do sistema, a aproximação do que vai ser a escola. Não se pode, no entanto, alimentar idealismos pedagógicos. A responsabilidade não pode ficar só pelos conteúdos, o trabalho na sala de aula não está fora da escola, nem fora da sociedade e da política.

4. *Esquecimento da prática provocou a ilusão do saber teórico.* Em grande medida houve o esquecimento da prática na formação do professor. O Estágio acontece no fim do curso, não tem caráter reflexivo,

unesp

não se reflete sobre a prática. Com isto, criou-se a ilusão mais forte: a formação teórica. É preciso fugir das dicotomias: educar ou instruir? Pedagogia: arte ou ciência? Educação: liberdade ou autoridade? Conteúdos ou Métodos? É preciso investir na prática, ver se, encontrando estas dicotomias, poderão ser resolvidas. Conhecimento profissional do professor não é só conhecimento, mas reflexão sobre a experiência. E experiência por si não forma ninguém.

Para Nóvoa (1995) a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem, como protagonistas, na implementação das políticas educativas.

O próximo capítulo tratará das noções, princípios e pressupostos enunciados por autores, pesquisadores e professores envolvidos, na teoria e na prática, com *Projetos de Trabalho.*

CAPÍTULO II

PROJETO DE TRABALHO: uma forma de organizar os conhecimentos escolares

Projeto de Trabalho constitui uma forma de organizar os saberes escolares, em que o planejamento de ensino e de aprendizagem prende-se a uma concepção de escolaridade que dá importância à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior (habilidades intelectuais) e ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem.

Quando se fala de projeto supõe-se que possa ser determinada maneira de repensar e dinamizar a Escola.

A utilização dos projetos leva a reorganizar a gestão do espaço e do tempo escolar, e da relação entre professores e alunos; sobretudo, permite redefenir o discurso sobre o saber escolar e sua aquisição.

> *Os Projetos de Trabalho e a visão educativa à qual se vinculam, convidam a repensar a natureza da Escola e do trabalho escolar, pois requerem uma organização da classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue*

> *mais como guia do que como autoridade*
> (Hernández, 1998, p. 73).

Esta nova maneira de pensar a Escola é necessária e urgente para ajudar o aluno a acompanhar e compreender as mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

A pós-modernidade, também denominada modernidade tardia, é um "guarda-chuva"geral de reflexões e propostas sobre o presente cultural, no qual se abriga uma série de formas de pensamento sobre a vida política, econômica, social, artística, cultural e, inclusive, pessoal, que se organiza em torno de princípios divergentes ou complementares aos estabelecidos pela modernidade.

Hargreaves (1996) propõe a pós-modernidade como uma condição social, pois esta compreende determinados aspectos de relações sociais, econômicas, políticas e culturais. A situação de mudança da pós-modernidade refere-se e se manifesta numa nova consciência artística e cultural e a consciência de radicais transformações na existência das pessoas e em suas condições históricas.

Dada essa "condição social", uma série de características da sociedade são apresentadas por Hernández (1998, p.44), entre as quais ele destaca:

- *Sociedade da globalização*, referente à desregulação da economia e do mercado, que faz com que as decisões que afetam a vida das

pessoas não tenham uma imagem visível, e que a situação da economia dependa de fluxos especulativos mais do que da economia produtiva.

- *Homogeneização das opções políticas e econômicas* que se refere ao papel dos mercados e das instituições econômicas internacionais como determinantes das políticas econômicas dos Estados. Quer dizer, os governos passam a ser administradores das políticas estabelecidas pelo Fundo Monetário Internacional ou pelo Banco Mundial, os quais por sua vez, servem às grandes corporações, representadas pelo Grupo dos Sete (G7).

- *Transnacionalização e transculturização dos valores e dos símbolos culturais,* devido, sobretudo, à mundialização dos meios de informação e de comunicação, que fazem com que os acontecimentos sejam apresentados na televisão em escala planetária; que os países tenham imagens do que acontece mediadas por um reduzido grupo de agências produtoras de notícias e que a indústria do ócio, principalmente da música e do cinema, contribua para criar alguns ícones e um sistema de valores do tipo universal.

- *Transformações no emprego,* refletidas no aumento das diferenças entre o tipo dos trabalhos que os indivíduos realizam, a preparação requerida e a própria noção de trabalho. Hoje, os indivíduos se preparam para mudar de trabalho com freqüência. São exigidos deles habilidades e conhecimentos e, sobretudo, flexibilidade, capacidade de

adaptação e atitude de colaboração - que há muito pouco era competência, apenas, de um grupo muito reduzido de pessoas.

- *Progressão geométrica no volume de produção de informação* é outro dos aspectos que hoje têm um peso maior na vida das pessoas. O que estabelece a necessidade de aprender como relacionar-se com a informação, para que não se mantenha o efeito de fragmentação que se observa, porque quase ninguém tem idéia do que quer dizer a informação que circula, pois carece de contexto.

- *Primazia do imperativo tecnológico, que se baseia* na utilização prática dos princípios científicos, e defende a crença de que a fabricação de ferramentas (hoje representadas pelos computadores, as redes de comunicação, as experiências biomédicas,...) é fator determinante e essencial da evolução da humanidade.

O conjunto destas características estabelece a necessidade de *aprender a aprender,* não só durante a escolaridade básica, mas também por toda a vida, pois, trará como conseqüência um aumento das diferenças entre "os que têm "e "os que não têm" essa habilidade, entre os que produzem informação e aqueles que a consomem.

Nestas condições, a Escola deverá responder a desafios, entre os quais Hernández (1998, p. 45) aponta:

- *Saber interpretar as opções ideológicas e de configuração do mundo.*

- *Prestar atenção ao internacionalismo, e ao que ele traz consigo de valores de respeito, solidariedade e tolerância.*

- *Desenvolver as capacidades cognitivas de ordem superior: pessoais e sociais.*

- *Decidir o que aprender, como e para quê.*

- *Selecionar e estabelecer, com cuidado, os critérios de avaliação.*

A proposta educativa a que se vincula o

> ***Projeto de Trabalho** é,* de *alguma maneira, uma via para dialogar* e *dar respostas a esta situação em mudança, que não só está transformando a maneira de pensar-nos a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia* (Hernández, 1998, p. 45).

Segundo Hernández (1998, p. 89), os Projetos de Trabalho se revelam com uma concepção de Educação e de Escola que leva em conta:

- a abertura para os conhecimentos e problemas que circulam fora da sala de aula e que vão além do currículo básico;

- a importância da relação com a informação que, na atualidade, se produz e circula de maneira diferente do que acontecia em épocas recentes;

- os problemas que estudam os saberes organizados;

- a importância de saber reconhecer "os lugares" dos quais se fala;
- o papel do professor como facilitador (problematizador) da relação dos alunos com o conhecimento, processo no qual também o docente atua como aprendiz;
- a função dos registros sobre o diálogo pedagógico que acontece na sala de aula e em diferentes cenários, para expandir o conhecimento do aluno e responsabilizá-lo pela necessidade que tem de aprender dos outros e com os outros;
- a avaliação que passa a fazer parte das experiências substantivas de aprendizagem, na medida em que permite a cada aluno reconstruir seu processo e transferir seus conhecimentos e estratégias a outras circunstâncias e problemas.

Os primeiros ensaios e a fundamentação teórica que deu origem aos estudos sobre ***Projetos*** foram realizados na escola primária experimental da Universidade de Chicago, onde John Dewey sucedeu a James Parker, em 1896. O nome de origem foi ***"home-projects"***, com o qual se pretendia pôr em relevo duas coisas: a importância educativa de tarefas de execução livre em casa, pelos alunos, e a necessidade de que suas atividades, na própria escola, atendessem a propósitos que à sua atividade dessem forma e direção (Lourenço Filho, 1963, p. 198).

Partidário da psicologia funcional, de que ele próprio era fundador, Dewey devia adotar pressupostos de oposição ao ensino intelectualista, então por toda a parte vigorante. Não é que com isso desprezasse a função do pensamento na ordenação e direção do comportamento humano. Pelo contrário. O que desejava era traçar uma nova teoria da experiência, através da qual se definisse melhor o papel dos impulsos de ação ou, na fórmula genérica então adotada, da função dos interesses.

Métodos de Projetos, segundo Dewey, não é uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara o seguinte e em cada um deles se acrescenta o que já se fez, transcendendo-o de modo cumulativo.

Algumas idéias de Dewey que sustentam essa primeira versão dos projetos:

– partir de uma situação problemática;

– levar adiante um processo de aprendizagem vinculada ao mundo exterior à Escola;

– oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias.

Do ponto de vista prático, nos modelos da ação educativa, Dewey insistia em que o interesse não pode ser assimilado a um simples artifício, pelo qual se tornem agradáveis as tarefas inadequadas aos níveis de desenvolvimento dos educandos, sua experiência e recursos de direção

própria. O que há a fazer é aproveitar as forças motoras individuais, inicialmente dispersas em formas que, pouco a pouco, possam integrar-se, seja por efeito daquilo que os alunos diretamente percebam, ou pelo que suas representações ou criações imaginativas ofereçam. E isso só se torna possível quando se admite o papel que os propósitos pessoais representam na ordenação das atividades.

O que se deve desejar nos educandos – escreve Dewey (1979) – *é o inteligente desempenho de atividades com intenções definidas ou integradas por propósitos pessoais*. Com isso é que se forma e se eleva, grau a grau, a experiência humana em conjuntos de maior sentido e significado e, assim, mais eficientes na direção das atividades. Bom ensino só se dará quando os alunos, sob conveniente direção, possam mover-se por intenções que liguem suas impulsões e desejos a propósitos definidos, ideais e valores.

Esse, em resumo, o ponto de partida do então chamado ***sistema de projetos***. Os modelos didáticos foram depois aperfeiçoados por muitos dos discípulos de Dewey. Entre eles, deve ser destacado William H. Kilpatrick. Este educador, em 1919, nos Estados Unidos, levou à sala de aula as idéias de Dewey, especialmente a que afirma: *o pensamento tem sua origem numa situação problemática que se deve resolver mediante uma série de ações.*



Kilpatrick (1951 *apud* Lourenço Filho, 1963, p. 201) afirmava que:

> *Para realizar uma atividade finalista producente, a unidade típica dos procedimentos escolares deverá ser o propósito pessoal, porque, ao mesmo tempo que respeita a personalidade, apóia a democracia, cultivando os atributos necessários ao seu exercício: respeito por si mesmo, autodireção, iniciativa, ação dirigida pelo pensamento, autocrítica e persistência.*

Na expansão do sistema de projetos, em variadas escolas dos Estados Unidos e de outros países, as orientações de Dewey foram realmente seguidas. Em outras, o mesmo não aconteceu, por diferentes razões. Por vezes foram os projetos tomados como simples unidades de trabalho manual, ao redor das quais se desenvolviam exercícios de associação e globalização, imprimindo-se ao ensino uma orientação similar à dos ***centros de interesse,*** embora sem a ordem de passos prefixada, tal como Decroly indicara (Lourenço Filho, 1963, p. 179).

Formado em Medicina, em 1896, Ovidio Decroly foi nomeado chefe do serviço de crianças excepcionais e médico inspetor das classes especiais de Bruxelas. Assim, inicia sua carreira pedagógica. Em 1901, funda o Instituto para crianças com necessidades especiais, em Uncle, nos arredores dessa capital, onde desenvolveu intenso labor de pesquisa e organização.

Em 1907, ensaiou aplicar a crianças de escolas regulares os resultados de suas observações, fundando a escola de L'Èrmitage, que se tornaria famosa. O sistema Decroly, baseado em programas de centros de interesse, passou a expandir-se rapidamente, despertando a atenção das autoridades belgas, que dele permitiram experimentação em escolas públicas e depois o oficializaram. Teve eco nos Estados Unidos, para onde Decroly foi chamado em 1922 (Lourenço Filho, 1963, p. 180).

A Filosofia de Educação de Decroly apresenta grandes pontos de contato com as de Dewey e Kilpatrick. Em Dewey há uma tendência socializadora mais profunda, a vida social é condição fundamental na evolução humana e, em Decroly, a fundamentação biológica predomina. Como vários críticos notaram, para Decroly o fim último da educação é o desenvolvimento e a conservação da vida. *O destino de um ser qualquer-* dizia ele- é *antes de tudo viver.*

Ele é visto como um pragmatista ao encarar os fins da educação, e ativista nos procedimentos que recomenda. Baseia-se sobre uma concepção biológica da evolução da criança, razão por que exige o ensino individualizado pelos tipos de educando; globalizador, admite a educação como integração de atividades, nem sempre como ponto de partida, mas como recurso didático.

Decroly propõe, para isso, que o ensino se desenvolva por *centros de interesse,* que se caracterizam pela aplicação do que chamava

idéias associadas, para estudo da criança e do meio em que viva. A preocupação quase exclusiva da criança, em si mesma e para si mesma, é o motivo central e a nota mais característica do programa de Decroly. Ele se inspirava em conclusões da psicologia infantil que dão às primeiras idades um sentido nitidamente egocêntrico e que pode ser assim resumido: no pensamento da criança, o mundo existe para explicá-la e para servi-la.

Mas o estudo do indivíduo, assim considerado, leva à análise do ambiente sem grande transição. *Depois do conhecimento de si mesmo, segue-se o do meio em que a criança vive* – explicava Decroly. Ele apresentava um programa de idéias associadas, colocando as necessidades da criança como eixo: tudo o que a natureza e a sociedade realizam para satisfazê-la pode ser objeto de seu conhecimento, na medida de suas capacidades.

O conhecimento do meio ambiente deve ser considerado, desde ***O ambiente humano*** – familiar , escolar e social – ***O animal e o vegetal***, até ***O meio inanimado***, compreendendo a Terra, o Sol e os astros.

Esse programa de Decroly, com todos os estudos realizados, passou a ser denominado ***estudo do meio.***

Os programas de ensino elaborados por ***projetos***, por ***centros de interesse*** ou por ***estudo do meio*** indicam grandes unidades de experiência dos alunos, não da exposição da matéria pelo professor. Esses sistemas renovados que surgiram nas escolas norte-americanas, a partir de

1925, fundam-se, essencialmente, numa concepção dinâmica da aprendizagem. O chamado sistema de projetos, por exemplo, não estava voltado só aos meios da educação, mas aos resultados ou objetivos. De fato, um projeto não visa transmitir hábitos fixados de uma vez por todas, conhecimentos prontos e acabados, ou atitudes que não comportem revisão. O que pretende é estabelecer, através de propósitos crescentes dos alunos, certa vinculação funcional de situações que lhes desenvolva capacidade criadora em face de situações que mudam.

Durante mais de trinta anos, as idéias e iniciativas educacionais acima apontadas ficaram congeladas no imaginário educativo, devido à intensificação da racionalidade tecnológica a partir da Segunda Guerra Mundial. A visão tecnológica aliada a nova situação sócio-econômica influíram poderosamente na educação.

A começar da metade dos anos sessenta, produz-se um segundo fluxo de interesse por ***projeto,*** com o nome de trabalho por temas. A bonanza, e a expansão econômica, a Guerra Fria e uma série de conflitos sociais coincidem com o êxito, nos Estados Unidos, das idéias de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência e o papel que, nesse processo, ocupa a aprendizagem de conceitos. A pergunta surgiu a partir da reconhecida importância do desenvolvimento conceitual: ***que conceitos ensinamos e com que critérios os selecionamos?***

Nesse contexto, Bruner (1960, 1965) estabeleceu que o ensino deveria centrar-se em facilitar o desenvolvimento de conceitos-chave a partir das estruturas das disciplinas. Os projetos ou o trabalho por temas constituíram uma alternativa para abordar essa proposta na sala de aula.

O ensino através de temas servirá como mediador para ir além das disciplinas, facilitando aos alunos a aprendizagem de conceitos e estratégias vinculadas a experiências próximas e interessantes para eles.

Em seu início, o currículo por temas se referia às áreas de história, geografia e ciências sociais. Essa impressão permaneceu na cultura escolar de muitos docentes e se manifesta quando propõem que os Projetos de Trabalho só servem para ensinar temas relacionados com a área de conhecimento do Meio Natural e Social.

Dois fenômenos, nos anos oitenta, destacam-se por sua influência na educação escolar: o impacto da denominada revolução cognitiva na forma de entender o ensino e a aprendizagem, e as mudanças nas concepções sobre o conhecimento e o saber derivado das novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição da informação.

Algumas perspectivas se restabeleceram, a partir dos anos oitenta, em alguns aspectos em relação a como se pode ensinar e como se aprende na Escola. Dessas perspectivas, talvez a que tenha tido maior eco tenha sido a marcada pela relevância da visão construtivista sobre a aprendizagem, e, em particular, a idéia de que o conhecimento existente



pela aprendizagem exerce uma poderosa influência em como se adquire novo conhecimento.

Um segundo aspecto tem a ver com a importância que se dá ao contexto de aprendizagem e a situar os conteúdos em relação à sua história e à cultura na qual se deverá utilizar. O que levou também a estabelecer a importância de "situar" o que se ensina para facilitar sua aprendizagem.

Um terceiro indicador é resultado da pesquisa sociocultural que manifestou o valor que, para favorecer a aprendizagem, deve haver a criação de um marco de participação e interação, não só entre os alunos, mas também com a comunidade.

Para que essa aprendizagem aconteça, o conteúdo de ensino necessita ser configurado e apresentado por meio de uma variedade de linguagens (verbal, escrita, gráfica e audiovisual) com o intuito de abrir aos estudantes os processos de pensamento de ordem superior necessários para que compreendam e apliquem o conhecimento a outras realidades.

Essa visão, aponta Bruner (1919, p. 10), contempla os Projetos como uma peça central no ambiente de sala de aula. Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou idéias e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem.



Efland (1997) assinala uma série de razões pelas quais essa proposta atraiu o interesse dos educadores. Em primeiro lugar, esse enfoque manifestava que a aprendizagem nas primeiras idades preparava para a aprendizagem posterior. Em segundo lugar, propugnava que qualquer matéria podia ser ensinada de maneira efetiva em qualquer etapa de desenvolvimento. Isso implicava uma revolução nas concepções, tanto do aluno como aprendiz, como dos critérios de ensino. Por último, dava ênfase à organização do currículo a partir das disciplinas, levando em conta a maneira de representar essas idéias baseada numa perspectiva de desenvolvimento.

Quando essas idéias e projetos foram levados à prática, sobretudo nos países de língua inglesa, alguns países da América Latina continuavam influenciados pela corrente tecnológica ou tratavam, como no caso da Espanha, de impulsionar iniciativas que tentavam mudar a Escola e instaurar a democracia. O ensino por ***centros de interesse, a pesquisa do meio, as idéias de Freinet*** e a aproximação das distintas matérias à experiência dos alunos marcavam a tônica de algumas práticas educativas próximas aos movimentos de Renovação Pedagógica (Hernández, 1998, p. 70).

Fernando Sáinz, em 1931, sendo professor dos movimentos renovadores espanhóis, enunciava em forma de perguntas, um componente central dos projetos: Por que não aplicar à escola fundamental o que se faz na esfera dos negócios ou no ensino superior especializado, ou

seja: seguir um plano de tarefas análogo ao que se desenvolve fora, na casa, na rua, na sociedade? O que se pretende é que o aluno não sinta diferença entre a vida exterior e a vida escolar. Por isso, os projetos devem estar próximos à vida.

Sáinz (1931, p. 80) se refere aos Projetos de Trabalho dizendo:

> *Projeto é, sobretudo, uma reforma de ordem metodológica que não se impõe ao professor nem à escola, mas, sim, ao contrário, quando o professor deduz a maneira de conseguir a instrução de seus alunos. A uma questão dada, cria-se livremente um projeto.*

No final da década de oitenta, o Instituto de Ciências da Educação, da Universidade de Barcelona, Espanha, representado pelos professores Fernando Hérnandez & Montesserat Ventura, realiza uma intervenção psicopedagógica na Escola Pompeu Fabra, de Barcelona, cuja experiência é relatada, pelos citados educadores, através da publicação do título: ***A organização do currículo por projetos de trabalho*** – o conhecimento é um caleidoscópio.

O livro é apresentado como memória de boa parte do trabalho realizado na citada escola, das discussões, dos progressos, das dificuldades e das visões que os autores, seus assessores e professores foram dando ao processo de inovação escolar.

Ao lançar a publicação, os autores insistem que os Projetos não podem ser aplicados de maneira generalizada, e seguindo um ímpeto inovador, sem desvirtuá-los. Não porque exijam um complexo acúmulo de saberes, mas, sim, porque requerem uma vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e um assumir o risco que implica adotar uma inovação que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional. Na escola Pompeu Fabra, escrevem eles, não se pôs em movimento nem por urgências históricas, nem pela obrigação de fazê-lo, mas sim pelo desejo e a necessidade de mudança de um grupo de docentes.

O objetivo do trabalho realizado naquela escola foi, segundo os autores, interpretar, junto com o professorado, o sentido de sua prática, na qual o pré-texto, a referência pontual, foi o trabalho de organização dos conhecimentos escolares mediante Projetos.

Os autores continuaram com suas aulas, assessorando outros centros ou contribuindo para a formação de outros grupos de professores. Em diferentes locais do país, intercambiaram pontos de vista sobre o que significa a globalização e a organização do currículo por Projetos de Trabalho.

No último quadrimestre de 1997, o professor Fernando Hernández esteve no Brasil, como professor convidado pelo programa de Pós-Graduação da Universidade de Minas Gerais, e compartilhou com professores de escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares, com

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

assessores e professores universitários do Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte, alguns temas, desafios e conclusões acerca de seu trabalho com Projetos.

Inúmeras indagações a ele foram feitas, durante aqueles encontros com professores brasileiros. Por exemplo: quais diferenças existem entre as maneiras de organizar o conhecimento escolar por ***Métodos de Projetos,*** por ***Centros de interesse e Projetos de Trabalho?***

Hernández (1998, p. 75) explica por que os Projetos de Trabalho devem deixar de ser considerados como um "método". Em sua concepção filosófica, método se entende como uma maneira concreta de proceder, de aplicar o pensamento, de levar a termo uma pesquisa, com a finalidade de conhecer a realidade, compreender o sentido ou o valor de determinado fatos, interpretar corretamente os dados da experiência, resolver um problema, uma questão. Nesse caso, do que se está falando, é de "técnica" enquanto logaritmo, seqüência estável de passos a seguir, ou uma forma de construção do espaço escolar que pode ser utilizada com todo tipo de realidades e circunstâncias.

No entanto, os Projetos de Trabalho não deveriam ser considerados "Método" porque:

a) não há uma seqüência única e geral para todos os projetos, inclusive quando duas professoras compartilham uma mesma pesquisa, podendo o percurso ser diferente;

b) o desenvolvimento de um projeto não é linear nem previsível;

c) não pode ser repetido;

d) o professor também pesquisa e aprende;

e) choca-se com a idéia de que se deve ensinar do mais fácil ao difícil;

f) questiona a idéia de que se deva começar pelo mais próximo (a moradia, o bairro), da mesma maneira que já não se ensinam primeiro as vogais, depois as consoantes, as sílabas, as palavras, as frases;

g) questiona a idéia de que se deva ir "pouco a pouco para não criar lacunas nos conteúdos";

h) questiona a idéia de que se deve ensinar das partes ao todo, e que, com o tempo, "o aluno estabelecerá relações".

Assim, para Hernández (1998, p. 89), *os Projetos de Trabalho se apresentam não como um método, mas como uma concepção da Educação e da Escola.*

Quanto aos Centros de Interesse, eles se apóiam, em linhas gerais, num duplo ponto de partida psicopedagógico. Por um lado, destacam o princípio da aprendizagem por descoberta, que estabelece que a atitude para a aprendizagem por parte dos alunos é mais positiva quando parte daquilo que lhes interessa, e aprendem da experiência do que descobrem por si mesmos. É, por outro lado, um princípio da Escola Ativa, que se

refere ao exercício da educação como prática democrática, que outorga às assembléias de classe a decisão do que se deve aprender.

As diferenças entre as duas maneiras de organizar o conhecimento escolar, por Centros de Interesse e por Projetos de Trabalho, são as seguintes, segundo Hernández (1998, p. 65):

Nos Centros de Interesse, o modelo de aprendizagem é por descoberta, nos Projetos é aprendizagem significativa.

Os temas trabalhados nos Centros de Interesse são quase sempre de Ciências Naturais e Sociais; nos Projetos, qualquer tema pode ser trabalhado.

A decisão sobre os temas é realizado nos Centros de Interesse, por votação, e nos Projetos, são escolhidos por argumentação.

A função do professor nos Centros de Interesse é de especialista, nos Projetos, o professor é um estudante, intérprete.

O sentido da globalização nos Centros de Interesses é uma somatória de matérias e, nos Projetos, tem sentido relacional.

O papel dos alunos nos Centros de Interesses é de executor, nos Projetos, eles são co-partícipes.

O tratamento da informação nos Centros de Interesses é apresentado pelo professor, nos Projetos, busca-se com o professorado.

As técnicas de trabalho nos Centros de Interesses são: resumos, destaques, questionários, conferências; nos Projetos são: índices,

unesp

pautas, planos. investigação, levantamento e resolução de problemas, sínteses, conferências.

Os procedimentos dos Centros de Interesses são a recompilação de fontes diversas; nos Projetos, a relação entre fontes variadas.

A avaliação nos Centros de Interesses é centrada nos conteúdos; nos Projetos é centrada nas relações de procedimentos.

Enfim, a perspectiva de globalização, que se adota nos Projetos de Trabalho, trata de ensinar o aluno a aprender, a encontrar o nexo, a estrutura, o problema que vincula a informação e que permite aprender.

Projeto de Trabalho apresenta-se como uma das propostas globalizadoras ou planejamento interdisciplinar das aprendizagens escolares. E Hernández & Ventura (1998, p. 49) argumentam com bases sociológicas, psicológicas e pedagógicas, por que é necessário desenvolver tais propostas nas escolas, hoje.

Em primeiro lugar, há uma argumentação *sociológica* derivada, sobretudo, da necessidade de adaptação da escola às múltiplas fontes de informação que veiculam os conhecimentos que se deve "saber para preparar-se para a vida". A impossibilidade de "conhecer tudo" originou a necessidade de aprender como se relaciona o que se conhece, e a estabelecer sua vinculação com o que o aluno pode chegar a conhecer.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Isso faz com que a educação escolar tenha que se estabelecer nos seguintes objetivos: combinar a aquisição de conhecimentos, a estruturação da inteligência e o desenvolvimento das faculdades críticas; desenvolver o conhecimento de si próprio; avivar, de forma permanente, as faculdades criativas e imaginativas; ensinar a desempenhar um papel responsável na sociedade; ensinar a comunicar-se; ajudar os estudantes a preparar-se para mudar e capacitá-los para adquirir uma visão global.

A segunda argumentação de Hernández & Ventura, esta de ordem *psicológica*, se fundamenta em algumas das concepções atuais sobre o aprender, sobretudo daquelas que tendem a favorecer a criação de contextos de ensino que, partindo dos níveis de desenvolvimento dos alunos, lhes apresente situações de aprendizagem caracterizadas por sua significatividade e funcionalidade, de maneira que cada estudante possa "aprender a aprender". Ou seja, que ele seja *capaz de realizar aprendizagens significativas, por si só, numa ampla gama de situações e circunstâncias* (Coll, 1986).

A Psicologia Cognitiva tem oferecido contribuições importantes a respeito do aprender, e ainda, a influência das concepções sistêmicas sobre o estudo da representação da realidade foi um dos enfoques, a partir dos quais se foi desenrolando um sentido de globalização, baseado em que o estudante deva aprender a encontrar e estabelecer

conexões na informação. O que aqui se defende é que, desde o princípio da escolarização, haja possibilidade de relacionar-se com a informação, refletindo sobre ela de forma crítica. Não se trata de favorecer o enciclopedismo ou a acumulação receptiva de informação, e sim de estimular, através da utilização de diferentes procedimentos e estratégias, a seleção da informação para favorecer a autonomia progressiva do aluno.

Além de uma resposta à concepção psicológica de aprendizagem, esta argumentação responde a um objetivo educativo num mundo em que torna necessário aprender a utilização de estratégias e metodologias que permitam estabelecer novas relações, para poder adaptar-se a algumas necessidades de trabalho em transformação, a uma sociedade informatizada na qual as pessoas terão que saber como agir para extrair e elaborar conhecimentos a partir do fluxo de informação disponível.

A principal argumentação de Hernández & Ventura (1998), no entanto, não se encontra nas propostas sociológicas ou psicológicas, e sim num terceiro aspecto que faz referência a uma visão interdisciplinar na prática didática de sala de aula.

Para Hernández & Ventura (1998), a proposta globalizadora, de um ponto de vista didático, estabelece dúvidas na prática, pois se torna limitada, sobretudo se é o professor quem decide o que se vai aprender e que fontes de informações serão estudadas, e não encara a situação de cada grupo e indivíduo, dentro de sala de aula, partindo de sua própria evolução.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Em suma, o objetivo da globalização citada, em que o aluno

> *estabeleça relações com muitos aspectos de seus conhecimentos anteriores, enquanto que, ao próprio tempo, vai integrando novos conhecimentos significativos", não deixa de ser, sobretudo, um marco de reflexão teórica sobre o aprender, reflexão que foi evidenciada em várias ocasiões ao longo do processo de inovação, no qual se manifestou que essa atividade de integração dos conhecimentos torna-se difícil de organizar didaticamente e exige uma atitude de investigação flexível por parte do professorado, para detectar se é compreendida pelos alunos na complexa vida cotidiana de sala de aula* (Hernández & Ventura, 1998, p.51).

A proposta que inspira os Projetos de Trabalho está vinculada a alguns princípios, entre eles, a de um conhecimento **globalizado e relacional**.

Na atualidade, a problemática sobre a organização dos saberes por disciplinas de modo cumulativo ou interdisciplinar e relacional volta a ser debatida não apenas como resultado de progressos epistemológicos, mas também, como assinala Gusdorf (1982), pretende-se *uma compensação ou meio de defesa desesperado para preservar, no todo ou em parte, a integração do pensamento.*

Desta forma a noção de ***globalização*** é definida como questão centrada na forma de relacionar os diferentes saberes, em vez de preocupar-se em como levar adiante sua acumulação.

unesp

Essa noção de ***globalização*** relacionada com a problemática dos saberes tem sido, sobretudo, guiada por Roland Barthes e Edgar Morin.

Barthes (1981) propugna superar o sentido de acumulação de saberes em torno de um tema e enfrentar-se com uma necessidade de criar nossos objetos de saber a partir dos referenciais que sejam necessários incorporar para cada um deles. Portanto, é o tema ou o problema o que reclama a convergência de conhecimentos. Sua função articulada estabelece relações compreensivas, que possibilitam novas convergências geradoras. É, definitivamente, mais do que atitude interdisciplinar ou transdisciplinar. É uma posição que pretende promover o desenvolvimento de um conhecimento relacional como atitude compreensiva das complexidades do próprio conhecimento humano.

Trata-se de "colocar o saber em ciclo" como assinala Morin (1981), ou de enciclopediar, ou seja, aprender a articular os pontos de vista disjuntos do saber num ciclo ativo.

Isso se completa com o ideal do físico Bohem (1987), para quem *a experiência e o conhecimento são um processo* que nos há de levar a assumir a realidade como uma totalidade e não como um fragmento, tal como os indivíduos a estão construindo para "facilitar sua organização" ao longo dos séculos.

Em frase do próprio Morin, isso implica pretender que os estudantes e os professores "reaprendam a aprender", pois, do que se trata, em suma, é *de* que *servirmo-nos do nosso próprio pensamento para repensar nossa estrutura de pensamento.*

Hernández & Ventura (1998, p. 48) apresentam:

> *(...) algumas linhas nas quais se pode concretizar a globalização na educação: o caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento da relação que seja possível estabelecer em torno de um tema, relações, tanto procedimentais como disciplinares, mas também do desenvolvimento de capacidade de propor-se problemas, de aprender a utilizar fontes de informações contrapostas ou complementares, e saber que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida.*

No entanto, há necessidade de se levar em conta que, quando se fala de globalização, ocorre, como com outros termos, que nem todos queiram ou estejam dizendo a mesma coisa, e, portanto, a maneira de realizá-la difere, notavelmente, segundo o caso que se observe e segundo quem o tenha desenvolvido.

Na tentativa de responder: que quer dizer "globalização" na prática dos que ensinam, Hernández & Ventura (1998, p. 51) detectaram três sentidos diferentes: somatória de matérias, interdisciplinaridade e estrutura de aprendizagem.

A globalização, como somatória de matérias, é a noção que se encontra na prática escolar de uma forma mais generalizada. O docente propõe algumas relações, fazendo confluir diferentes conteúdos de várias matérias em torno de um tema escolhido. Os problemas de matemática, os textos de linguagem, as experiências propostas à turma se agrupam em torno de um tema comum.

Nesta concepção de globalização, é o professor, ou a situação, os que reclamam e forçam o estabelecimento de conexões disciplinares. Trata-se de uma concepção de globalização de caráter somatório e, basicamente externalista, já que o nexo comum- o tema que se trabalha- são os conteúdos de diferentes disciplinas em forma de episódio circunstancial. O aluno responde relacionalmente devido à situação que lhe é oferecida, pressionado pela circunstância apresentada pelo docente; caso aquela varie ou a pressão desapareça, opta por trabalhar de forma autônoma cada matéria. Essa confluência é um episódio, um esforço circunstancial que pouco tem a ver com a estrutura das disciplinas ou com um enfoque da aprendizagem que dote os estudantes de recursos e procedimentos para aprender.

A globalização, a partir da conjunção de diferentes disciplinas, a interdisciplinaridade, pode produzir-se entre disciplinas próximas em seus métodos ou nos objetos que abordam. A interdisciplinaridade se entende fundamentalmente como *a tentativa*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

voluntária de integração de diferentes ciências com um objetivo de conhecimento comum (Asensio, 1987), integração que, segundo este autor, torna necessário *um considerável esforço entre seus modos de ver a realidade e entre seus conteúdos.* Para Hernández & Ventura (1998), a diferença fundamental com a concepção anterior é que o sentido de sumário se amplia e a intenção relacional se acentua. Por outro lado, se vai além das propostas individuais, já que se deve produzir a convergência de um grupo de docentes para estabelecer, em conjunto, um tema.

Desse enfoque, o propósito é oferecer uma resposta à necessidade de mostrar e ensinar aos alunos a unidade do saber. Cada professor costuma dar sua visão do tema e o estudante volta a encontrar-se com a idéia de que globalizar seja somar informação disciplinar, ainda que gire em torno de um mesmo enunciado. Com esse enfoque, não se costuma estabelecer como o aluno realizará as relações que supostamente vai aprender e se realmente concretizará o descobrimento de inter-relação que o professor lhe oferece.

Numa organização interdisciplinar assim estabelecida, continua implícito que os alunos aprendam a partir do somatório de informações. Para Doyle (1979), esse tipo de proposta com intenção globalizadora torna-se intrinsecamente ambígua, especialmente porque não se especifica aos estudantes, antecipadamente, o que necessitam conhecer para chegar a descobrir e a estabelecer relações. Essa ambigüidade

multiplica-se na hora da avaliação, quando a mesma se realiza partindo de uma visão meramente instrumental do ensino e da aprendizagem, e só dá ênfase aos conteúdos informativos de caráter memorístico.

A globalização, do ponto de vista de Hernández & Ventura (1998) implica a possibilidade de que os alunos possam estabelecer inferências e relações por si mesmos, enquanto que, geralmente, a interdisciplinaridade responde à atitude organizativa de quem ensina.

A globalização, como estrutura psicológica da aprendizagem, fundamenta-se nas referências apresentadas pela proposta construtivista da aprendizagem e no desenvolvimento de um ***ensino para compreensão*** baseada no estabelecimento de relações estruturais e críticas entre as diferentes fontes de informação que aporta e recebe o estudante.

Estudos de Vygotsky (1987) apontam que a tarefa de ser mediador entre o objeto e o sujeito do conhecimento exige do professor o desenvolvimento de certas atitudes. Destacam-se, dentre essas, a de descobrir o que o aluno já sabe; a de organizar de forma coerente e articulada o conteúdo a ser trabalhado, a de criar condições para que ele possa passar do particular para o geral e deste para aquele, de tal forma que ele próprio reconstrua o conhecimento.

Vygotsky (1987) apresenta, em seus estudos sobre *aprendizagem para compreensão,* três aspectos de contribuição:

a) sobre formação de conceitos, em especial dos conceitos científicos.

b) sobre o desenvolvimento da consciência e o papel que o sistema organizado de conceitos desempenha na direção desses processos.

c) sobre o papel do professor (de mediação, de intervenção) no processo de ensino e aprendizagem.

Moysés (1995), em seu trabalho publicado "O Desafio de Saber Ensinar", mostra como Vygotsty (1987, p. 92) é bem claro ao determinar o papel de mediador do professor na relação sujeito/objeto de conhecimento. Diz ele: *(...) o professor, trabalhando com o aluno, explicou, deu informações, questionou, corrigiu o aluno e o fez explicar.* Em síntese, o autor expôs em que consiste ensinar para a compreensão:

Trabalhando com o aluno. A preposição "com" já revela uma atitude de interação. Trabalham professor e aluno.

Ele explicou e deu informação. Explicar, é muito mais do que fazer uma mera exposição. É buscar na estrutura cognitiva dos alunos as idéias relevantes que servirão como ponto de partida para o que se quer ensinar. É caminhar a partir dessas idéias, ampliando os esquemas mentais já existentes, modificando-os ou substituindo-os por outros mais sólidos e abrangentes.

O professor questionou e corrigiu o aluno, isto é, procurou verificar se a fala havia sido compreendida e corrigiu os erros que

porventura ocorreram. Assim, como se vê, é um processo dinâmico, construído passo a passo pelos alunos em estreita interação com o professor.

E o fez explicar. Talvez resida aqui o ponto alto de todo o processo. Fazendo o aluno explicar, o professor pode detectar se o que está sendo feito é uma aprendizagem real ou uma pseudo-aprendizagem. Ao ver seu aluno expor com suas próprias palavras o assunto tratado, conseguindo perceber possíveis relações com outros temas, exemplificando com dados tirados do seu cotidiano ou fazendo generalizações, o professor poderá ter certeza de que, naquele momento, o que se construiu em sala de aula foi uma verdadeira e significativa aprendizagem (Moysés, 1995, p. 28).

A definição de ***aprendizagem para compreensão*** implica que os estudantes devam levar adiante tarefas *reconstrutivas, reconstrutivas globais e construtivas* com a informação a que têm acesso na sala de aula.

A obra de Elliot (1984) dá a visão destas tarefas. A *compreensão reconstrutiva* comporta a capacidade de compreender uma informação apresentada em termos dos conceitos e idéias a que se refere. A *compreensão reconstrutiva global* implica a capacidade de situar a informação no marco das idéias-chave e procedimentos que estruturam uma disciplina de pensamento. A *compreensão construtiva* implica a atitude de propor novas perguntas à informação e construir significados novos e originais a partir dela.

> *se apóia na premissa psicopedagógica de que, para tornar significativo um novo conhecimento, é necessário que se estabeleça algum tipo de conexão com os que o indivíduo já possua, com seus esquemas internos e externos de referência, ou com as hipóteses que possam estabelecer sobre o problema ou tema, tendo presente, além disso, que cada aluno pode ter concepções errôneas que devem ser conhecidas para que construa um processo adequado ao de ensino-aprendizagem* (Hernández & Ventura, 1998, p. 57).

Trata-se de uma noção de globalização que não se fundamenta tanto no que se ensina (os conteúdos de uma ou de várias matérias curriculares em torno de um mesmo tema), como nas relações que o esforço dos professores pretende estabelecer. O que se destaca, sobretudo, é a função que, por um lado, se outorga, na hora de ensinar, a toda seqüência de aprendizagem que os alunos vão realizar e a interpretação significativa que o docente fará de suas respostas. Por outro lado, se concede um especial valor às inter-relações comunicativas que se estabelecem entre as intenções, recursos e atividades propostos pelos professores, e às conexões que, a partir de seus conhecimentos iniciais, cada aluno possa chegar a estabelecer.

Nessa visão, parece haver uma coincidência com a opinião de Coll (1986), de que o princípio de globalização traduz a idéia de que a aprendizagem não se realiza por uma simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognoscitiva do aluno. Essa perspectiva

assume, pelo contrário, que as pessoas estabelecem conexões a partir dos conhecimentos que já possuem e, em sua aprendizagem, não procedem por acumulação, e sim pelo estabelecimento de relações entre as diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação. É, portanto, uma forma diferente de conceber a relação de ensino e aprendizagem. Não é um novo enfoque didático que se interesse em elaborar novas seqüências ou formas de apresentação dos conteúdos disciplinares, nem responde a uma nova articulação das disciplinas ou matérias, concebida de uma forma mais complexa e desde o prisma de que assim os alunos adquirem um melhor conhecimento da realidade (Asensio, 1987).

Uma noção de globalização, que pretenda alcançar esse objetivo, requer que o tema ou o problema, abordado em sala de aula, seja o fator para o qual confluam os conhecimentos que respondam às necessidades de relação que o aluno pode estabelecer e o docente vá interpretar. Por isso, reclama, no professor, uma atitude de flexibilidade frente à descoberta dos conhecimentos que vão conformando as respostas ou dúvidas dos alunos, diante do tema proposto. Daí provém que, seguir modelos de concretização curricular pré-fixados, ou aplicar uma seqüenciação de conteúdos dominada por uma exaustiva concretização, nem sempre facilita a adaptação para a evolução da classe.

O que se pretende com esse enfoque, além disso, é que os alunos vão aprendendo, ao longo da escolarização, a explicar as relações

que possam encontrar na informação. Essa intenção trata de facilitar aos estudantes, de uma maneira compreensiva, procedimentos de diferentes tipos que lhes permitam ir aprendendo a organizar seu próprio conhecimento, a descobrir e estabelecer novas interconexões nos problemas que acompanham a informação que manipulam, adaptando-os a outros contextos, temas ou problemas.

Essa proposta pretende desenvolver no aluno um senso, uma atitude, uma forma de relacionar-se com a nova informação a partir da aquisição de estratégias procedimentais que faça com que sua aprendizagem vá adquirindo um valor relacional e compreensível. Essa intenção parece a mais adequada se o que se pretende é aproximar-se da complexidade do conhecimento e da realidade e adaptar-se com um certo grau de flexibilidade às mudanças sociais e culturais.

Segundo Hernández (1998), essa perspectiva globalizadora pode vincular-se a enfoques curriculares que organizem os conhecimentos escolares por disciplinas, atividades, interesses, temas ou projeto de trabalho.

Hernández & Sancho (1993) completam: ainda que todas estas modalidades apresentem as mesmas limitações no momento de ser a prática; limitações que provêm mais do peso da excelência das matérias, das resistências à mudança de atitude profissional por parte do professorado

e dos estereótipos do sistema escolar, do que da própria dificuldade da orientação globalizadora dos conhecimentos.

Mesmo assim, conclui Hernández (1998), torna-se compreensível que seja árduo, para muitos docentes, concretizar, na prática, os princípios de globalização, que se refletem na *proposta de seqüenciação dos conteúdos de acordo com os processos de aprendizagem significativa, como nos critérios para planejar atividades de ensino e aprendizagem, que devam figurar no primeiro nível de concreção* de um planejamento curricular (Coll, 1986).

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos.

A função do *Projeto* é

> *favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio* (Hernández & Ventura, 1998, p. 61).

Um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma. Para abordar esse eixo em sala de aula, se procede dando ênfase na articulação da informação necessária para tratar o problema objeto de estudo e nos procedimentos requeridos pelos alunos para desenvolvê-lo, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo.

Quando se pretende desenvolver Projetos, o que se busca, efetivamente, é a estrutura cognitiva, o problema eixo, que vincula as diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão dos alunos.

O ponto de partida para a definição de um Projeto de Trabalho é a escolha do tema. Os alunos partem de suas experiências (em cada nível e etapa de escolaridade), da informação que têm sobre Projetos já realizados, ou procedem de uma experiência comum, originada de um fato da atualidade, ou surgida de um problema proposto pelo professor ou, ainda, emersa de uma questão que ficou pendente em outro momento de um acontecimento de vida diária.

O professorado e os alunos devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema. Todos analisam, de diferentes perspectivas, o processo de aprendizagem que será necessário levar adiante para construir

conjuntamente o Projeto. O critério de escolha de um tema pela turma não se baseia num "porque gostamos", e sim, em relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permitem estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiem a organização da ação.

Segundo Hernández & Ventura (1998), não existem temas que não possam ser abordados através de Projetos. Freqüentemente o sentido de novidade, de adentrar-se nas informações e problemas que normalmente não se encontram nos programas escolares, mas que o aluno conhece através dos meios de comunicação, conduz a uma busca em comum da informação, abrindo múltiplas possibilidades de aprendizagem, tanto para os alunos como para o professorado. Tudo isso não impede que os docentes também possam, e devam, propor aqueles temas que consideram necessários, sempre e quando mantenham uma atitude explicativa similar à que se exige do aluno.

Após a escolha do Projeto e estabelecida uma série de hipóteses em termos do que se quer saber e as perguntas que se deve responder, o professor necessita realizar atividades, propostas por Hernández & Ventura (1998, p. 68-69):

1. Especificar qual será o motor de conhecimento, o fio condutor, o esquema cognoscitivo que permitirá que o Projeto vá além dos aspectos informativos ou instrumentais imediatos e possa ser aplicado em

outro tema ou problemas. Esse fio condutor está relacionado ao Projeto Curricular da Instituição, do Curso, e assim por diante.

2. Realizar uma primeira previsão dos conteúdos (conceituais e procedimentais) e as atividades, e tratar de encontrar algumas fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o Projeto. Não obstante, a pergunta que o docente tenta responder é: o que pretendo para que os diferentes componentes do grupo aprendam com o Projeto?

3. Estudar e atualizar as informações em torno do tema ou problema do qual se ocupa o Projeto, com o critério de que aquelas apresentem novidades, proponham perguntas, sugiram paradoxos, de forma que permita ao aluno ir criando novos conhecimentos. Esta seleção de informação deve ser contrastada com outras fontes que os alunos possuam ou possam apresentar, e também com as conexões que possam surgir de outras situações e espaços educativos, os quais tenham lugar dentro do horário e do planejamento.

4. Criar um clima de envolvimento e de interesse no grupo, e em cada pessoa, sobre o que se está trabalhando na sala de aula. Ou seja, reforçar a consciência de aprender do grupo.

5. Fazer uma previsão dos recursos que permitem transmitir ao grupo a atualidade e funcionalidade do Projeto.

6. Planejar o desenvolvimento do Projeto sobre a base de uma seqüência de avaliação:



a) Inicial: o que os alunos sabem sobre o tema, quais são as hipóteses e referências de aprendizagem.

b) Formativa: o que estão aprendendo, como estão acompanhando o sentido do Projeto.

c) Final: o que aprenderam em relação às propostas iniciais? são capazes de estabelecer novas relações?

Essa seqüência serve como pauta de reflexão e acompanhamento do Projeto e como preparação de outros futuros, tudo o que irá guiando seu processo de tomada de decisão.

De forma paralela a esse conjunto de ações e tomada de decisões do docente, a turma e cada pessoa vai realizando também outras atividades. A interação entre ambas articula o sentido da organização do Projeto e explica outra dimensão de sua orientação globalizadora. O efeito inovador sobre a aprendizagem dos Projetos leva em conta a forma de abordar cada tema, pois este deve apresentar variações, que proponham aos alunos problemas novos e lhes ensinem procedimentos diferentes.

Depois da escolha do tema, cada estudante realiza um índice no qual especifica os aspectos que serão trabalhados no Projeto (com os menores, se realiza coletivamente). Isso lhe permite antecipar qual possa ser o desenvolvimento do Projeto, ajuda a planejar o tempo e as atividades e assumir o sentido de globalidade do Projeto. Além disso, o índice tem o valor de ser um instrumento de avaliação e de motivação iniciais, já que

unesp

estabelece as previsões sobre os diferentes aspectos do Projeto e prevê o envolvimento dos membros do grupo.

O ponto de partida que irá organizar o planejamento e a aproximação à informação do estudante é a colocação em comum dos diferentes aspectos de cada índice que configura o roteiro inicial da classe.

De forma paralela, os alunos realizam uma tarefa de busca de informação que complementa e amplia a apresentada na proposta e argumentação inicial do Projeto. Essa busca precisa ser diversificada. Exemplos: nova informação escrita, conferências de convidados, especialistas de fora da escola, visitas a museus, exposições e instituições, apresentação de vídeo, programas de computador e outros.

Uma das funções básicas dos Projetos é realizar o tratamento dessa informação, cujo processo se realiza tanto individualmente como num diálogo conjunto com toda a classe. Nessa fase, a ênfase é dada aos seguintes aspectos e princípios segundo Hernández & Ventura (1998, 73-74):

a) A informação oferece visões de realidade. É necessário distinguir as diferentes formas de apresentá-las, assim como tornar compreensível a idéia de que os seres humanos interpretam a realidade utilizando diferentes linguagens e enfoques. Um dos aspectos que se deve levar em conta é a distinção entre hipóteses, teorias, opiniões, pontos de vista, que adota quem oferece uma dessas visões. A confrontação de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

opiniões contrapostas, ou não coincidentes, e as conclusões que disso pode extrair o aluno, incidem também nesse aspecto.

b) A informação pode ser diferente, segundo como se ordene e se apresente. Deve-se insistir na maneira de ordená-la em relação com a finalidade do Projeto, dos capítulos do índice e das variações que surgem em contato com a própria informação.

c) A aprendizagem de procedimentos (classificação, representação, síntese, visualização) permite realizar definições, propor perguntas, estabelecer prioridades e hierarquias em relação aos conteúdos da informação.

d) Estabelecer relações causais e novas perguntas que expliquem as diferentes questões derivadas do processo de tratamento de informação.

Estas tarefas que foram destacadas não são as únicas que os alunos podem realizar, nem são realizadas sempre da mesma maneira. Caso contrário, segundo os autores, o efeito inovador sobre aprendizagem dos Projetos ficaria limitado, já que não levariam em conta que a forma de abordar cada tema deve apresentar variações, que proponham aos alunos problemas novos e lhes ensinem procedimentos diferentes.

Para levar adiante a organização curricular a partir de Projetos de Trabalho, precisa-se explicitar as bases teóricas que os

fundamenta, as quais, em resumo, são apresentadas por Hernández & Ventura (1998, p. 62) e são as seguintes:

1. Um sentido de aprendizagem que quer ser ***significativo,*** ou seja, que pretende partir do que os alunos já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar.

2. Assume, como princípio básico para sua articulação, a ***atitude favorável*** *para o conhecimento* por parte dos estudantes, sempre e quando o professorado seja capaz de atender a seus interesses e favorecer a aprendizagem.

3. Configura-se a partir da ***previsão,*** por parte dos docentes, de uma estrutura lógica e seqüencial dos conteúdos, numa ordem que facilite sua ***compreensão.*** Mas, sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ficar modificada na interação da classe.

4. Realiza-se com um evidente ***sentido de funcionalidade*** do que se deve aprender. Para isso, torna-se fundamental a relação com os procedimentos, com as diferentes alternativas organizativas aos problemas abordados.

5. Valoriza-se a ***memorização compreensiva*** de aspectos da informação, com a perspectiva de que esses aspectos constituem uma base para estabelecer novas aprendizagens e relações.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

6. Por último, a ***avaliação*** trata, sobretudo, de analisar o processo seguido ao longo de toda a seqüência e das ***inter-relações criadas na aprendizagem***. Parte de situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas.

Definitivamente, a organização dos Projetos de Trabalho

> *se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem* (Hernández & Ventura, 1998, p. 63).

É essencial que dois aspectos se plasmem nos Projetos: ***globalização e significatividade***. É necessário destacar o fato de que as diferentes fases e atividades que se devam desenvolver num Projeto ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exigem do professor responder aos desafios que estabelece uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares.

Importante constatar que a informação necessária para construir os Projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada aluno já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar, dentro e fora da escola. Isso evita o perigo da estandardização e homogeneização das

fontes de informação e, por sua vez, o intercâmbio, entre as informações que são aportadas pelos membros do grupo, contribui para a comunicação.

Se um Projeto de Trabalho pressupõe uma elaboração do conhecimento, a partir das relações das fontes com a informação que os alunos têm (às vezes de maneira fragmentada, outras errôneas, com freqüência de senso comum), a avaliação deverá possibilitar essa reconstrução. O professor organizará com um critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos, não como um ato de controle, mas sim de construção de conhecimento compartilhado.

Partindo de uma perspectiva ampla, Hernández & Sancho (1993), entendem por *avaliação a realização de um conjunto de ações encaminhadas para recolher uma série de dados em torno de uma pessoa, fato, ou fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre o mesmo.* Costuma-se considerar que esse juízo se expressa em função de alguns critérios prévios e com a finalidade de recolher evidências para uma posterior tomada de decisões.

Com essa premissa, pode-se distinguir três fases no processo de ***avaliação da aprendizagem.*** Esses três momentos avaliativos estão presentes nos Projetos de Trabalho, não como uma fórmula, mas como uma forma de diálogo do professor com o conhecimento que os alunos vão construindo, e como evidência pública que lhes permite aprender uns dos outros.

A **avaliação inicial** deve recolher evidências sobre as formas de aprender dos alunos, seus conhecimentos prévios, seus erros e preconcepções.

Nesse sentido, o professor assinala o conhecimento base (a partir do planejamento de tarefas de aprendizagem: de memória, de resolução de problemas, de compreensão de tratamento de nova informação, de resolução de situações que os alunos não tenham enfrentado anteriormente), seguindo-se de uma análise de significado de suas respostas.

A **avaliação formativa** é a que se supõe que deveria ser a base de todo o processo de avaliação. Sua finalidade é ajudar os alunos a progredirem no caminho do conhecimento, a partir do ensino que se ministra e das formas de trabalho utilizados em sala de aula.

A avaliação formativa implica, para os professores, uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem para ir se adequando à evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de atuação às evidências sobre a aprendizagem. A análise dos trabalhos dos alunos, nesse sentido, pode ser realizada levando em conta a exigência cognitiva das tarefas propostas, a detenção dos erros conceituais observados e as relações não previstas.

Por último, a **avaliação recapitulativa**, oportuna, se apresenta como um processo de síntese de um tema, em curso com um nível

educativo, sendo "o momento" que permite reconhecer se os estudantes alcançaram os resultados esperados, adquiriram habilidades propostas, em função das situações de ensino e aprendizagem planejadas.

Nos Projetos, segundo Hernández (1998, p. 96): *temos observado como alguns professores planejam, na fase da avaliação recapitulativa, situações similares às apresentadas na avaliação inicial, para apurar se foram mantidas as mesmas concepções ou se foram modificadas.*

Se o que se pretende, com a **avaliação**, é estimular a capacidade de pesquisa, parece adequado que os alunos possam aplicar (transferir) os conhecimentos que aprenderam para situações reais e de simulação, e não responder apenas a enunciados verbais, visuais ou numéricos de caráter reprodutivo.

Hargreaves (1997) assinala que a avaliação costumava ser embasada em exames escritos ou provas de papel e lápis e era baseada em juízos somente sobre uma gama restrita das inteligências do aluno. Hoje, é preciso que se complemente com avaliações contínuas, "autênticas", com base em situações reais ou em exposições, às vezes interativas, muitas vezes recolhidas por escrito e, com freqüência, envolvendo os estudantes na avaliação de seu próprio progresso, à medida que avançam no curso. Esta é a proposta.

unesp

A utilização de Projetos na Licenciatura , com vista à formação do professor, o que caracteriza a pesquisa aqui apresentada, tem como pontos essenciais os seguintes:

Em relação aos alunos:

- Garante a participação ativa do próprio aluno no processo de aprendizagem, uma vez que o acadêmico desenvolverá atividades por si escolhidas, de acordo com o tema do Projeto e o estudará, pesquisará da forma que lhe interessar ou lhe for possível;
- dá ênfase à construção de significados como elemento central do processo de ensino e aprendizagem, isto é, o aluno envolvido na busca de resolução de um problema, posto com o Projeto, aprende na medida em que é capaz de atribuir significados.
- desenvolve competências para o exercício do magistério pela solução dos problemas requeridos no desenvolvimento dos Projetos de Trabalho.

Em relação ao professor:

- clareza de que a resolução de problemas é fonte e critério para a elaboração do saber, constituindo, mesmo, o momento em que o aluno constrói seu conhecimento com os outros alunos e o professor;

- consciência de que o aluno constrói significado para aprender toda vez que for capaz de estabelecer relações "substantivas e não arbitrárias" entre o que aprende (o novo) e o que já conhece;
- valorização de vários pressupostos de que os conhecimentos não se empilham, não se acumulam, mas se elaboram, passam de um estado de equilíbrio estável inferior inicial a um estágio de desequilíbrio, deste para outro estado de equilíbrio superior; que a ação é importante para a construção de conceitos e mudanças de equilíbrio; que só existe aprendizado quando o aluno percebe que há um problema para resolver (conflito cognitivo); que as produções realizadas pelos acadêmicos são importantes para fazer evoluir seu estágio de desenvolvimento;
- crença de que a realização de Projetos de Trabalho, em sala de aula, como recurso didático, propicia um rico ambiente de aprendizagem no qual o professor deixa de ser o repassador do conhecimento e passa a ser o criador de ambientes de aprendizagem de compreensão, o mediador e organizador de intervenções e facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Neste empreendimento predomina a atitude de cooperação e o professor é também um aprendiz (pois aprende sobre os temas que irá estudar e aprender com os alunos). Esta atitude converte-o em aprendiz, não só frente aos temas objeto de estudo e atividades desempenhadas, como

também diante do processo a seguir e das maneiras de abordá-lo, que nunca se repetem, que sempre adquirem dimensões novas em cada grupo.

Assim, o trabalhar em sala de aula, por Projetos, implica certa mudança de atitude do adulto.

Os Projetos não constituem fórmula que possa ser aplicada de maneira repetida e rotineira, pois, cada tema surge de uma circunstância diferente. A discussão do tema é tarefa-chave, pois dá início a um processo de investigação que leva em conta não só o que os alunos sabem (ou acreditam saber), mas o que devem saber, que exigirão incidências, que questionam e põem em conflito seus pontos de vista.

O que se produz na sala de aula, no trabalho de grupo é material de primeira ordem para o desenvolvimento do projeto. A transcrição das conversas, dos debates e sua análise fazem parte do "conteúdo" do projeto. Deste modo, o projeto contribui para a criação de atitudes de participação e reconhecimento do "outro" que transcendem o conteúdo temático da pesquisa que se realiza.

Importante ressaltar que para os autores Hernández & Ventura (1998, p. 80), *ensinar mediante projetos não é fazer projetos.* Um Projeto de Trabalho parte de um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica. O importante é que ele contenha uma questão valiosa, substantiva para ser explorada e, assim, todo um grupo participe do processo de pesquisa.

unesp

Um dos mitos existentes na educação é que o aluno aprende, apenas, o que os professores ensinam e da forma que ensinam. No entanto, o professor reconhece que, na sala de aula, os alunos aprendem de diferentes maneiras, uns estabelecem relações com alguns aspectos dos trabalhos em sala e outros "se prendem" a aspectos diferentes de conteúdos. A relação didática, em aula, não é unidirecional e unívoca. Ao contrário, ela caracteriza-se pela dispersão, e reinterpretação que cada aluno faz daquilo que, supostamente, deva aprender. Nos projetos são essas versões, essas apropriações, o que se tenta fazer que aflore.

Nos Projetos potenciam-se os caminhos alternativos, as relações infreqüentes, os processos de aprendizagem individuais, porque deles aprende o grupo. Daí procede também a importância que adquire a avaliação, como uma situação que não está separada ou diferente do próprio projeto e que permite, a cada aluno, reconstruir processo vivido do início ao fim, podendo transferi-lo para outras situações. Por isso, nos projetos, levar em conta a diversidade do grupo, as considerações que cada um pode dar aos déficits e às limitações, converte-se numa constante. Nos projetos, por princípio, trata-se de enfrentar a complexidade, abrindo portas que expandem o desejo dos alunos por seguirem aprendendo ao longo da vida.

A seguir, apresentar-se-á um exemplo de Projeto de Trabalho realizado na Escola Isabel de Villena de Esplugues del Llogregat, em Barcelona, publicado na obra de Hernández (1998), com a intenção de

unesp

se visualizar a concepção que o autor e seus companheiros possuem acerca de Projetos de Trabalho e oferecer a reflexão que deles extraíram.

Um projeto de trabalho em torno da exposição El Greco, no Museu Nacional de Arte de Catalunha, realizado entre os meses de janeiro e março de 1997, na turma de Primeira série do Ensino Fundamental.

A visita à exposição: **a descoberta dos símbolos**.

O início: uma exposição, um autor e um anúncio de televisão.

O projeto em torno de El Greco começa com a preparação da visita a uma exposição. As crianças comentam que já sabem sobre El Greco, pois apareceu num anúncio de televisão. Por isso, não foi de estranhar que já sabiam que El Greco gostava de cores escuras, fazia rostos compridos, as pessoas sempre levavam coisas nos pescoços; as cores de seus quadros se parecem todas e são do mesmo estilo.

Para saber mais coisas sobre El Greco, assistiram a um vídeo da série "Mestres Espanhóis", diante do qual as crianças faziam anotações. As anotações foram configurando um mundo de referências, de fragmentos que necessitaram ser organizados.

Tendo sido organizado um texto com dados sobre El Greco, viram que da informação surgiam interrogações. As perguntas guiaram a pesquisa do projeto e a visita à exposição. Para a realização da

visita foram lidas informações da imprensa em torno da exposição, o que serviu para que se familiarizassem com palavras ou expressões como: retratista, pintando no ato de pintar, a imagem se destaca no fundo, seleção de pinturas...

Chegando a esse ponto, cada um da turma decide escrever sobre a exposição que vão visitar com informação derivada dos jornais que falam sobre o evento.

Com essa bagagem, com as dúvidas e interrogações propostas, foram visitar a exposição, como uma fonte de informação que lhes permitia continuar a aprender.

Durante a visita à exposição, a relação com os guias se baseou num jogo de perguntas e respostas, a maior parte das quais girando em torno dos símbolos que aparecem nos quadros e ao caráter religioso dos mesmos.

Nas respostas e comentários que obtinham os alunos e alunas recuperam informação que conheceram em sala de aula e tentam responder a algumas das interrogações que ali foram propostas.

Diante de cada obra foi perguntado que símbolos apareciam e se repetiam, sempre num diálogo aberto com as crianças.

Uma vez realizado o primeiro percurso pela sala, dividiu-se cada grupo em duplas, que receberam uma cópia colorida de um quadro do mesmo tema, mas pintado por outro pintor da mesma época de El Greco.

Pedia-se que detectassem semelhanças e diferenças entre eles, e que as anotassem. Sobre esse material, pôde-se realizar uma avaliação para organizar as relações que os alunos estabeleceram.

De volta à Escola, revive-se a visita à exposição e se organiza uma lista que representa os símbolos que foram vistos. Escreveram seus significados e eles foram desenhados:

A caveira - a morte;

A hera - sempre juntos;

As chaves - vigilante do céu;

Túnica vermelha - sofrimento;

Livros - gostava de ler;

Colônia - quando jovem havia se portado mal;

A espada - matar.

Uma vez realizada essa recapitulação, a professora lhes pergunta: o que é, para vocês, um símbolo?

Abre-se uma conversação do grupo em que se recolhem as interpretações que foram elaborando ao longo do projeto. Estas são algumas das respostas:

– É um desenho que quer dizer alguma coisa.

– Se não houvesse símbolos, nos lavabos teria que ter uma pessoa que nos dissesse: aqui ficam os lavabos.

Também poderíamos escrever, mas, em vez disso, utilizamos símbolos. Por que será?

– Para que não seja tão longo.

– Porque os símbolos são entendidos com o olhar.

– Porque os símbolos são entendidos por todo o mundo.

Depois desta conversa, a professora pediu às crianças que trouxessem de suas casas símbolos atuais, da vida cotidiana. Com eles, e por grupos, realizaram uma série de murais, com os seguintes títulos: Caprabo, TV3, a rua e o estacionamento de automóveis. Dessa maneira, a primeira noção de símbolo se transfere a outras situações, com o que se reforça e problematiza a aprendizagem realizada.

Na fase seguinte do projeto, pesquisou-se o que quer dizer "El Greco tem influências de outros pintores".

Cada turma organizou um debate em torno dessa questão.

Para o grupo A, a definição que sintetiza a conversa sobre essa questão é a apresentada por Laura R: ter influências não é copiar, é aprender a fazer uma coisa que se quer aprender, que se encontra em outros pintores e se tenta fazer.

Por sua vez, para o Grupo B, a definição é coletiva, e se apresenta nos seguintes termos: influência quer dizer copiar idéias de outro pintor.

Esse momento do projeto permite destacar duas considerações. Por um lado, o fato de que os alunos aprendem um dos outros, o que fará parte da educação de suas responsabilidades e de aprendizagem compartilhada. Assim, começam a ver que aquilo que falam em aula, aprendem e que suas manifestações são importantes para os outros. Pouco a pouco, esse caminho irá levando-os a responsabilizar-se por aquilo que dizem, e, mais adiante, a fundamentar suas opiniões com referências e apoios de outros autores ou experiências.

Por outro lado, manifesta-se o caráter não-mimético e reprodutivo dos processos que acontecem durante o desenvolvimento de um projeto, ainda que seja, como nesse caso, no fato de que as suas professoras compartilhem a seqüência do mesmo.

Numa outra situação sobre a questão das influências, os alunos voltaram a assistir ao vídeo com o qual se iniciou o projeto, mas, desta vez, com um problema concreto: que influências de outros pintores recebeu El Greco em sua obra? A síntese da resposta, recolhida da discussão em sala de aula, foi:

De Tiziano: a maneira de fazer os personagens, como os posiciona e a luz.

De Tintoretto: a expressão, a perspectiva e a arquitetura.

Nos projetos, a imprensa é uma das fontes de informação mais utilizadas em aula. Nesse caso, a notícia intitulada "Debate aberto

sobre a restauração ", publicada em La Vanguardia, em que se resenhavam opiniões a favor e contra a forma de restauração apresentada em "O cavaleiro de mão no peito", abriu caminho às opiniões das crianças sobre o estado da obra que haviam visto na exposição.

Depois, cada uma escreveu sua opinião sobre a notícia. Um dos alunos destacou: "Acho que os do Museu do Prado têm razão. Deve-se estudar antes de restaurá-lo, para não fazê-lo mal"

De onde vêm os quadros de uma exposição ?

Numa inquietação que surge durante a investigação do projeto, um dos alunos perguntou de onde vinham os quadros para exposição. Em outro momento, falou-se em como a obra de El Greco não tinha sido valorizada durante um tempo e que um grupo de artistas de Barcelona começou a apreciá-la no início do século XX.

Para explorar essas circunstâncias, organizou-se uma excursão a Sitges, para visitar o Museu de Cau Ferrat. Ali encontraram dois quadros que tinham visto na exposição de Barcelona (Madalena e São Pedro). Dessa maneira, ficava respondida a pergunta formulada por uma menina: os quadros para fazer uma exposição vêm de outros museus e de coleções particulares.

No museu, havia uma cópia do quadro "O cavaleiro da mão no peito", de um autor anônimo. Diante do quadro, foi-lhes perguntado: Por que se vê que não é de El Greco? Algumas das respostas foram:

Os olhos não brilham.

A pele é mais escura (no rosto e nas mãos).

A luz vem de cima.

Se vê mais a silhueta.

A mão está mais parada.

Não se vê tanto a espada.

Não se vê tanto as cores.

Recebem então a explicação que aquele museu foi o atelier de Santiago Rusinõl, que era pintor e colecionador e tinha comprado os quadros de El Greco em Paris. Rusinõl admirava El Greco, e, por isso, foi organizador de uma coleta para encomendar uma estátua e colocá-la em Sitges. O governo não quis colaborar, porque El Greco não era espanhol (ele nasceu em Creta e morreu em Toledo), e por considerar que existiam outros pintores mais conhecidos do que ele.

À tarde, as crianças fizeram um desenho à mão livre da estátua que se encontra no passeio marítimo de Sitges.

A avaliação: como reconhecer e saber que um quadro é de El Greco?

Para avaliar o projeto, foram mostrados às crianças diferentes temas pintados por El Greco, aos quais foram reunidas outras obras do mesmo tema, pintados por outros autores da época. As turmas foram distribuídas em grupos aos quais se perguntou: Como você reconhece

e sabe que um quadro é de El Greco e por quê? Nas respostas, os professores puderam observar o papel das situações novas para encontrar evidências sobre como os alunos estão aprendendo.

Ao findar este capítulo, encerra-se a fundamentação teórica que está ancorada em três idéias que se apresentam essenciais e orientadoras para a realização deste trabalho de pesquisa:

- a Formação Inicial do professor;
- as Licenciaturas como principais responsáveis por esta Formação Inicial;
- a aplicação de **Projeto de Trabalho** em sala de aula, como proposta alternativa de ensino que propicia aprendizagem por compreensão.

A seguir, será explicitado o caminho metodológico deste trabalho que pretendeu ser pesquisa a partir do ensino, ao realizar Projetos de Trabalho como uma resposta à necessidade de organizar, de forma globalizada, os conhecimentos e as informações trabalhadas nas aulas de Didática.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DA PESQUISA

A realidade social que só se apreende por aproximação é, conforme Lênin (1965, p. 215), *mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento que possamos ter sobre ela.* Isto porque o pensamento tende a dividir, a separar, a fazer distinção sobre momentos ou objetos que se apresentam.

Para Minayo (1998, p.16): *Metodologia é o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade.*

E ainda: *A Metodologia ocupa lugar central no interior das teorias sociais, pois ela faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria* (Minayo, 1998, p. 22).

Autores que consideram a metodologia como tendo um papel secundário dentro das ciências, são, em geral, os que a compreendem como um conjunto de técnicas a serem usadas para se abordar o social. No entanto, a metodologia deve ser tratada incluindo as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador.

unesp

Sendo a teoria e as técnicas indispensáveis para a investigação social, a capacidade criadora e a experiência do pesquisador, verdadeiro artesão intelectual, também apresentam papel importante. A capacidade de criar, que traz a marca do autor, nenhuma técnica ou teoria pode realmente suprir, pelo contrário, ela pode relativizar o instrumental técnico e superá-lo pela arte. É em parte o que Wright Mills (1974) denomina "Imaginação Sociológica", e consiste na capacidade pessoal de fazer, das preocupações sociais, questões públicas e indagações perscrutadoras da realidade. Trata-se de um imbricamento entre a habilidade do produtor, sua experiência e seu rigor científico.

O presente trabalho se propôs realizar esse 'imbricamento', numa pesquisa cuja concepção do conhecimento é também ação, que produz idéias que antecipem o real ou que delineiem um ideal, no sentido de construir ou de reconstruir.

Michel Jean-Marie Thiollent (1984, p. 45), apresentando notas de reflexão metodológica em torno da questão da relação entre aspectos qualitativos e quantitativos na concepção da pesquisa social e educacional, diz que estas pesquisas podem ter diversos objetivos, como por exemplo: descrição, avaliação ou (re) construção. A descrição consiste em descrever uma situação tal como ela é. A avaliação busca aferir ou medir o que ocorre em comparação a uma norma, critério ou ideal definido. E a (re) reconstrução procura contribuir para delinear as possíveis

transformações da situação vigente num sentido construtivo ou reconstrutivo.

A pesquisa realizada pretendeu ancorar-se no objetivo da (re) construção, ao envolver os alunos do quarto semestre do curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade Católica Dom Bosco, entendidos como sujeitos ativos por se tratar de um processo de intervenção.

A escolha desta turma do curso de Filosofia para participação na pesquisa prende-se a três fatores: o primeiro motivo liga-se ao fato de ser o curso campo de trabalho da pesquisadora, que participou da elaboração do seu Projeto Político- Pedagógico, para o quadriênio 1998-2001, tendo, por isso, conhecimento do seu histórico, seus princípios e finalidades.

O segundo fator determinante desta escolha, que constitui, igualmente como hipótese trabalhada, é que os sujeitos participantes da pesquisa, sendo acadêmicos de Filosofia, poderiam apresentar uma possibilidade maior de reflexão sobre a docência, dada a natureza de sua própria formação acadêmica e do objetivo do curso sendo licenciatura.

Quanto ao terceiro fator, ele está interligado ao próprio perfil do profissional Filósofo, previsto no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Filosofia, em razão de sua atuação, pois o mesmo deve:

a) Ser responsável pela realização de reflexões que contribuam na formulação de políticas e compromissos éticos da sociedade;

b) analisar criticamente posições, propostas e ações de instituições, grupos e pessoas;

c) atuar como professores, em nível de Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio, com postura crítica e humana;

d) analisar questões éticas envolvendo o relacionamento entre o homem e o meio, o homem e tudo que possa envolver conotações de valor;

e) responsabilizar-se pela elaboração de posições que reflitam consciência e clareza, postura objetiva e coerente do que faz.

Ainda no Projeto Político-Pedagógico do curso está previsto que o profissional em Filosofia deve dominar paradigmas teóricos alternativos no sentido de tornar possível o pluralismo metodológico em coerência com as diversas correntes do pensamento hoje. E mais, deve desenvolver o senso de responsabilidade social, estar comprometido com o estudo da realidade brasileira, estar capacitado a elaborar projetos e exercer atividades no nível de suas habilidades.

Os acadêmicos do Curso de Filosofia da Universidade Católica Dom Bosco recebem formação básica em Filosofia, que lhes garante elaboração de conceito e domínio de paradigmas, permitindo a interação de conjunto variado de temas, entre os quais a organização da vida social. Priorizando as áreas básicas, de forma articulada, fornece

alicerces para a atuação profissional na tão complexa sociedade moderna e oferece possibilidade de formação do senso crítico diante da história, da ética e das ciências de hoje.

Sua clientela é constituída, em grande maioria, por Seminaristas de diferentes Ordens Religiosas e Congregações, além de alguns alunos e alunas vindos de outras áreas e ocupando diferentes funções na comunidade.

Os alunos, com este perfil, foram considerados um universo de sujeitos propício à compreensão do problema proposto para a investigação.

Por outro lado, a pesquisa-ação, segundo a definição de Thiollent (1984, p. 14):

> *é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.*

As atividades pedagógicas e educacionais, não numa visão reconstrutiva, não são vistas apenas como transmissão e aplicação da informação, elas têm também uma dimensão conscientizadora. Na investigação associada ao processo de reconstrução, momentos de

conscientização podem ser levados em consideração nas próprias situações investigadas, em particular entre professores e na relação professor/aluno.

E mais:

> *Na reconstrução, a pesquisa está incluída num processo de caráter conscientizador e comunicacional (...) nos quais a interação entre os grupos "mais esclarecidos" e os "menos esclarecidos" gera ou prepara mudanças coletivas nas representações, comportamentos, e formas de ação. Isto corresponde a um tipo de questionamento a partir do qual a realidade é discutida, levantada, analisada e transformada em função de objetivos e normas a serem explicitadas. É necessário que os pesquisadores levem em conta os aspectos comunicacionais (...) Tal comunicação não é concebida como processo unilateral emissão-transmissão-recepção e sim, como processo multidirecionado e de ampla interação (...). A adequada conduta na pesquisa requer capacidade de criação e estabelecimento de uma estrutura comunicativa própria da ação transformadora* (Thiollent, 1984. p. 48).

Com esta visão, a investigação ora tratada pretendeu ser a sistematização e socialização de um saber gerado na prática, a partir da realização de Projetos de Trabalho efetivados pelos acadêmicos.

Thiollent (1982a, p. 103) ressalta que:

> *a pesquisa-ação é o contrário de uma 'receita' ou de uma 'panacéia', sendo, sobretudo, uma orientação de pesquisa, cuja aplicação, experimentação ou intervenção não exclui outros recursos técnicos mais convencionais que permanecem necessários em determinadas circunstâncias.*

unesp

Entendendo a Didática como disciplina que procura compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações para, intervindo nele, transformá-lo, é necessário que esse processo provoque alterações na prática pedagógica, numa tentativa de encontrar vinculação entre teoria e prática, através de uma reflexão coletiva junto aos alunos.

Dentro da perspectiva de reflexão sobre a prática e reconstrução social, desenvolve-se na Inglaterra, desde o final dos anos sessenta, e a partir do relevante trabalho de Stenhouse (1970), uma importante corrente pedagógica cujo ensino é, em primeiro lugar, uma arte que as idéias educativas gerais adquirem, uma expressão concreta. O ensino não pode ser considerado como uma rotina mecânica de gestão ou de engenharia, é mais claramente uma arte na qual as idéias são experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa. A natureza do homem e do conhecimento exige uma aproximação prática aberta às imprevisíveis conseqüências de estimular o livre desenvolvimento da mente de cada indivíduo e do grupo.

Stenhouse propõe um modelo de desenvolvimento curricular que respeite o caráter ético da atividade de ensino. Um modelo, denominado processual, no qual os valores que regem a intencionalidade educativa devem ser erigidos e concretizados em princípios de procedimentos que orientem cada momento do processo de ensino. Isto significa que, se se propuser, por exemplo, que os alunos aprendam e

desenvolvam, como cidadãos, idéias e comportamentos democráticos, tem-se que ensinar democraticamente, criando um clima de autêntica participação na aula e na escola. Nesse modelo, o desenvolvimento do currículo é construção do professor e, por isso, requer a atividade intelectual e criadora do mesmo, para aprofundar seus conhecimentos acerca dos valores educativos e para transferir tais valores para a prática da aula.

Por isso, Stenhouse chega a afirmar que não pode haver desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional do docente. Concebido este, não fundamentalmente como uma prévia preparação acadêmica, mas como um processo de investigação, no qual os professores sistematicamente refletem sobre sua prática e utilizam o resultado de sua reflexão para melhorar a qualidade de sua própria intervenção.

Com este pensamento, foi proposta aos alunos uma intervenção baseada na realização de Projetos de Trabalho com a intenção de, na formação dos futuros professores, identificar os efeitos, na aprendizagem por compreensão, do emprego dessa prática pedagógica inovadora.

Os principais recursos técnicos utilizados para a concretização da pesquisa foram os seguintes:

1) ***Observação***: Durante a realização dos Projetos, houve registro das observações, sempre que possível, no caderno de campo. A observação participante contribuiu com a investigação, sobretudo porque

facilitou o acesso a registros de situações habituais ocorridas na sala de aula, oportunizando, mesmo, a ação imediata da professora-pesquisadora junto aos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, a técnica possibilitou captar palavras de esclarecimentos que acompanhavam o comportamento dos observados.

2) ***Entrevistas***: Tendo sido preparado um roteiro semi-estruturado para a realização das entrevistas com os alunos, sujeitos da pesquisa, estas tornaram-se bastante adequadas para obtenção de informações acerca do que os alunos aprenderam, sentiram, creram, e o que desejam , esperam e pretendem fazer com a própria atuação em sala de aula.

3) ***Trabalhos dos Alunos***: Através dos trabalhos elaborados pelos alunos a professora-pesquisadora pôde coletar dados para análise da pesquisa. Os trabalhos apresentavam planos, relatórios, depoimentos, considerações finais e auto-avaliações acerca de todo o processo realizado.

3.1 FASES DA PESQUISA

A investigação desenvolveu-se nas seguintes fases:

1. A fase de *Preparação:*

a) abrangeu, inicialmente, o levantamento bibliográfico que acompanhou todo o desenvolvimento do trabalho;

b) houve o entendimento com a turma da classe em busca de adesão e motivação para realização da experiência;

c) elaborou-se uma programação do Curso de Didática voltada para a concretização dos Projetos de Trabalho.

2. A fase de *Realização:*

Consistiu na vivência, pelos alunos, dos Projetos de Trabalho planejados na universidade e realizados nas escolas públicas (municipais e estaduais) e particulares, de livre escolha deles.

Nesta fase procedeu-se à **coleta de dados** da pesquisa que consistiu:

a) na elaboração **dos trabalhos** realizados pelos alunos, posteriormente apresentados, por escrito, à professora - pesquisadora e, oralmente à turma da sala;

b) **no registro** pela professora-pesquisadora das observações, como por exemplo: comportamento, dificuldades, inquietações dos alunos, através do caderno de campo, realizado durante todo o desenvolvimento do trabalho, desde a preparação até a avaliação final.

c) **nas considerações e nos depoimentos** escritos e orais dos alunos participantes a respeito das atividades desenvolvidas;

d) **nas auto-avaliações** feitas por eles;

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

e) na gravação de **entrevistas com alunos**, decorrido um certo tempo da realização, apresentação e entrega de todos os trabalhos.

3. A fase de *Sistematização*:

Nesta fase, organizaram-se os dados e realizaram-se análises, interpretação e discussão de todo o conteúdo, com base na obra **Análise de Conteúdo**, de Laurence Bardin. Todo o processo será apresentado no V Capítulo deste trabalho.

3.2 DETALHAMENTO DAS FASES DA PESQUISA

1. Fase de preparação da pesquisa

No início do Curso de Didática, agosto de 1999, a professora, ao apresentar o Programa Curricular da disciplina, propôs aos alunos do quarto semestre do curso de Filosofia, a realização de Projetos de Trabalho, com a finalidade de vincular a teoria desenvolvida na Universidade com a prática a ser exercida pelos futuros professores nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Pretendeu-se inserir um dinamismo no processo de ensino e de aprendizagem, com aproveitamento por compreensão, de tal forma que

fosse possível trabalhar a articulação entre as dimensões técnica, humana e política, procurando levar os alunos a confrontarem os conhecimentos teóricos com problemas, tal como se põem em situação profissional.

Foi necessária uma preparação cuidadosa, porque, além da falta de embasamento teórico a respeito de Projetos, os alunos demonstravam preocupação e insegurança em relação ao solicitado, por se tratar de uma proposta inovadora e diferente para todos. Estavam iniciando a entrada em escolas com interesse próprio da profissão do Magistério.

Assim, após algumas aulas, quando os acadêmicos passaram a compreender o objeto de estudos e os objetivos da Didática, introduziu-se a proposta de realização de um Projeto de Trabalho.

Apresentou-se-lhes um texto explicativo (anexo 1) sobre: O que são Projetos de Trabalho, quais suas caracterizações, objetivos e metodologia oferecida. Houve, por parte da sala, discussão, questionamentos, dissipação de dúvidas e, por fim, a adesão para realização da atividade proposta pela professora.

Entendida a proposta e conhecendo o Programa de Didática, os alunos deram o primeiro passo com a escolha do ***Tema*** do Projeto: ***Planejamento de Ensino***. Este tema foi escolhido pelos alunos, por unanimidade, ao considerarem necessário compreendê-lo com profundidade, pois, segundo eles, é fundamental ao trabalho de todo professor.

Ainda em relação à escolha do Tema, importante salientar que os formandos naquele momento, preocupavam-se com a aprendizagem de conceitos de Planejamento e elaboração de Planos de Ensino, porque alguns deles já estavam ingressando na carreira, mesmo antes de concluírem o curso, e não se sentiam preparados para assumirem a sala de aula. Outros, encontravam-se ansiosos em compreender o processo de Planejamento porque ao observarem o funcionamento das escolas, percebiam muitos problemas, dificuldades e contradições em relação a esta ação escolar.

A **metodologia do trabalho** proposta seguiu as seguintes estratégias:

Realizou-se uma avaliação diagnóstica. Essa avaliação inicial foi efetivada com o objetivo de se verificar o que os alunos já sabiam acerca de Planejamento de Ensino, isto é, quais conhecimentos prévios possuíam os acadêmicos em relação ao tema.

A eles foi perguntado: **Para você, o que é Planejamento**?

As respostas dos alunos encontram-se neste trabalho (anexo 2) e tornam-se parâmetros na realização da análise dos dados, ao ser identificado o que os alunos sabiam ***antes*** e ***depois*** da realização do Projeto.

No passo seguinte foi apresentada e discutida uma proposta de programa sobre Planejamento de Ensino, cujos conhecimentos serviram de sustentação teórica para a realização dos trabalhos, quais sejam:

– Conceito de Planejamento

– Fundamentos Histórico-Antropológicos e Epistemológicos.

– Fundamentos de Elaboração do Planejamento: Realidade, Finalidade e Mediação.

– Aula com plano/aula sem plano.

– Curso com plano/curso sem plano.

– Todo plano segue uma ordem.

– Discussão dos termos: plano e planejamento.

– Por que não gostamos de planos?

– Plano da Escola/Plano da disciplina (de curso, de aula, de projeto).

Ainda com intenção de preparar os alunos para a realização do Projeto, houve em sala de aula apresentação de casos e exemplos de situações relacionadas a Planejamento de Ensino. Depoimentos de professores da Universidade e de escolas de Ensino Fundamental e Médio foram dados com a intenção de orientar, situar os futuros professores na referida problemática.

Organizados em grupos, esses de livre escolha, iniciaram a discussão acerca do que consideravam 'problemas' sobre Planejamento para, em seguida, partirem em busca das soluções de fatos relacionados ao problema enfocado.

Após cada grupo selecionar um 'problema', os alunos realizaram discussões a fim de se prepararem para as visitas às escolas, havendo necessidade de esclarecimentos de dúvidas, estudos e esforço concentrado para a concretização do Projeto de Trabalho.

Os grupos mobilizaram-se, traçando o caminho de busca da resposta ao problema levantado, escolhendo as escolas para as visitas, estabelecendo definições claras sobre 'o que' estariam realizando, decidindo sobre os sujeitos a serem investigados, os instrumentos para realização da coleta dos dados, e a forma de sistematizar todo o material registrado.

Para a reunião dos dados da pesquisa, alguns grupos decidiram utilizar questionário e o prepararam; outros realizaram um roteiro para entrevistas; houve os que registraram os dados em cadernos ou fichas, com a intenção de anotarem as observações. Enfim, organizaram-se dentro das possibilidades e entendimento possíveis.

Nas escolas visitadas os acadêmicos mantiveram contatos com diretores, coordenadores, professores, pessoal administrativo e alunos.

Ficou previsto, junto aos acadêmicos, quais instrumentos de **avaliação** usariam: os próprios Projetos de Trabalho, observações, depoimentos, relatórios, auto-avaliações e outros.

Na apresentação da bibliografia referente ao assunto, foram escolhidos os livros ***A Organização do Currículo por Projetos de***

unesp

Trabalho- O conhecimento é um caleidoscópio – de Fernando Hernández e Montetserrat Ventura ***e Transgressão e Mudança na Educação- Os Projetos de Trabalho***, de Fernando Hernández. A fundamentação teórica acerca de Projetos de Trabalho tinha a intenção, no momento, de motivar e mobilizar os alunos à realização da experiência.

Com esta proposta, a professora-pesquisadora buscou comprovar:

1) Cada grupo é capaz de elaborar um ***caminho próprio*** de interpretação de um problema.

2) Um Projeto de Trabalho possui uma ***história*** que não começa nem acaba em si mesmo.

3) Todo processo de ensino e aprendizagem necessita de uma ***avaliação inicial.*** Ao utilizá-la como termo comparativo à avaliação recapitulativa, poderá contribuir como excelente parâmetro do nível de aprendizagem.

4) Dada a ***visão caleidoscópica do conhecimento***, aparecem pontos de vista sobre ***Planejamento***, com diferentes concepções.

5) A ***síntese organizativa do Projeto*** recebe diferentes tratamentos, de acordo com concepções existentes.

6) Atividade pedagógica realizada por Projetos de Trabalho leva à ***aprendizagem por compreensão.***

2) Fase de realização da pesquisa

A turma do curso de Licenciatura em Filosofia do ano de 1999, constituída de cinqüenta e oito alunos, organizou-se, sob a orientação da professora-pesquisadora, em dezesseis grupos, para realizarem os Projetos de Trabalho, com o tema escolhido: ***Planejamento de Ensino***.

Os problemas levantados pelos grupos circularam ao redor de diferentes perspectivas:

<u>Pedagógicas propriamente ditas:</u>

Planejamento: sua importância e necessidade.

Os professores têm tempo para planejar?

A ação, a prática pedagógica do professor ao Planejar.

A relação Teoria e Prática.

A Flexibilidade do Planejamento.

O efeito do Planejamento na aprendizagem.

O professor substituto e o Planejamento.

<u>Sociais</u> :

Planejamento e Realidade.

Planejamento : Realidade, finalidade e mediação.

Planejamento e Contexto Social.

O Planejamento e a remuneração do professor.

Dificuldades de recursos didáticos para elaboração do Planejamento.

Políticas:

Diferença do Planejamento da escola Pública para a Privada.

Planejamento para a práxis.

Há Planejamento Participativo na escola?

A bibliografia indicada sobre Planejamento, entre outros autores, foram Celso dos Santos Vasconcellos, em ***Planejamento Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo*** – e Danilo Gandin, com o título ***Planejamento - Como prática Educativa.***

Os alunos saíram em busca de informações em torno do tema e problema escolhidos, consultando os livros e artigos na Biblioteca, conversando com profissionais da educação, discutindo nos grupos e fazendo consultas na Internet.

Com o índice planejado sobre as atividades a serem realizadas, no prazo e datas marcadas para realização dos trabalhos, os acadêmicos saíram a campo. A professora os encaminhou às escolas escolhidas com um ofício de apresentação e solicitação para as visitas

(anexo 3). Esta fase transcorreu sem dificuldades, provavelmente porque os grupos estavam seguros da tarefa a ser realizada.

Após as visitas às escolas, os alunos reunidos fizeram discussões, organização, análise e interpretação dos dados encontrados. Elaboraram relatórios, com depoimentos, considerações, observações, e inquietações acerca do que puderam perceber nas questões verificadas nas escolas.

A sessão de apresentação das atividades realizadas pelos grupos consistiu na ***Culminância*** realizada no dia 27 de novembro de 1999, que se caracterizou pelo empenho e criatividade.

Com os Projetos realizados e os relatórios elaborados, os grupos prepararam as apresentações, organizadas em ***Seminário***, no Anfiteatro da Universidade, trazendo para os colegas e professora as atividades concretizadas, as dificuldades detectadas e, sobretudo, as questões relacionadas ao problema verificado 'in loco'. Cada grupo, ocupou seu tempo para exposição do trabalho (50 minutos), utilizando-se de recursos selecionados e preparados antecipadamente.

Em seguida à apresentação, abria-se a discussão que durava mais algum tempo (em torno de 20 minutos), e aos grupos eram apresentadas dúvidas, opiniões, sugestões e, também , solicitações de mais informações a respeito da tarefa realizada. Além disso, surgiam debates em



torno de questões encontradas na realização dos trabalhos, cujas inquietações traziam conflitos ou demonstravam contradições.

A última ação do Seminário esteve voltada para a avaliação de todo o trabalho. Os grupos foram avaliados oralmente, pelos próprios colegas e professora. Ao final de cada apresentação, e num outro momento. os trabalhos escritos foram avaliados pela professora. Nos relatórios dos Projetos encontram-se, ainda, depoimentos e auto-avaliações dos alunos que serviram como importantes instrumentos de análises para fechamento e conclusão deste trabalho.

Relevante destacar a importância deste Seminário, porque no 'evento' percebeu-se a riqueza da construção do conhecimento. A troca de experiências, os comentários, os depoimentos, as dúvidas, as angústias manifestadas pelos alunos, davam a certeza de um 'fechamento de trabalho' que abria novos caminhos de aprendizagem.

Por fim, decorrido um tempo à realização de todas as atividades, a professora-pesquisadora gravou entrevistas com 8 (oito) alunos sorteados, participantes da pesquisa, com a finalidade de constatar o nível de compreensão do conteúdo estudado, através da realização dos Projetos de Trabalho. Esse número de alunos representou uma amostra de 13,7% do efetivo total.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

3) Fase de sistematização da pesquisa

Dentre o conjunto das técnicas da Análise de Conteúdo, apresentado por Laurence Bardin, escolheu-se para esta pesquisa a **análise por categorias,** que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização escolhido para análise dos dados desta pesquisa foi o semântico (categorias temáticas), por ela dar condições de se aplicar a discursos diretos e simples. A análise temática é transversal, pois recorta o conjunto das falas, dos discursos, através de uma grelha das categorias projetadas sobre os conteúdos. Não se tem em conta a dinâmica e a organização, mas a freqüência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentários e comparáveis.

CAPÍTULO IV

FOCALIZANDO OS DADOS DA PESQUISA

> *Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. Se me preocupa, por exemplo, numa zona rural, o problema da erosão, não o compreenderei, profundamente, se não percebo, criticamente, a percepção que dele estejam tendo os camponeses da zona afetada.*
> *A minha ação técnica sobre a erosão demanda de mim a compreensão que dela estejam tendo os camponeses da área.*
>
> (Paulo Freire, 1981, p. 35).

Os dezesseis grupos da turma envolvida com a pesquisa saíram a campo no mês de novembro de 1999. Foram visitadas dezenove escolas entre públicas (municipais, estaduais) e particulares, escolhidas conforme interesses e possibilidades de cada grupo. Algumas escolas foram visitadas por mais de um grupo, em dias e horários diferentes. Os alunos em seus relatos manifestaram, em geral, terem sido bem recebidos pelo pessoal administrativo e professores das escolas. No início, a experiência causou certa dificuldade entre os acadêmicos, porque estavam ansiosos em relação

às expectativas criadas por eles próprios nos grupos, ao se prepararem para as visitas.

As visitas dos alunos às escolas ocorreram sem dificuldades. No entanto, logo a professora-pesquisadora pôde perceber as inquietações dos acadêmicos em relação aos problemas que detectaram ao iniciarem as observações. Os alunos traziam para a sala da Universidade diversos problemas, de ordem administrativa, política, financeira das escolas, entre outros. Traziam, também, questões oriundas da fala dos professores, tais como: as precárias condições de trabalho, o baixo salário do professor, falta de valorização do profissional do magistério, além das questões pedagógicas, sobretudo as dificuldades com a aprendizagem dos alunos.

Na página seguinte está apresentado um quadro que visualiza o processo de desenvolvimento do Projeto de Trabalho realizado pela professora- pesquisadora junto aos alunos, com o tema: ***Planejamento de Ensino***.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

QUADRO 1

PROJETOS DE TRABALHO: PLANEJAMENTO DE ENSINO

Projetos de Trabalhos: Planejamento de Ensino
Curso: Licenciatura em Filosofia - 4º Semestre
Turma: 1999 UCDB

TRABALHOS	ESCOLAS	TÍTULOS DOS TRABALHOS	PROBLEMAS	INSTRUMENTOS E SUJEITOS
Número 1	Escola Estadual Adv. "Demosthenes Martins".	Planejamento e Realidade.	- Planejamento pode mudar a realidade?	. Questionários; Observação em sala de aula . Sujeito: 05 professores.
Número 2	Escola Estadual de Ens. Fund. "São Francisco".	Planejamento: Importância e Necessidade.	- A "importância e a necessidade do planejamento."	. Questionários - Sujeitos: 03 professores
Número 3	Escola Estadual Profª "Fausta Garcia Bueno".	Planejamento: Os professores tem tempo para ele?	- Há nos colégios tempo disponível para que os professores possam desenvolver o planejamento de seu trabalho, e se este tempo gasto para planejar suas aulas é remunerado ou os professores tem que fazer em casa, sendo assim, a casa é uma extensão do trabalho.	. Questionários - Sujeitos: 07 professores
Número 4	Escola Estadual Profº "Emygdiode C. Vidal".	Planejamento: Realidade, finalidade e mediação.	- No planejamento, você consegue ver realidade, finalidade e mediação?	. Entrevistas . Sujeitos: 01 coordenadora e 02 professores
Número 5	Escola Municipal "Danda Nunes".	Planejamento e Contexto social.	- "Como colocar o planejamento dentro do contexto social dos alunos."	. Entrevistas . Sujeitos: 02 professoras
Número 6	Escola Estadual "José Maria Hugo Rodrigues". Asc – Associação Sul-matogrossense de Educação. Escola de Ensino Fundamental "Atenas". Escola de Ens. Fund. "Oswaldo Tognini".	A Diferença do Planejamento da Escola Pública para a Privada.	- Há diferença no Processo de Planejamento da Escola pública para a Escola privada?	. Entrevistas . Sujeitos: 02 professores (escola pública); 02 professores (escola particular)
Número 7	Escola Estadual de Ensino Fundamental "Riachuelo".	Planejamento e a Ação do professor.	- "O que é esperado do professor ao planejar?"	. Entrevistas . Sujeitos: 04 professores
Número 8	Escola de Pré-Escola "O Quintal" e "Metropolitano" Instituto de Educação e Cultura Escola Estadual "Joaquim Murtinho"	Planejamento e a Prática pedagógica.	- É possível planejar e executar em sala de aula o que planejou?	. Questionários; . Sujeito: 10 professores.
Número 9	Escola Estadual "Prof. Hércules Maymone" Grupo Escoteiro "Pe. Heitor Castoldi" - 003 - MS	A importância do planejamento para a práxis na educação formal e não-formal.	- Verificar se a educação formal é o único componente essencial da educação ou também podemos considerar a educação não-formal.	. Questionários; Observação . Sujeito: 02 professores (escola Formal); 02 professores (escola não-formal)
Número 10	Escola Estadual "Rui Barbosa"	Relação teoria e prática no processo de elaboração do planejamento de aulas.	- No processo das aulas de Educação Física do ensino fundamental da Escola "Rui Barbosa": que mecanismos são utilizados garantindo o êxito na co-relação Teoria e Prática no planejamento de aulas?	. Entrevistas; Sessões de estudo; orientação;reuniões de grupo . Sujeitos: 01 professora de educação física
Número 11	Escola "Guaicuru"	Planejamento: Necessidade do professor.	- Averiguação se a teoria do planejamento estava sendo posta em prática.	. Entrevistas . Sujeitos: 01 diretora adjunta; 01 professor de matemática e física; 01 professor de química
Número 12	Escola Estadual "Rui Barbosa"	A questão da flexibilidade do conteúdo no planejamento.	- No Planejamento há uma flexibilidade quanto aos conteúdos a serem lecionados durante o ano?	. Entrevistas . Sujeitos: 02 professoras (ensino fundamental); 02 professoras (ensino médio)
Número 13	Escola Estadual Professor "Hércules Maymone".	Qual o efeito do processo ensino-aprendizagem, quando um professor elabora o planejamento?	- Qual o efeito no processo ensino-aprendizagem, Quando um professor elabora o planejamento?	. Questionário . Sujeitos: 04 professores
Número 14	Escola Estadual Professor "Hércules Maymone".	O professor substituto e sua relação com o planejamento da escola.	- O problema dos professores substitutos em relação ao processo de planejamento escolar.	. Questionário . Sujeitos: 04 professores substitutos e 04 supervisores pedagógicos
Número 15	Escola Estadual "26 de Agosto"	Planejamento Escolar.	- Quais seriam as dificuldades encontradas pelo professor, para realizar o planejamento de suas aulas?	. Entrevistas . Sujeitos: 04 professores
Número 16	Escola Estadual "Prof. Otaviano Gonçalves da Silveira Júnior"	Planejamento Participativo.	- A escola tem condições reais de conseguir uma adesão de um maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem para elaboração do planejamento participativo?	. Questionários . Sujeitos: 05 professores (história, ciências, geografia, português e matemática)

unesp

4.1. CONSIDERAÇÕES DOS GRUPOS ACERCA DOS PROBLEMAS INVESTIGADOS

TRABALHOS	CONSIDERAÇÕES FINAIS
Número 1	Estamos seguros da importância de um planejamento que busque a ***melhoria da vida de seus interessados*** de forma direta e da sociedade em geral de forma indireta. ***O planejamento facilita uma mudança social***. Ele nos ajudou a observar que um planejamento mesmo sendo bem elaborado e se não for adequadamente aplicado, compromete o seu objetivo.
Número 2	Planejamento é de suma importância e de extrema necessidade na prática educativa, pois é através dele que nós nos orientamos para alcançar os objetivos desejados. Sendo assim, ***todo processo de ensino, assim como toda transformação da realidade dependem do planejamento***. O ato de planejar tem que ser algo pensado por todos aqueles que se dedicam à tarefa de ensinar e de transformar, e não se trata da tarefa de só alguns educadores.
Número 3	***Percebemos que o grande problema dos educadores é a falta de tempo para a elaboração do planejamento na própria instituição***. Assim, o planejamento acaba sendo realizado em casa nas horas de descanso, com isso o ***professor acaba sendo prejudicado como professor e profissional***, ficando assim muitas vezes sem o próprio lazer e descanso. Por causa da falta de tempo, muitos profissionais do ensino acabam sendo os culpados de não ter feito o projeto.
Número 4	Durante todo este semestre em sala de aula nos preparamos para esta visita, para percebermos como é elaborado um planejamento escolar. Com a visita, verificamos que a ***Escola se encontra em um processo de muitas mudanças***, sobretudo com a nova Lei de Diretrizes Básicas de Educação, porém continua exercendo seu importante papel social, que é o de preparar cidadãos conscientes para o mundo que o cerca. Verificamos nesta Escola a grande dificuldade que em geral as escolas públicas de nosso país se encontra, porém tivemos a ***alegria de conhecer profissionais que se preocupam com um ensino sério***, que se dedicam em não somente repassar conteúdos, mas preocupam-se também de como podem educar – orientar, ***procurando fazer a ligação deste conteúdo com o dia-a-dia de seu aluno***. O trabalho foi de suma importância, pois tivemos a oportunidade de conhecer, ainda que de forma superficial a ***complexidade que envolve a preparação de um planejamento escolar***.

TRABALHOS	CONSIDERAÇÕES FINAIS
Número 5	Em nossa pesquisa (Danda Nunes), percebemos ***alguns professores, tentando mudar (e com êxito) a maneira de agir diante dos problema sócio-culturais*** dos alunos, comunidade, instituição, etc. Concluímos ***quais são os objetivos de um planejamento ligado a realidade sócio-cultural dos alunos que são: Transmitir conteúdos culturais universais articulados ao conhecimento próprio dos alunos***, atendendo este como portador de uma cultura. ***Tornar o educando um cidadão pleno, levando-o a agir na escola, no meio em que vive, no mundo e sobre si mesmo***. Criar motivação positiva que leve em consideração o mundo efetivo do adolescente. Valorizar o educando em sua individualidade (valorização do "eu") ao mesmo tempo que possibilita a formação do espírito de solidariedade com ponto fundamental no desenvolvimento da personalidade.
Número 6	Ao final deste trabalho, ***pudemos concluir que não há muita diferença entre planejar na escola pública e planejar na escola privada***. A diferença está presente em apenas alguns pontos, como por exemplo, os recursos pedagógicos que a escola privada oferece. Pode oferecer muito mais condições de realização e desenvolvimento. Os projetos são desenvolvidos com mais facilidades, pois a situação financeira e o compromisso de pais de alunos de escolas privadas ajudam muito. Pudemos também tirar uma dúvida, quando, por alguns motivos, ***acreditávamos que o professor da escola pública não planejava, ou fazia isso mal, e o da escola privada planejava por obrigação ou imposição da instituição***. Com essa pesquisa, vimos que o ***planejamento é importante para o professor comprometido com a educação***. E que ele já faz parte do processo de ensino-aprendizagem de alguns professores, de todos os que entrevistamos.
Número 7	Como já citamos no início deste trabalho, em qualquer setor da vida e da atividade humana a rotina e a improvisação sempre foram e continuam a ser as principais inimigas da eficiência e da perfeição. No ensino, em que estão em jogo a formação e a habilitação das novas gerações, o ***planejamento não é apenas uma necessidade, mas também um imperativo categórico que se impõe à consciência de todo autêntico educador***. Lidando com interesses fundamentais da juventude e da sociedade, ***espera-se que o professor planeje cuidadosamente seu trabalho para poder proporcionar aos alunos que lhe são confiados uma orientação segura que os leve, aos resultados culturais e educativos que constituem a razão de ser da escola***.

TRABALHOS	CONSIDERAÇÕES FINAIS
Número 8	Planejar é atividade perene e necessária para o bom desempenho da atividade ensino aprendizagem. Isso ficou bastante e patente em toda a nossa pesquisa, pois os ***professores tanto da escola particular quanto da pública demonstraram, ser impossível seguir com a marcha aprendizado, se antes não se houver efetuado um planejamento*** para que este seja a estrutura sustentadora do edifício educar. Outro detalhe de uma estrema importância vem a ser o da motivação e do entusiasmo, pois que para se ***realizar uma tarefa é necessário que se esteja minimamente comprometido com a mesma***, ou melhor com os ideais que a compõem. Por isso percebemos que este elemento, o entusiasmo compromissado. Quase sempre esta ausente da prática planejamento. A solução definitiva para tal problema só ocorrerá quando de fato foram preenchidas ***alguns requisitos essenciais supridores das necessidades tanto dos professores quanto da estrutura do sistema educacional. Dentre estes fatores estão: buscar o talento, valorização salarial, estrutura de apoio, enfim quando se fizer de fato todas essas mudanças teremos uma educação muito melhor***.
Número 9	***Confirmada a importância necessária e obrigatória do planejamento para a práxis de qualquer objetivo***. Seja na educação formal, as dificuldades são ocasionadas pelos desvios e interferências do meio social, causando (conforme diz o professor Edson – Escola Hércules Maymone) às vezes frustração e desânimo em ver a não-participação da sala na programação preestabelecida. Porém, ***o não planejamento leva ao fracasso e ao desrespeito do profissional e da turma, e caso haja falha, que não seja dos princípios do professor, que para os alunos é o modelo à transformação***. Na educação não-formal, o alicerce de todo o desempenho o aprimoramento consiste no planejamento elaborado, objetivo, fundamentado, criativo, inovador, formador, motivador entre outros. Essa organização exige dedicação e resultados positivos, mirando o sucesso, do contrário, não fica deficiente como a educação formal, onde os jovens são obrigados a freqüentarem, e sim, simplesmente "fecham as portas"'. Pois a participação é voluntária e o fracasso é refletido no encerramento das atividades. ***Qualquer cidadão organizado faz seu planejamento; na educação formal ou não-formal, o segredo do sucesso está na práxis do planejado.***
Número 10	Ao finalizarmos este interessante trabalho e, beneficiados pelos conhecimentos adquiridos que o ***planejamento criterioso propriamente dito é um dever do professor, face à***

TRABALHOS	CONSIDERAÇÕES FINAIS
	importância da tarefa frente à sociedade. A formação dos nossos educandos não pode ser deixada aos azares da inspiração do momento. Para garantir a continuidade de seus trabalhos, distribuição do tempo disponível, seleção do conteúdo a ser ministrado bem como dos métodos e recursos, ***todo professor consciente e transformador deve elaborar um plano de trabalho, bem pensado e bem estruturado.*** Esse plano de forma alguma será "intocável", mas será sempre revisto, refundido, ampliado, modificado, ajustado às novas condições subsequentes. ***Com esses procedimentos, fugiremos da repetição mecânica e das monótonas aulas mal dadas.*** ***A questão do planejamento encara no homem a consciência do ser-para-o-outro e, por isso tende a fazer da essência da educação responsável e transformadora.*** Todo planejamento coloca o professor numa dialética de busca tanto da maturidade como também da perfeição; filosoficamente falando, o planejamento é mais profundo ainda, por colocar o professor em face do não reconhecimento de suas próprias limitações. Porquanto, neste sentido, a metodologia socrática torna-se viva e eficaz quando se trata de se colocar a caminho nesta constante busca de nós mesmos: "Sei que nada sei" e "conhece-te a ti mesmo". ***Quando um professor planeja suas aulas, ele não só desenvolve sua tendência à perfeição, como também se coloca a caminho de um saber que não pertence somente a si, mas que é sempre buscando na experiência do "eu" com o "tu".***
Número 11	*Tendo por base, nossa pesquisa, chegamos à conclusão de que* o planejamento se faz necessário e se fosse o contrário, não haveria reuniões de professores para a escolha bem definida do mesmo. *O planejamento* constitui no trabalho antecipado do professor, mas deve haver uma flexibilidade, pois sempre haverá imprevistos. O planejamento para uma realidade concreta tem que partir da coleta de dados objetivos e reais. a definição e a delimitação dos objetivos constituem o momento mais importante e crucial do ato de planejar. É o momento em que se vai estabelecer concreta e objetivamente o que se quer alcançar, onde se quer chegar e com que meios se pretende agir.
Número 12	Com este tópico estamos encerrando o nosso relatório sobre planejamento. De forma alguma queremos esgotar o assunto e muito menos as propostas tão interessantes que podem surgir no que se refere à preparação de um planejamento. ***Ficamos realmente surpresos com as técnicas usadas pelos***

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

TRABALHOS	CONSIDERAÇÕES FINAIS
	professores. A sondagem, a experiência pessoal com os alunos... tudo isso vai aos poucos contribuindo para que o professor conheça mais a realidade de cada um, podendo, de forma mais assertiva direcionar a sua proposta de trabalho. *O trabalho de sondagem é, deveras, importante. Mas o professor precisa ter muito jogo de cintura para perceber a realidade de cada aluno*, **não baseando o conteúdo num nível mais alto, nem num nível mais baixo. O conteúdo deve ser de maneira tal, que esteja** na média entre os alunos mais fracos e os mais capacitados. Para isso, o entrosamento, o clima de amizade e descontração com os alunos nos primeiros dias de aula são fundamentais para conhecê-los e desenvolver um trabalho da melhor maneira possível. Chamou-nos nossa atenção ainda, a forma com que os professores ficavam assustados quando aproximávamos para fazer a entrevista. ***Quando mencionávamos a palavra planejamento, demonstravam um pouco de insegurança***. Isso perdurava até quando se percebia que não queríamos o planejamento individual do professor, e sim uma visão global do processo em relação a todos os professores. Com uma professora, o clima tornou-se tão agradável, que além do planejamento, acabamos por discutir outros assuntos, também interessantes para a escola: a diretoria da escola, disciplina dos alunos, relação dos alunos com os próprios familiares ... até mesmo conversamos de casos particulares de alunos daquela escola que conhecíamos e que estavam precisando de um maior acompanhamento. ***É dessa forma que poderemos ir aos poucos, com a nossa contribuição, auxiliando no desenvolvimento do ensino não só de nossa região como de toda nossa nação.***
Número 13	Pela pesquisa realizada junto aos professores *verificamos que os alunos percebem quando as aulas não são planejadas: pela insegurança do professor, o professor perde o direcionamento de suas aulas.* Ao contrário, *quando o professor planeja a aula rende, enriquece, é produtiva, e participativa, o objetivo é atingido.* Outro ponto, *quando existe participação dos alunos no planejamento, percebe-se uma boa contribuição, eles se interessam, há um grande envolvimento.* *Quando as aulas são bem planejadas melhora muito, é uma aula gostosa, bem direcionada, a participação ajuda a enriquecer de uma forma produtiva o conteúdo ministrado. O comportamento da classe é excelente.* *Tanto o relacionamento entre professor e aluno, quanto o desenvolvimento do conteúdo, melhoram muito quando o planejamento é realizado.*

TRABALHOS	CONSIDERAÇÕES FINAIS
	Os conteúdos ministrados passam a ser mais prazerosos, vão mais de encontro as expectativas dos alunos que querem muitas vezes fugirem daquelas aulas tradicionais e conservadores que lhe são impostas. Somente através do planejamento o processo ensino-aprendizagem terá êxito!
Número 14	Embora tenhamos trabalhado para completar nossa pesquisa, reconhecemos que é arriscado chegar a alguma conclusão, pois os dados que possuímos são insuficientes. O que podemos fazer são algumas considerações e comentários que podem ajudar uma pesquisa mais aprofundada posterior que possa acontecer. Assim, percebemos que, apesar de nossa perspectiva anterior dizer o contrário, ***grande parte dos professores substitutos viram o planejamento como elemento de grande importância, sendo essencial para o processo ensino/aprendizagem. O que não aconteceu com os diretores, pois se demonstraram, ao nosso ver, muito simplistas em se tratando de planejamento.*** Desta forma, ***os grandes prejudicados acabaram sendo os professores substitutos e principalmente os alunos***. Afinal das contas, e estes acabam perdendo parte do conteúdo, em casos em que o professor substituto não consegue seguir ou concluir o plano iniciado pelo professor anterior. E aquele que substitui, embora tendo uma oportunidade de trabalho, sofre um grande desgaste pelo grande número de dificuldades. Um fato curioso é que indo para as escolas encontramos muitos colegas de Ensino Superior, embora não sendo da mesma instituição. ***O que demonstra a grande carência de profissionais formados e fundamentalmente preparados para o exercício do magistério.*** Ao determinar a metodologia, levamos em conta o problema do desemprego. Poderia ser considerada como uma falsa hipótese, mas ao distribuirmos os questionários deixamos livre para que os colaboradores optassem por responder imediatamente ou mais tarde. Resultado: muitos levaram os questionários para suas casas e não devolveram alegando diversos motivos, alguns prometeram entregar ainda este mês. Felizmente percebemos nosso erro a tempo e realizamos alguns questionários com colaboradores sem dar tal oportunidade.
Número 15	Após termos analisado toda esta conjuntura que envolve a temática do planejamento e suas dificuldades, enfocando de modo especial, a de elaboração por parte do professor, vemos nós ***que a situação é complexa pois como o professor fará o planejamento, se ele nem se quer sabe o que é o mesmo?***

TRABALHOS	CONSIDERAÇÕES FINAIS
	Outra objeção também encontrada é o desinteresse ***por parte da própria instituição, em não auxiliar o professor a planejar o que irá se trabalhar de forma sistemática, e muito menos oferecer meios para a realização do mesmo.*** ***Nosso interesse foi desvendado de forma não muito satisfatória porque encontramos na escola, o contrário do que nós aprendemos na Universidade, e agora vemos que a realidade que nos espera é bem mais complexa do que imaginávamos, pois a teoria está muito longe da prática escolar***, reconhecemos claramente que ai está o maior desafio do pesquisador. Então levantamos a questão: **Como conciliar a teoria com a prática e como fazer com que o professor se interesse por realizar o planejamento?** Após diagnosticarmos a problemática que as escolas passam, somos interpelados sobre a nossa responsabilidade, enquanto seres conscientes das necessidades escolares, e conhecedores das teorias, nossa função de acadêmicos que nos preparamos para sermos os futuros educadores é de lutarmos para a melhoria do padrão de ensino e de conscientizarmos os já docentes, de que planejar é necessário para o bom andamento da escola como um todo.
Número 16	***Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.*** Cada vez mais a sociedade é massageada pela alienação, assim o homem permanece como objeto, domesticado pela classe alienante. ***O planejamento participativo pensa no homem sujeito, coloca-o a postura de auto reflexão sobre o seu tempo e seu espaço***, é bem verdade que este otimismo, não levará a sociedade a posições quietistas. Pelo contrário, este otimismo nasce e se desenvolve ao lado de um forte senso de responsabilidade de representantes das comunidades que vão se fazendo cada vez mais autênticos, na medida em que esta responsabilidade cresce. Seria uma contradição, se o otimismo critico dessas sociedades significantes deixassem correr as coisas, irresponsavelmente. ***Com o planejamento participativo provamos que somos contra que somente um sujeito pense por você! Veja por você! Fale por você! Aja por você! Todos são co-responsáveis no processo ensino aprendizagem.*** A coordenadora pedagógica da escola que visitamos diz que as dificuldades são muitas. A equipe de trabalho muitas vezes foi identificada por pessoas incrédulas, céticas, como uma voz que fala para pessoas que não querem ver, ouvir e agir. Mas, aos poucos, força política de alguns professores o trabalho vai sendo

TRABALHOS	CONSIDERAÇÕES FINAIS
	desenvolvido. Muita luta foi travada contra a inércia, incredulidade, má vontade, falta de confiança e crédito de alguns professores, os pais e os alunos e membros da comunidade ainda não assumiram o processo. Sabemos que, a união, o apoio, o exemplo de desprendimento dos voluntário fazem renascer a crença no ser humano e a esperança de uma educação melhor para nossos destinatários.

4.2. APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS

Os dois exemplos selecionados para demonstração das realizações dos Projetos de Trabalho são as experiências dos grupos de alunos e serviram, juntamente com os outros catorze trabalhos, como objeto de análise do que se tentou refletir na presente pesquisa.

São eles:

1. A Importância e a necessidade de Planejamento (Trabalho nº 02 , anexo 4).

2. Planejamento escolar: as dificuldades que o professor encontra ao elaborar o Planejamento de Ensino (Trabalho nº 15, anexo 4).

Esses Projetos escolhidos não foram destacados por aspectos qualitativos. Os critérios definidos para a escolha dos mesmos foram no sentido de demonstrar a singularidade de cada trabalho, quer dizer, cada um deles seguiu seu próprio caminho, cada grupo construiu seu

Projeto da forma que o compreendeu, que o concebeu, cada Projeto elaborado construiu seu próprio percurso de interpretação sobre o problema selecionado.

Assim, os exemplos aqui apontados, demonstram:

- formas de construção diferentes entre si;
- diversificação de atividades;
- problemas com enfoques variados;
- Encaminhamento para solução por diversas trilhas.

1) Projeto nº 02

TÍTULO: A Importância e a necessidade do Planejamento

Esse Projeto foi realizado no dia 19 de novembro de 1999, na Escola Estadual de Ensino Fundamental "São Francisco" localizada na Rua Dr. Euler de Azevedo, 113, Bairro São Francisco, em Campo Grande, MS.

Os alunos do grupo sabendo que cada Projeto constituiu-se de um conjunto de atividades que permitem abordar nova informação e que, para o tema escolhido, propõe-se um objetivo, um problema que deva ser resolvido ao longo do desenvolvimento do Projeto, decidiram detectar na escola:

unesp

"QUAL IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DO PLANEJAMENTO NA ESCOLA?"

Na apresentação do Projeto os alunos destacaram a importância do trabalho docente e que o trabalho de sala de aula está diretamente ligado a exigências sociais e à experiência dos alunos. Ainda que os conhecimentos, habilidades e desenvolvimento das capacidades mentais são decorrentes do processo de ensino, estes elementos não têm valor em si mesmos, se não se instrumentalizar os alunos como agentes ativos e participativos na vida social.

Neste enfoque, os acadêmicos colocam o Planejamento como um processo de racionalização, organização e coordenação de ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

As atividades foram desenvolvidas pelos acadêmicos em duas partes e seguiram os seguintes procedimentos:

1. Primeiramente aplicaram um questionário a três professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, buscando saber a importância que os professores davam ao planejamento e a necessidade que os professores têm de planejar.

2. Na segunda parte, ao mesmo tempo em que os questionários eram recolhidos os acadêmicos estabeleciam um diálogo

informal junto aos professores entrevistados. Os dados coletados foram analisados e discutidos pelo grupo, relacionando-os às respostas.

Os estudos dos alunos, embasados teoricamente em Celso Vasconcellos, Claudino Piletti e José Carlos Libâneo, buscaram conceitos e princípios de Planejamento Escolar.

Analisando as respostas dos professores coletadas dos questionários, os alunos concluíram:

> *Observa-se que planejar é de suma importância, e o planejamento é um fio condutor para se chegar a um objetivo desejado, e que planejar é pensar no melhor jeito de ensinar. (...) Disseram ainda (os professores) que planejar é estar mais seguro do que deseja realizar, portanto, pode-se concluir que o planejamento é de suma importância e de extrema necessidade, pois dele depende todo o processo educativo e até mesmo a transformação da realidade.*

A avaliação que a professora-pesquisadora faz deste Projeto: embora pareça ser um trabalho bastante simples, dá para se perceber que muitos conceitos são apreendidos porque os alunos procuraram a razão, o motivo de aprendizagem. Se o leitor se fixar nesse projeto verá que conteúdos foram aparecendo e as relações iam se estabelecendo. A partir do tema, do problema e das informações que se vincularam com as teorias estudadas, criou-se uma trama que fez com que os acadêmicos indagassem, discutissem, buscassem e seguissem um fio

condutor que não surgiu de maneira espontânea, nem pré-fixada, mas sim da interação que o grupo foi alcançando mediante o diálogo pedagógico (entre os membros do grupo, os professores da escola, a professora de Didática e a sala de aula da universidade).

2) Projeto nº 15

TÍTULO: Planejamento Escolar

Esse Projeto foi realizado nos dias 22, 23 e 24 de novembro de 1999, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "26 de agosto" em Campo Grande, MS.

Os alunos do grupo sabendo que cada Projeto constitui-se de um conjunto de atividades que permitem abordar nova informação, e que para o tema escolhido propõe-se um objetivo, um problema que deva ser resolvido ao longo do desenvolvimento do Projeto, decidiram detectar na escola:

"QUAIS AS DIFICULDADES QUE O PROFESSOR ENCONTRA AO ELABORAR O PLANEJAMENTO DE ENSINO?

Neste Projeto, os alunos se preocuparam em justificar suas escolhas acerca do tema e do problema, buscando dar explicações e definições de conceitos básicos com argumentações tiradas das teorias.

Assim, perguntaram:

- O que é Projeto de Trabalho?
- O que é Planejamento de Ensino?
- O que é Projeto de Pesquisa? E como fazê-lo?
- Quais as partes essenciais de um Projeto de Pesquisa?

Definidos os conceitos. pelo estudo das idéias dos autores, o grupo organizou-se, preparando a visita à escola, com o objetivo traçado:

"VERIFICAR QUAIS SÃO AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO"

A experiência realizada na escola foi descrita com detalhes e os alunos realizaram entrevistas com quatro professores (transcrição da fala do Projeto no anexo 4).

Ao analisar as respostas obtidas, os alunos fizeram confronto entre a fala dos professores e a de Celso Vasconcellos, constatando, que duas professoras não têm claro o conceito de Planejamento de Ensino, porque falam somente de plano de aulas. Por outro lado, perceberam que os outros dois professores já têm bem definido o que é Planejamento.

Através dos depoimentos dos professores os alunos puderam observar as seguintes dificuldades:

- Pela diversidade observada nos depoimentos dos professores entrevistados, os alunos constataram a característica de individualidade na ação docente, dado que demonstra a ausência de Planejamento participativo ou coletivo.
- A elaboração do Planejamento é uma situação complexa, pois, muitas vezes, o professor nem sequer sabe o que é Planejamento.
- Há desinteresse por parte da própria instituição em auxiliar o professor no ato de planejar.
- A escola não oferece meios aos professores para a realização do Planejamento.

Com as dificuldades detectadas, os alunos concluíram que a realidade da escola é complexa, a teoria dada na universidade é um desafio para o professor ou pesquisador agir na escola.

Essa compreensão da realidade levou os alunos a formular uma questão:

"COMO CONCILIAR A TEORIA COM A PRÁTICA E COMO FAZER COM QUE O PROFESSOR SE INTERESSE POR REALIZAR O PLANEJAMENTO?"

Os alunos ratificaram a fala dos dois professores que acreditam na intervenção da realidade visando mudança, utilizando a citação de Piaget: *É evidente com efeito, que a atualização de uma ação ou de uma idéia pressupõe que antes de tudo elas tenham sido tornadas 'possíveis'.*

Na conclusão dos alunos vê-se as possibilidades que eles obtiveram em conhecer a realidade da escola, e assim construírem, eles mesmos, uma **aprendizagem por compreensão,** haja vista a avaliação feita pelo grupo.

A avaliação do Projeto na visão dos alunos:

> *Nós, alunos do quarto semestre de Filosofia da Universidade Católica Dom Bosco, escolhemos um trabalho que tivesse como tema central algo que fosse ao encontro dos nossos interesses, e da problemática escolar, visando o conhecimento da realidade.*
>
> *As aulas de Didática foram motivadoras e despertou-nos para a realidade que nós, futuros educadores e formadores de consciência, enfrentaremos.*
>
> *(...) depois que explicitamos qual seria o nosso objetivo, (os professores) colaboraram dando suas informações.*
>
> *Os dois professores, ao contrário dos outros dois, já têm bem definido o que é Planejamento de Ensino, porque estão manifestando preocupação com mudança de realidade.*
>
> *Acreditamos que na realidade é impossível para esta escola tentar trabalhar a questão do*

> *planejamento se não houver uma reorganização do planejamento da própria escola.*
>
> *Após termos analisado toda esta conjuntura que envolve a temática do Planejamento e suas dificuldades, vemos que a situação é complexa.*
>
> *Após diagnosticarmos a problemática pela qual as escolas passam, somos interpelados sobre nossa responsabilidade, enquanto seres conscientes das necessidades escolares, e conhecedores das teorias.*
>
> *"Nossa função de acadêmicos que nos preparamos para sermos educadores é de lutarmos para a melhoria do padrão de ensino e de conscientizarmos aos já docentes, de que planejar é necessário para o bom andamento da escola como um todo".*
>
> *Essa será a nossa questão norteadora no desenvolvimento das nossas futuras pesquisas, pois vemos que a necessidade de solucionar o problema é urgente.*

Essa relação retirada da fala dos alunos no Projeto evidencia a reconstrução do processo de aprendizagem, e reflete também o principal objetivo dos Projetos de Trabalho: o de facilitar a autonomia e a reflexão de quem os realiza.

4.3 ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Ultimando a coleta de dados, a pesquisadora gravou entrevistas para avaliação com oito alunos participantes da pesquisa,

decorridos quatro meses da realização do Projeto de trabalho nas aulas de Didática.

As entrevistas foram estruturadas com roteiro predeterminado, porque a intenção era avaliar o efeito que o Projeto havia produzido nas concepções e ações dos acadêmicos.

Na página seguinte, encontra-se o quadro demonstrativo das falas dos alunos, de acordo com as questões apresentadas a eles.

QUADRO 2

ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS ALUNOS APÓS ALGUM TEMPO DECORRIDO DA ELABORAÇÃO DOS PROJETOS DE TRABALHO

Entrevistas com os alunos do Curso de Filosofia - UCDB

ROTEIRO DA ENTREVISTA	INDICADORES AVALIATIVOS	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8
1. Você, junto aos seu colegas de sala de aula, realizou um Projeto de trabalho durante o curso de Didática, que o levou a refletir sobre o magistério. O que achou dessa atividade?	Auto-avaliação. Avaliação de conceitos: do Magistério, da prática docente, do curso de Didática e do próprio projeto.	Foi *o primeiro contato com as escolas*, pois ainda a gente não tinha chegado ao estágio. ***Achei muito diferente*** a escola, entrar em sala de aula, ***observar as relações do professor e dos alunos.***	***Foi importante para conseguir fazer um paralelo à aplicação das teorias, aprendi-as em*** sala, pelo menos evidenciadas em sala, ***e a prática dessa teoria,*** em que nível está sen-do praticado, também como a gente vai ***poder praticar durante o futuro magis-tério.***	Uma ***experiência bastante enriquecedora*** porque a gente pode ter ***as aulas de didática e fazer o confronto teoria – prática*** , e a partir desse confronto, da teoria – prática atra-vés do nosso projeto, nós chegamos a conclusão de ***como desenvolver realmente um plano de Ensino para gente desenvolver bem nosso projetos em sala de aula*** .	Primeiro foi uma ***atividade muito interes-sante*** porque dela nós alunos estamos tendo um ***contato inicial com a prática*** , para ***mostrar a realidade educacio-nal na escola fundamen-tal.***	É uma ***atividade muito importante*** porque através dela nós alunos estamos tendo um ***contato com os alunos do magistério, do ensino fundamen-tal,*** com isso a gente teve ***uma experiên-cia muito rica, pelo menos descobri, como está a realidade deste grupo.***	Foi assim ***muito interessante, a*** gente teve ***o primeiro contato com os alunos do magistério, do ensino fundamen-tal,*** com isso a gente teve ***uma experiên-cia muito rica, pelo menos descobri, como está a realidade deste grupo.***	Este trabalho ***me proporcio-nou um conheci-mento maior*** sobre a realidade das escolas em que estudáva-***mos na teoria, então conhecemos na prática*** .	Eu ***achei interessa-te*** porque possibilitou a ***aplicação de conteúdo*** , ***numa realidade,*** porque ***muitas vezes em Didática a gente reflete só na teoria*** não tem possibilidade de verificação na realidade de uma escola.

ROTEIRO DA ENTREVISTA	INDICADORES AVALIATIVOS	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8
2. Qual diferença você percebeu entre a atividade desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental e Médio e as atividades elaboradas na própria sala de aula da universidade?	Conceito da Universidade; da profissão do Ensino Fundamen-tal e Médio. Modificação de prática docente	***Na universi-dade, há mais recursos,*** e o conteúdo se repete com ***muitas inovações e aprofundament*** o	A gente viu que é assim, que na correria do dia a dia, ou a necessidade que o mercado impõe ***na esco-la vai ver que não utiliza ple-namente as te-orias propostas em sala de aula, nas uni-versidades.***	Então, a diferença que vi, seria assim, da gente poder ***ter um embasamento todo em sala de aula*** , a prática confrontada com a teoria em sala de aula ***e ir para o confronto prático*** de desenvolver todas as atividades tendo sempre todas as atividades tendo sempre um referencial que é a sala de aula.	Grande diferença está nisso, quando ***nós partimos para atividade para pesquisa*** , nós ***utilizáva-mos as idéias*** e alguns conceitos, mais o que aconteceu na verdade é ***na nossa prática, então salmos de ouvinte e nos tornamos agentes*** .	A diferença consiste, porque quando você faz na sala de ***aula fica só na teoria, e quando você faz na prática, fica uma coisa encima da*** realidade, você pratica e se completa o trabalho.	***Aqui nós só estamos na teoria, chegamos*** na sala de aula e constata-mos que a teoria é um pouco fora do convívio. ***Ela ajuda a gente no trabalho na prática*** , mas com uma certa diferença, talvez a primeira dificuldade que nós encontra-mos.	Nós ***vimos na periferia uma certa distância entre a teoria e a prática de vida nessas escolas.***	***Na Universidade a gente tem mais condições de fazer um referencial teórico*** , mas lá na escola a gente pode a aplicabilidade dela, a ***viabilidade dela só é possível se a gente recorre a realidade a aí elabora o projeto diferente*** .

ROTEIRO DA ENTREVISTA	INDICADORES AVALIATIVOS	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8
3. O que pensa de atividades realizadas com pesquisa?	Conceito de pesquisa: para quê serve, importância.	***Antes de ir a campo, o aluno deve fazer um levantamento bibliográfico*** , traçar esses objetivos, para um futuro de ***trabalho de riqueza estatística de análise, além do conhecimento pessoal*** .	Primeiro ***obrigatoriament e a gente vai ter que estudar mais a teoria*** , porque tem que ter mais apreensão do conhecimento dela, e também a gente consegue fazer esse paralelo com a prática.	***As atividades realizadas com pesquisa*** , creio eu, ***dentro dos cursos de formação de profes-sores, ela deve ser*** mais ***exaltada, bem mais intensificada, porque a partir do momento que a gente vai fazer pesquisa, a gente vai ver a reali-dade como ela é, e como poder utilizar todos os nossos recursos.***	***É uma questão nova*** , para nós é sempre ***um enriqueci-mento*** é que bato sempre na tecla da idéia de estarmos ouvindo, e depois estarmos ativos a pesquisa, ela nos coloca nessa atitude, estudandolendo e agindo, temos ***a possibilidade de ver os lados positivos e negativo, com nossas visões e idéia concretas*** .	Eu penso que é ***fundamen-tal, porque a pesquisa é só com a pesquisa que nós vamos conseguir os valores, os dados necessári-os para fazer um estudo da realidade.***	***A pesquisa ajuda no levanta-mento de dados*** e a gente ***constata certas caracteris-ticas que a pesquisa pode trazer sobre o trabalho.***	Eu acho que é ***fundamen-tal*** ***porque o acadêmico tem a oportunidade de depois que já está exercendo a profissão, estar conhecendo mais a realidade sua própria profissão*** .	Eu acho que a ***atividade de pesquisa ela possibilita assim, um aprofundament o de um conteúdo*** , um aprofundamento mais específico, apesar de especificar. ***acho que ela leva a uma situação concreta de vários contextos*** .

ROTEIRO DA ENTREVISTA	INDICADORES AVALIATIVOS	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8
4. Você, reunido com seu grupo escolheu o tema, o problema para desenvolver o trabalho proposto pela professora. Traçou objetivos e decidiu os instrumentos a fim de realizar a pesquisa. Com isso o que aprendeu para seu futuro trabalho como professor?	Potencialidade da pesquisa. Procedimentos que serve com pesquisas para aprender.	Eu aprendi dois principais enfoques: o primeiro é que ***toda a experiência é válida*** , fazendo certo ou errado estará ***aprendendo do mesmo jeito de nosso Projeto*** .	***Primeiro da amplitude, ques-tão de mentali-dade*** mesmo, já houve um ***primeiro contato com a escola*** , então isso da prática, pelo menos algum pressuposto dentro disso, e também no ***escolher do tema a gente sabe como vai poder pelo me-nos a trabalhar os elementos*** mais conseguindo trabalhar o que a escola quer ***mas também não perdendo os seus referenciais.***	Foi assim uma ***abertura de um*** *campo bastante grande*, que ***me levou a compreender o papel do professor*** como um verdadeiro pedagogo ***aquele que caminha, encaminha e que leva o jovem, a criança e o adolescente a desenvolver seu trabalho*** .	Primeiro a questão toda vez que se ***organiza em grupo, nós devemos nos colocar na atitude de diálog***o, e ele nos faz destruir, ***por abaixo alguns preconcei-tos, algumas idéias*** , e a questão da vontade de se prevalecer ***esquece dos contributos da visão dos outros***	O que eu aprendi foi que ***contando com a realidade, contando com os alunos e com tudo que eles vivem*** , você cresce dia-a-dia, com as pessoas que estão lá fora, com seus problemas isso faz parte da conduta do ser humano, ajudando na comunida-de	***Essa tentativa de procurar metas que possam servir para a prática nas nossas aulas, dentro do processo de formação como professo-res.***	***No primeiro momento, senti-me desmontado*** , não saberia nem por onde começar, ***mas parece que foi tipo um aquecimento para entrar nesse jogo*** .	***A gente tem que verificar todo o processo que a escola faz, que uma disciplina faz, que o aluno faz.***

ROTEIRO DA ENTREVISTA	INDICADORES AVALIATIVOS	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8
5. Como aluno, quais vantagens aponta ao realizar o referido trabalho?	Para que serviu o Projeto.Procedimentos do trabalho que levaram ao desenvolvimento do aluno.	Primeira vantagem é que ***esse tra-balho me deu uma boa idéia do que será a minha profis-são, a segunda vantagem é que o trabalho em grupo traz conhecimento e relacionamento mais maduro com os meus colegas, e a terceira vantagem é ver que você tornar um professor daqui alguns meses e que um dia você foi esse aluno***	***Aprofundei mais meus conhecimentos, e tive maior amplitude visão a nível de conhecimento e mais crítico tam-bém*** , então não fiquei só colhendo a teoria mas consegui fazer, praticar em al-gum nível, ***então foi interessante e muito bom.***	***É uma fonte que eu enquanto aluno me preparo para uma formação para ser professor, para ministrar aulas e coisas mais, eu posso é, desenvol-ver atividades, agora como aluno que mais tarde levar-me-ão a desenvol-ver como professor*** .	***A grande idéia é aprender mais,*** então na atividade você aprende mais, você coloca assim ., ***você defende a sua idéia, você defende aquilo que você está pensando, quando você age, quando você estuda,*** você lê, age, ***aprende mais, com maior facilidade, com maior qualidade*** .	***O trabalho enriquece o aprendizad*** o porque mais uma vez, porque ***você estuda, você vai a campo, você luta, você desenvolve*** , é um desenvolvimento junto com as pessoas, ***junto com a realidade, e a gente é que ganha com isso*** .	Como aluno, nós temos oportunidade de aprender, principalmente com o trabalho, a gente vai constatar a realidade, vai ***trabalhar dentro desta realidade e começar a aprender, faz parte do processo de aprendizagem***	Acho que ***uma experiên-cia muito bonita de comple-mentarie-dade*** de poder depois ***enxergar essas realidade com outros olhos, tentar trabalhar de forma diferente de que a gente viu nas escola***s.	***Como aluno eu acho que é o aprofundament o teórico de um assunto específico, e conhecer as possíveis viabilida-des na escola, conhecer este projeto dentro de uma escola. Esse trabalho possibilitou isso.***

ROTEIRO DA ENTREVISTA	INDICADORES AVALIATIVOS	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8
6. E quais dificuldades você encontrou?	Conceitos relativos aos passos realizados Conceitos relativos à compreensão pelos alunos.	***Apenas uma dificuldade foi encontrada, eu tive que pedir a licença para a FUNLEC*** , que é a rede de ensino para fazer o trabalho, para poder entrar na escola, só de telefonema foi uns cinco até esperar toda a permis-são.	***Entrar em contato com a escola, também parte de alguns pré-conceitos nas escolas*** e também e ***fazer um comentário sobre os dados conse-guidos através da teoria, não é difícil, mas exige bastan-te*** .	***Foram as diferenças entre um aluno e outro, a visão dos professo-res e outro,*** porque, ainda nós temos ***professo-res com métodos conserva-dores*** , bem já um pouco ultrapassados, aquele que faz e a decoreba, tem que decorar, responder como está no texto, e	***A questão do tempo porque, acho que todos ficam assim alegre, ou gostam do assunto, ele quer fazer, quer aprofundar*** e o tempo às vezes reduz essas novas atividades. ***Poderia-mos ter mais tempo, poderia ter mais atividades*** , gostaría-mos	Encontrei ***dificuldade assim, de unir o grupo*** , para sair campo para pesquisar, ***desloca-mento para ir ao local*** , e também para ***pessoas colocas-sem a verdade sobre os seus problemas no caso os alunos entrevista-dos e a instituição, colocas-sem***	***Talvez o acesso aos professo-res e a diferença entre os professo-res,*** então para fazer uma constata-ção ***deveria ser um trabalho mais amplo*** , para a gente ter *uma idéia mais próxima do que é a realidade.*	*não foram muitas, uma certa resistência por parte de alguns professo-res*, de alguns, não aprofundamos muito o trabalho, só sentimos isso.	Dificuldade neste trabalho foi ***assim, conhecen-do o referencial teórico confrontar ele com a prática numa escola, porque na escola muitas vezes se faz as coisas em referência nenhuma*** , e a gente vinha com uma referência, e ficava meio perdido.

ROTEIRO DA ENTREVISTA	INDICADORES AVALIATIVOS	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8
7. O que você faria melhor, se realizasse novamente este Projeto de trabalho?	Expectativas e avaliação dos projetos.	***Dava para fazer melhor tudo*** , porque ***esse trabalho seria o espelho para o trabalho inovador*** , a primeira vez você aprende vai experimentando algo que você não conhece, mas já na Segunda vez você vai fazer o mesmo exercício, ***você sabe onde você errou.***	***Ter estudado mais a teoria para ter mais elementos, para confrontar*** , e ter feito um con-fronto melhor, porque os dados de qualquer modo podem até mudar pôr um número de pessoas, de pes-soa para pessoa, o que não muda muito é a reali-dade, mas a partir do momento que ***você estuda a teoria, você tem mais condições para analisar a realidade.***	***Devido ao nosso empenho o trabalho alcançou objetivo que nós traça*** mos, porém, se eu fosse desenvol-ver nova-mente esse tra-balho, ***seria um trabalho muito mais aprofundado para chegar a muito mais referência*** -is teóricos para a gente po-***der com-frontar e levar para a nossa realidade como professor*** .	Procura-ria ***proporcio-nar a expansão o aumento do tempo, e estar teorizando com maior qualidade*** para que no trabalho possa ser aproveitado, principal-mente os detalhes, principalmente as condições do dia-a-dia, de fácil observa-ção.	***Eu ocuparia melhor o tempo*** , eu precisaria de tempo ***melhor, é para dedicar-se mais ao trabalho, e fazer um trabalho mais completo, ir a várias escolas, entrevista várias pessoas*** , e também prepararia ***melhor a minha fala, para apresentar melhor, na sala de aula.***	***A gente precisaria fazer um trabalho mais amplo para ser mais certo da realidade*** . Talvez, o tempo reduzido, talvez o que foi solicitado, seria pouco, ***pegaria pouco aspecto da realidade*** .	***Faria um confronto com os alunos que não foi feito, foi feito somente entrevistas com os professo-res. Acho*** que para ***ver as duas realidades, seria melhor para tirar uma própria conclusão*** .	***Eu faria assim, primeiro eu levantaria os dados de uma situação de uma escola para confrontar com uma teoria, e não o contrário, refletir a teoria para depois ir para a*** prática, não. *Levantaria os dados de uma realidade, e elaboraria o projeto*.

Projetos de Trabalho: uma alternativa pedagógica.

Tema: Planejamento de Ensino

Universidade Católica Dom Bosco
Instituição Universitária Salesiana

CAPÍTULO V

OS PROJETOS DE TRABALHO E SEUS EFEITOS NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

O objetivo deste capítulo é analisar e discutir as categorias levantadas a partir dos dados obtidos acerca dos efeitos produzidos no ensino e aprendizagem por um curso de Didática orientado para utilização de *Projetos de Trabalho.*

Importante reforçar a escolha de Análise de Conteúdo para realização do tratamento dos dados desta pesquisa. A técnica de *Análise Temática*, selecionada para a realização da análise, traz em seu conceito a noção de Tema, e está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo. Fazer uma análise temática consiste em descobrir *os núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja presença ou freqüência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. Qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso.

Inicialmente a pesquisadora fez um contato exaustivo com o material coletado deixando-se impregnar pelo seu conteúdo. A dinâmica entre as hipóteses iniciais, as hipóteses emergentes e as teorias relacionadas ao tema tornaram a leitura progressivamente mais sugestiva e capaz de ultrapassar a sensação de caos inicial. A organização do material contemplou os aspectos levantados no roteiro previamente estabelecido, obedecendo a critérios de escolha em torno do tema, buscando adequar todo o material ao objetivo do trabalho.

Os dados coletados da pesquisa apontam os ***Efeitos produzidos no processo ensino e aprendizagem por um curso de Didática orientado para utilização de Projetos de Trabalho***, e são os seguintes:

1. Os *Projetos de Trabalho* vistos pelos acadêmicos como tentativa de quebra da dicotomia *teoria e prática.*

2. *Projetos de Trabalho:* um possível caminho para a *compreensão da realidade.*

3. *Aprendizagem por compreensão*: do que os alunos sabiam sobre Planejamento à *aprendizagem significativa.*

4. *Projetos de Trabalho*: oportunidade de *aprendizagem da prática* na prática pedagógica pelos futuros professores.

5. *Projetos de Trabalho* e a *formação do profissional* do Magistério.

6. A *iniciação à pesquisa na formação inicial*: o que pensam os futuros professores.

7. *Projetos de Trabalho:* realização do encontro Universidade com escolas de Educação Básica.

8. *Projetos de Trabalho* na ótica da professora-pesquisadora: espaço de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, em que se 'aprende a aprender'.

A seguir são apresentados os efeitos encontrados na pesquisa:

1. OS PROJETOS DE TRABALHO VISTOS PELOS ACADÊMICOS COMO TENTATIVA DE QUEBRA DA DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA

Dos oito acadêmicos entrevistados, seis deles viram a utilização de Projetos de Trabalho como possibilidade, sobretudo, para a tentativa de quebra da dicotomia teoria e prática. Eles dizem:

> *Foi importante fazer paralelo à aplicação das teorias aprendidas em sala (...) ver em que está sendo praticado, também como a gente vai poder praticar no futuro o exercício do magistério.*
>
> *Uma experiência bastante enriquecedora (...) fazer confronto teoria-prática (...) através de nosso projeto chegamos à conclusão de como desenvolver realmente um plano de ensino e*

> *como desenvolver bem nossos projetos em sala de aula.*
>
> *Foi uma atividade muito interessante, inaugurou novas idéias (...) mais interessante a questão do teórico e do prático (...) a idéia de estarmos passando de uma atividade de ouvinte a uma atividade onde somos agentes.*
>
> *É uma atividade muito importante porque através dela, nós, alunos, obtivemos contato inicial com a prática para mostrar a realidade educacional na escola fundamental.*
>
> *Este trabalho proporcionou um conhecimento maior sobre a realidade das escolas, em que estudávamos na teoria, então conhecemos na prática.*
>
> *Eu achei interessante porque possibilitou a aplicação de conteúdos numa realidade, porque muitas vezes, em Didática, a gente reflete só na teoria, não tendo possibilidades de verificação na realidade de uma escola.*

Esta investigação ratifica um dos problemas que mais fortemente emerge da análise da problemática da formação dos profissionais de educação: a questão da relação entre teoria e prática.

Com as respostas das entrevistas transcritas acima, observa-se que a separação, e mesmo oposição, entre a teoria e a prática é constada também pelos futuros professores, durante a realização dos projetos, ao mesmo tempo que é explicitado por eles o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões de realidade. Trata-se, para muitos, de uma das questões básicas da formação do

educador, e, para alguns, o ponto central de reflexão na busca de alternativas para a formação destes profissionais.

De diferentes formas pode ser concebida a relação teoria e prática, no entanto, enfocar-se-á a discussão numa visão de unidade. Esta visão de unidade está centrada na vinculação, na união entre a teoria e prática. É necessário, contudo, observar que unidade não significa identidade entre estes dois pólos. Há uma distinção entre a teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma relação com a outra.

Na verdade, esta simultaneidade e reciprocidade expressa o movimento das contradições nas quais se contrapõem e se negam constituindo uma unidade.

Nesta perspectiva, a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria, uma atividade dada e imutável.

Na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da "práxis" definida como "atividade teórico-prática", ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (Vasquez, 1977, p. 241).

unesp

A teoria e a prática educativa, neste enfoque, são consideradas o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. Há uma implicação mútua entre eles, superando-se assim uma tendência, encontrada nos cursos de licenciaturas, que considera a prática educacional como separada das teorias pedagógicas.

Na visão de unidade, a teoria é revigorada e deixa de ser um conjunto de regras, normas e procedimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, à qual busca responder através da orientação de linhas de ação.

Esta perspectiva aponta para a necessidade do redimensionamento da formação do professor, que deverá se revelar como resposta às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social. No dizer de Schön (2000) há que se desenvolver uma racionalidade prática em que os problemas do cotidiano seriam interpretados pela teoria de modo a surgir soluções. Não se pode mais promover a racionalidade técnica em que a ação é aplicação da teoria.

Para tanto, a sua formação deverá ter como finalidade primeira a concepção crítica da educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade, o que implica em assumir compromisso pela melhoria da qualidade de ensino, considerando-se, contudo, os limites e possibilidades

da ação educativa em relação aos determinantes sócio-econômicos e políticos que configuram uma determinada formação social.

Neste sentido, todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos.

Acredita-se que esta alternativa traz em si a possibilidade do professor desenvolver uma "práxis" criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica.

2. PROJETOS DE TRABALHO: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva.

Em vista disto, a atividade docente necessita se modificar em decorrência destas transformações nas concepções de escola e nas

formas de construção do saber, resultando na urgência de repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar.

É preciso transformar as escolas no que diz respeito às suas práticas e culturas tradicionais, que através da retenção e da evasão acentuam a exclusão social, em escolas que eduquem as crianças e os jovens, proporcionando-lhes um desenvolvimento cultural, científico, tecnológico e humano, o que exige o esforço coletivo da escola - professores, diretores e pais de alunos - além dos governantes, sindicatos e de outros grupos sociais organizados.

Entendendo-se que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, valorização profissional, e condições de trabalho, as pesquisas têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional. A docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam a sua formação não mais na racionalidade técnica, que os considera como mero executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir. Sem a participação do professor, seu consentimento, seus saberes, valores, suas análises na definição de políticas de ensinar, de organizar e de gerir escolas, de propor mudanças nas formas de ensinar, de definir currículos, projetos educacionais e formas

unesp

de trabalho pedagógico, quaisquer diretrizes, por melhores que sejam suas intenções, não se efetivam.

Os alunos participantes desta pesquisa demonstraram, em sua maioria, possuir consciência deste papel que o professor precisa assumir hoje, porque dos dezesseis trabalhos realizados pelos grupos de alunos , em nove as *considerações finais* são registradas com os seguintes termos:

> *(...) um planejamento que busque melhoria da vida de seus interessados de forma direta e da sociedade de forma indireta. O planejamento facilita uma mudança social.*
>
> *O ato de planejar tem que ser algo pensado por todos aqueles que se dedicam à tarefa de ensinar e de transformar. Todo processo de ensino, assim como toda transformação da realidade dependem do planejamento.*
>
> *Verificamos que a escola se encontra em um processo de muitas mudanças, (...) continua exercendo seu importante papel social, que é de preparar cidadãos conscientes para o mundo que o cerca.*
>
> *Percebemos alguns professores tentando mudar (e com êxito) a maneira de agir diante dos problemas sócio-culturais dos alunos, da comunidade, da instituição. Concluímos quais são os objetivos de um planejamento ligado à realidade sócio-cultural dos alunos que são: transmitir conteúdos culturais universais articulados ao conhecimento dos alunos, atendendo este como portador da cultura. Tornar o educando um cidadão pleno, levando-o a agir na escola, no meio em que vive, no mundo, e sobre si mesmo.*

Lidando com os interesses fundamentais da juventude e da sociedade, espera-se que o professor planeje cuidadosamente seu trabalho para poder proporcionar aos alunos (...) uma orientação segura que os leve aos resultados culturais e educativos que constituem a razão de ser da escola.

A solução definitiva do problema só ocorrerá quando de fato forem preenchidos alguns requisitos essenciais supridores das necessidades, tanto dos professores, quanto do sistema educacional. Dentre esses fatores estão: buscar o talento, valorização salarial, estrutura de apoio, enfim quando se fizer de fato todas essas mudanças teremos uma educação muito melhor.

Confirmada a importância necessária e obrigatória do planejamento para a práxis de qualquer objetivo. Seja na educação formal, as dificuldades são ocasionadas pelos desvios e interferências do meio social, causando (conforme diz o professor Edson da Escola Hércules Maymone) às vezes frustração e desanimo em ver a não-participação (...) Qualquer cidadão organizado faz seu planejamento; na educação formal ou não-formal, o segredo do sucesso está na práxis do planejado.

Planejamento criterioso propriamente dito é um dever do professor, face à importância da tarefa frente à sociedade. A formação dos nossos educandos não pode ser deixada aos azares da inspiração do momento(...) todo professor consciente e transformador deve elaborar um plano de trabalho bem pensado e bem estruturado (...) A questão do planejamento encara no homem a consciência do ser-para-o-outro e, por isso, tende a fazer da essência da educação responsável e transformadora.

unesp

> *O planejamento participativo pensa no homem sujeito, coloca-o na postura de auto-reflexão sobre o tempo e o espaço. Com o planejamento participativo provamos que somos contra que somente um sujeito pense por você! Fale por você! Aja por você! Todos são co-responsáveis no processo ensino e aprendizagem.*

Vê-se que a ação docente exercida num contexto democrático possibilita a construção da cidadania. Para ser cidadão é necessário que o indivíduo tenha acesso ao saber que se constrói e se acumula historicamente e tenha condições de recriar continuamente esse saber.

Eis aí a demanda feita às instituições sociais e, mais particularmente , à escola: desenvolver seu trabalho no sentido de colaborar na construção da cidadania democrática. Se esta se identifica com a possibilidade de instalação de uma vida digna para todos, pode-se dizer de outro modo o que se acabou de afirmar: a escola é um dos lugares de construção da cidadania. Esse deve ser, pois, o objetivo dos educadores, em especial do professor, em todos os níveis de ensino e qualquer que seja sua área de especialização.

E como buscar desenvolver ou instalar a vivenciada cidadania no meio escolar?

Desenvolvendo um trabalho da melhor qualidade, um trabalho de profissional. A melhor qualidade se revela na escolha do melhor

conteúdo, entendido na acepção contemporânea que remete a conceitos, procedimentos, comportamentos, atitudes. O critério que orienta a escolha do melhor conteúdo é o que aponta para a possibilidade de exercício da cidadania, da inserção criativa na sociedade. Por que e para que ensinar determinados conceitos? Por que e para que estimular determinados comportamentos? Por que e para que exigir determinadas atitudes? Por que utilizar certos procedimentos?

Há sentido na resposta quando se afirma que é porque essa escolha vai permitir que avance o processo de democratização da sociedade, que os indivíduos exerçam seus direitos, vivam com dignidade, desenvolvam sua criatividade, juntos, na reafirmação constante do compromisso com a realização do bem público, comum a todos, que não pode ser apropriado isoladamente por ninguém.

A melhor qualidade se revela na definição dos caminhos para se fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento. Qual a melhor metodologia?

É aquela que tem como referência as caracteristicas do contexto em que se vive, a vida concreta do aluno, e aquilo que se deseja criar, superando limites e ampliando possibilidades.

3. APRENDIZAGEM POR COMPREENSÃO: DO QUE OS ALUNOS SABIAM SOBRE O PLANEJAMENTO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Como saber se os alunos estavam realizando uma aprendizagem significativa? Como saber se estavam aprendendo a aprender, ou apenas o que se pretendia ensinar?

Inicialmente, antes da realização do Projeto, realizou-se um levantamento inicial dos conhecimentos prévios sobre o significado do Planejamento para os acadêmicos, com a seguinte pergunta: ***o que é planejamento***?

Essa experiência serviu para encontrar as concepções de Planejamento que os alunos possuíam, assim como o papel que o Planejamento ocupava na tradição da universidade.

A concepção de Planejamento, entre os alunos do quarto semestre de Filosofia, turma 1999, está diluída em, pelo menos, vinte e oito categorias de análise.

Para aproximadamente 25% dos alunos (12 alunos), Planejamento foi considerado como *um ato de organizar*. Essa organização, para eles, é de diferentes aspectos: de 'conteúdo disciplinar', 'idéias', 'metodologia', 'instituição', 'planos', 'estratégias', 'a práxis' e 'objetivos'.

O segundo maior grupo de categoria apresentado pelos alunos (8 alunos) refere-se ao próprio *ato de planejar*. Estes falam de: 'material', 'aulas', 'algo específico', 'qualquer atividade'.

Outro grupo de acadêmicos (6 deles) relaciona *planejamento a plano,* dizendo que Planejamento é:

O desenrolar do plano.
É a forma que o plano deve ser elaborado.
Planejamento vem de plano.
È colocar o plano por escrito.
Explicitação dos caminhos para a prática do planos.
Quando se detalha o plano.

Aparece um grupo (quatro alunos) que concebe Planejamento como um ato de execução. Eles escrevem :

É um processo onde se executam os objetivos.
Formas de executar determinadas ações.
Execução de soluções e fins.
Executar uma idéia.

As demais categorias de análise que surgem nesta investigação oferecem diferentes concepções, entre as quais: *sistematização; conhecimento de contexto; mudança de etapas; construção do professor; programação; conteúdos a serem usados; preparação teórica; estratégia de trabalho; produção; uso de recursos; objetivos (elaboração); criação de métodos; criação de técnicas; verificação de meios; discussão de problemas; ação articulada; seqüência de abordagens; integração aluno-professor e preparação melhor do ensino.*

Em seguida à análise destes dados, levou-se a discussão para a sala de aula, mostrando aos acadêmicos, as diferentes formas de pensamento que eles apresentavam em relação a um único conceito: Planejamento.

Discutir conceitos (de planejamento, de projeto, por exemplo) pode parecer 'perda de tempo', sendo que o mais importante seria discutir o 'como fazer'. Ocorre que, com freqüência, as idéias mais interessantes sobre a prática acabam advindo justamente da clareza conceitual, sabe-se que quanto mais se aprofunda o conceito, maior o grau de liberdade, de autonomia do professor. Pela negativa: quanto menor a fundamentação maior a necessidade de receita, de modelos.

Por causa disto, buscou-se em Celso Vasconcellos (1999, p.79) elementos para discussão com os alunos de modo a confrontar conceitos alternativos e científicos sobre planejamento. Segundo esse autor, *Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto.*

Para maior clareza do próprio conceito, buscou-se perceber também suas diferenças com outros conceitos, segundo Vasconcellos (1999, p. 80):

- Planejar difere da simples imaginação, na medida em que nesta não há compromisso com a colocação em prática.
- Difere do sonho, do desejo difuso, da mera intenção, visto que prevê passos, seqüência determinada de ação, utilização de recursos, etc.
- O planejamento remete à prática, tem uma relação intrínseca com ela; isto o difere de uma teoria educacional qualquer, por

exemplo, que pode ficar em meras elucubrações; além disto, o planejamento se dá em cima de uma ação específica, numa situação bem concreta, enquanto que uma teoria tem um caráter bem genérico (explica, se aplica a vários objetos ou contextos).

- Difere do relatório (memória), pois apesar de ter a prática como referência, trata-se de uma prática já realizada, ao passo que o planejamento incide sobre uma ação a ser realizada (imagem reprodutora x imagem antecipadora); pelo mesmo motivo, distingue-se da avaliação, no sentido estrito (embora planejamento e avaliação estejam muito vinculados).

- Difere também da predição, pois esta apenas aponta o que está para acontecer com as condições dadas, enquanto que o planejamento é uma forma de intervir e interagir com as condições dadas para que determinadas coisas venham a acontecer.

- Distingue-se ainda do "script" de uma peça, pois, embora se refira a uma prática a ser realizada, não há, digamos assim, grau de liberdade: uma vez montada a peça, praticamente nada se altera, vai ser a repetição do mesmo, enquanto que o planejamento, sobretudo o educacional, não chega a este nível de detalhamento e de amarração segundo a segundo.

Ainda foram discutidos com os alunos, em sala de aula, as dificuldades do entendimento quanto às relações planejamento e plano, sabendo-se que:

Planejamento é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão, que, como tal, pode ser explicitado em forma de registro, de documento .

O Planejamento, enquanto processo, é permanente. O Plano, enquanto produto, é provisório .

E lançou-se mão do conceito de Planejamento de Fusari (1988, p. 9), para entendimento definitivo :

> *O Planejamento da educação escolar pode ser concebido como processo que envolve a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, onde o trabalho de formação do aluno, através do currículo da escola, será priorizado. Assim, o planejamento envolve a fase anterior ao início das aulas, o durante e o depois, significando o exercício contínuo da ação - reflexão - ação, o que caracteriza o ser educador.*

Depois das reflexões sobre o conceito, problemas, possibilidades e necessidades de realizar planejamento, a turma da sala de aula entendeu a necessidade de superar tanto a adesão deslumbrada (que o considera como uma panacéia), quanto a pura e simples rejeição, em direção à compreensão do planejamento como prática humana contraditória,

tendo lucidez de seus limites (constrangimentos naturais, sociais ou inconscientes, concepções equivocadas etc.), também de suas potencialidades (tomada de consciência, elemento articulador da ação).

Assim, o produto de planejamento pode ser de grande valia, na medida em que busca re-significar, orientar e dinamizar o trabalho.

Aprendeu-se, através de Vasconcellos (1995, p. 64), na sala de aula, que:

> *O planejamento é sempre uma aproximação, uma tentativa, uma hipótese; não se pode transformar em algo dogmático que mate, ao negar, o movimento do real (que é sempre muito maior do que qualquer possível explicação ou previsão) ou a própria intuição (por paradoxal que possa parecer). Deve estar sempre atento, aberto à realidade (exterior e interior: fluxo, relações, contradições, desejos etc.). Na nossa contingência de seres históricos e limitados, precisamos de pontos de apoio e referência para nos movimentarmos, mas isto não pode impedir de caminhar ou trilhar novos caminhos!*

A partir dos estudos realizados, os acadêmicos, tendo escolhido o 'PROBLEMA', saíram em busca de 'respostas'.

Cada grupo pôde trazer de volta à universidade contribuições importantes acerca do tema proposto, demonstrando possibilidades de *aprendizagem por compreensão*, de acordo com os seus próprios objetivos, destacando-se algumas auto-avaliações :

> *(...) beneficiados pelos conhecimentos adquiridos, vimos que o planejamento criterioso*

é um dever do professor face à importância da tarefa que realiza frente à sociedade. A formação dos novos educandos não pode ser deixada aos azares da inspiração do momento. Para garantir a continuidade de seus trabalhos, distribuição de tempo disponível , seleção de conteúdo a ser ministrado, bem como dos métodos e recursos, todo professor consciente e transformador deve elaborar um plano de trabalho, bem pensado, bem estruturado.
Ao diagnosticar a problemática do Planejamento somos interpelados sobre a nossa responsabilidade, enquanto seres conscientes das necessidades escolares, e conhecedores das teorias, nossa função de acadêmicos que nós preparamos para ser futuros educadores e lutarmos para a melhoria do padrão de ensino e de nos conscientizarmos de que planejar é necessário para o bom andamento da escola como um todo.

Neste trabalho, discutimos um dos problemas de planejamento: 'Como colocar o planejamento dentro do contexto social dos alunos'. Há que se compreender a realidade em que se está inserido sempre como parte de um todo (movimento constante entre particular e universal). Assim, em relação à escola, temos visto que os principais condicionantes freqüentemente estão fora dela; daí a importância de se pensar a relação escola-sociedade, para não ficarmos na ingenuidade pré-sociológica. Devemos, pois, compreender a realidade para negá-la dialeticamente, para transformá-la. A análise crítica da realidade aponta para a raiz de um projeto transformador, ao mesmo tempo que identifica o campo, revela suas contradições, as forças em jogo, seu movimento, enfim, seu devir enquanto possibilidade.

Pudemos também tirar uma dúvida, quando, por alguns motivos, acreditávamos que o professor

unesp

> *de escola pública não planejava, ou fazia isso legal, e o da escola privada planejava por obrigação ou imposição da instituição. Com essa pesquisa vimos que o planejamento é importante para o professor comprometido com a educação, e que ele já faz parte do processo de ensino e aprendizagem de todos os professores que entrevistamos.*
>
> *Na pesquisa realizada junto aos professores, verificamos que os alunos percebem quando as aulas não são planejadas: pela insegurança do professor, as aulas ficam desorganizadas, o professor perde o direcionamento de suas aulas. Ao contrário, quando o professor planeja, a aula rende, enriquece, é produtiva, o objetivo é atingido. Outro ponto : quando existe participação dos alunos no planejamento, percebe-se uma boa contribuição, eles se interessam, há um grande envolvimento. Quando as aulas são bem planejadas, melhora muito, é uma aula gostosa, bem direcionada, a participação ajuda a enriquecer de uma forma produtiva o conteúdo ministrado. O comportamento da classe é excelente. Tanto o relacionamento entre professores e aluno, quanto o desenvolvimento do conteúdo, melhoram muito quando o planejamento é realizado. Os conteúdos ministrados passam a ser mais prazerosos, vão mais de encontro às expectativas dos alunos que querem muitas vezes fugir daquelas aulas tradicionais e conservadoras que lhes são impostas. Somente através do planejamento o processo ensino e aprendizagem terá êxito !.*

Para que os acadêmicos chegassem a essas considerações, a respeito de Planejamento, foi necessário realizar tarefas de ajuste permanente durante as aulas, entre o processo de ensino e o de

aprendizagem, a fim de se ir adequando à evolução dos alunos. A análise dos trabalhos dos alunos, calcada na avaliação formativa, pôde ser realizada pela necessidade cognitiva das tarefas propostas.

A avaliação recapitulativa foi oportunizada no momento da ***Culminância*** dos Projetos, quando os alunos, nos grupos, demonstraram alcançar os resultados esperados, ao apresentarem as informações, os conceitos, os problemas, as hipóteses, com habilidades, desenvoltura em torno das situações de ensino e aprendizagem planejadas.

Deste modo, pode-se dizer: os Projetos favoreceram o *ensino para compreensão*, pois os alunos foram mais longe do que a informação recebida, puderam reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações, além de hipóteses, sobre as conseqüências dessa pluralidade de pontos de vista.

4. PROJETOS DE TRABALHO OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS FUTUROS PROFESSORES

Os Projetos de Trabalho podem ser uma das respostas - nem perfeita, nem única, nem definitiva - para a melhoria da prática dos professores, porque permitem reflexão de suas ações.

Schön (2000) considera importante para a atividade profissional a própria estruturação dos problemas, uma vez que estes não se apresentam, ao profissional, já definidos. Schön ressalta, então, o papel da reflexão na prática profissional:

> *Através da prática da reflexão em ação, o profissional, diante de uma situação, que ele não pode converter em um problema gerenciável, poderá chegar a soluções depois de construir uma nova forma de estruturar o problema* (*Apud* Santos, 1992, p. 142).

Na sua opinião, "quando o profissional reflete na ação, ele se torna um pesquisador no contexto prático".

A organização dos Projetos de Trabalho baseia-se, fundamentalmente, numa concepção de globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual têm lugar as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento.

É importante destacar que as diferentes fases e atividades que se desenvolvem num Projeto ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exigem do professor resposta aos desafios, o que estabelece uma estruturação muito mais flexível aos conteúdos escolares.

Nos Projetos de Trabalho oportuniza-se uma forma de aprendizagem em que se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem ocasião para isso.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Uma das possibilidades que oferecem os Projetos é a de que todos os alunos possam encontrar seu papel. Por isso, nos projetos, ter em conta a diversidade do grupo e as contribuições que cada um pode dar (não as dificuldades e limitações) converte-se numa constante.

Mas, além disso, os projetos permitem aprender o não previsto pelos professores, cuja concepção de ensino costuma depender mais da organização seqüencial do que das possibilidades dos alunos, propondo-lhes tarefas simples em que têm de, até o aborrecimento, repetir, enquanto se descarta o conteúdo complexo, por ser considerado difícil ou inadequado.

Nos Projetos de Trabalho, por princípio, trata-se de encarar a complexidade, abrindo portas que expandem o desejo, nos alunos, de continuar aprendendo durante toda sua vida. Nessa expansão, todos têm lugar.

De fato, a verbalização que fizeram os acadêmicos sobre a oportunidade de perceberem a prática dos professores nas salas de aula constitui material importante nesta investigação, porque manifestaram interpretação da realidade escolar, estabeleceram relações entre a prática dos professores observados e a sua futura prática profissional.

Eis as verbalizações, colhidas de sete alunos nas entrevistas:

> *Com o nosso projeto aprendi que toda experiência é válida, fazendo certo ou errado, aprende-se do mesmo jeito.*

unesp

> *Questão de amplitude, de mentalidade mesmo, algum pressuposto dentro da prática (...) no escolher do tema a gente sabe como vai poder pelos menos trabalhar os elementos (...) não perdendo os seus referenciais.*
>
> *Foi uma abertura de campo bastante grande, que me levou a compreender o papel do professor como um verdadeiro pedagogo, aquele que caminha, encaminha, o que leva o jovem, a criança e o adolescente a desenvolver o seu trabalho.*
>
> *Toda vez que nos organizamos em grupo, devemos nos colocar na atitude de diálogo (...) pôr abaixo alguns preconceitos (...) aproveitar alguns atributos que a visão dos outros pode fornecer.*
>
> *Essa tentativa de procurar metas que possam servir para a prática nas nossas aulas foi significativa.*
>
> *Necessário verificar todo o processo que a escola faz, que uma disciplina faz, que o aluno faz.*
>
> *Acho uma experiência muito bonita (...) enxergar a realidade com outros olhos, tentar trabalhar diferente da forma que a gente viu nas escolas.*

Vê-se que os alunos demonstram absorver noção de *aprendizagem para compreensão,* no sentido apontado por Stenhouse (1970, 1984) e desenvolvida por Elliot (1985). Essa concepção de que se não se compreende o que se aprende, não há uma 'boa' aprendizagem.

Durante muito tempo, acreditou-se que, para aprender, fosse indispensável fazê-lo por intermédio de um estratégia de repetição do

aluno e do professor. A finalidade desse processo era a memorização do que o docente ditava, escrevia no quadro-negro, ou do que estava contido nos livros-textos.

A educação para a compreensão, ao contrário organiza-se a partir de dois eixos que se relacionam:

1. como se supõe que os alunos aprendem e

2. a vinculação que esse processo de aprendizagem e a experiência da Escola têm em sua vida.

Por isso, o que os alunos aprendem deve-se organizar a partir de conceitos ou idéias-chave (que são problematizadas, porque não apresentam uma resposta única) que vão além das matérias escolares e que permitem explorá-las para aprender a descobrir relações, interrogar-se sobre os significados das interpretações dos fatos e continuar aprendendo. Isto faz com que as disciplinas escolares não sejam um porto de chegada, mas uma referência que assinala uma costa para orientar-se numa exploração mais ampla e incerta.

Pode-se vislumbrar aqui, uma certa relação dessa visão da aprendizagem com a noção de currículo em espiral de Bruner (1976): qualquer matéria pode ser ensinada a qualquer aluno de qualquer idade se lhe for apresentada de maneira adequada. A partir da escolha dessas idéias-chave e mediante sua progressão em espiral, os conhecimentos vão-se

unesp

tornando complexos. O que vai mudando é a maneira de abordar as idéias-chave no seu 'conteúdo': a transformação, a mudança, a vida, a causalidade.

5. PROJETOS DE TRABALHO E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO

As características do conhecimento profissional, ligadas especificamente a uma atividade, a um contacto prático e uma intencionalidade, integram-se numa teoria da educação à qual subjaz um saber orientado para a ação.

Independentemente das distintas orientações conceptuais muitas vezes impostas pelas correntes pedagógicas, a educação e o ensino são, pela sua natureza, atividades práticas, como reafirmam Carr & Kemmis (1988, p. 121), *cuja finalidade consiste em formar os discentes em certos sentidos que são considerados convenientes.*

Não se trata de uma prática desligada de uma teoria de suporte e de fundamentação epistemológica. Por isso, o professor quando intervém numa situação educativa atua de acordo com intenções curriculares determinadas e utiliza um conhecimento- base profissional previamente adquirido.

Assim, para explicar a ação docente, Gimeno (1987) reporta-se a uma teoria de ensino estreitamente unida à prática e à ação sem

um elevado grau de abstração. Nesta medida, trata-se de uma teoria cuja finalidade seria de orientar a ação e de tentar compreendê-la.

Este pensamento está revelado na fala unânime dos alunos ao responderem à pergunta que lhes foi feita em entrevista:

> *Nesse trabalho tive uma boa idéia do que será minha profissão (...) o trabalho em grupo traz conhecimento e relacionamento mais maduro com os meus colegas (...) outra vantagem é ver que você vai se tornar um professor daqui alguns meses.*
>
> *Aprofundei mais meus conhecimentos (...) mais crítico (...) não fiquei só colhendo a teoria mas consegui fazer, praticar em algum nível.*
>
> *É uma fonte que me preparo para uma formação para ser professor, para ministrar aulas (...) eu posso desenvolver, ver atividades, agora como aluno, que mais tarde levar-me-ão a desenvolver como professor.*
>
> *A grande idéia é aprender mais (...) você defende a sua idéia (...) quando você age, aprende mais, com maior facilidade, com maior qualidade.*
>
> *O trabalho enriqueceu o aprendizado da prática, porque você estuda, vai a campo, é um desenvolvimento junto com as pessoas, junto com a realidade, a gente ganha com isso.*
>
> *Como alunos, nós temos oportunidade de aprender porque principalmente observando com o trabalho a gente constata a realidade.*
>
> *Aprofundamento teórico de um assunto específico e conhecer as possíveis viabilidades na escola. Esse trabalho possibilitou isso.*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Em qualquer prática profissional há um forte entendimento daquilo que os práticos podem fazer, havendo um terreno pantanoso onde as situações são confusas e incapazes de uma solução técnica, pois as situações práticas são eventos únicos, caraterizados pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.

Segundo Schön (1987, p. 7), a prática profissional não se poderá perspectivar pelo modelo da racionalidade técnica, pois há zonas indeterminadas da prática que escapam aos cânones e que *os profissionais práticos e os observadores críticos dos profissionais começaram a entender, com crescente claridade, ao longo das últimas décadas, como centrais na prática profissional.*

O profissional prático, mais do que resolver um problema, terá que enquadrar esse mesmo problema numa determinada situação. Schön (1983, p. 40) descreve o enquadramento do problema como um "processo no qual, interativamente, designamos as coisas que esperamos enfrentar e enquadramos o contexto no qual vamos enfrentar".

Em termos profissionais, e seguindo a terminologia de Schön (1983), trata-se de um conhecimento prático, de uma reflexão-na-ação, isto é daquilo que um prático sabe quando realiza uma ação em que mantém uma conversação aberta com uma dada situação com base no seu caráter imediato.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

6. A INICIAÇÃO À PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL: O QUE PENSAM OS FUTUROS PROFESSORES

> *(...) trabalho de riqueza de análise, além do conhecimento pessoal.*
>
> *Obrigatoriamente, a gente vai ter que estudar mais a teoria, porque tem que ter mais apreensão do conhecimento dela, e também a gente consegue fazer esse paralelo com a prática.*
>
> *A pesquisa, nos cursos de formação de professores, deve ser mais intensificada, porque fazendo pesquisa a gente vê a realidade como ela é.*
>
> *É uma questão nova para nós, passamos de ouvintes e nos tornamos ativos, a pesquisa nos dá possibilidade de ver os lados positivos e negativos com a nossa visão e a partir disso, nós temos idéias mais concretas.*
>
> *É fundamental porque com a pesquisa consegue-se os valores, os dados necessários para fazer estudos da realidade.*
>
> *A gente constata certas características que a pesquisa pode trazer sobre o trabalho.*
>
> *Eu acho fundamental porque com a pesquisa o acadêmico tem oportunidade de conhecer a realidade de sua própria profissão.*

Esses depoimentos, colhidos na entrevista realizada com os alunos, confirmam o reconhecimento da pesquisa como aliada importante no trabalho pedagógico e na formação de professores, que se está fazendo de maneira cada vez mais clara. Pedro Demo (1990) parece ser a voz que

unesp

mais se destacou, ultimamente, a esse respeito, com um incisivo discurso em defesa da pesquisa, como princípio científico e educativo. Lüdke (1993) trouxe para discussão no fórum do VI ENDIPE (Encontro Nacional dos Professores de Didática e Prática de Ensino), a complicada relação entre a produção de pesquisas pelos pesquisadores, e o trabalho do professor em seu dia-a-dia.

Naquela ocasião, Lüdke (1993) focalizou especialmente uma possível mediação que as disciplinas didática e prática de ensino poderiam eventualmente exercer entre esses dois pólos: ensino e pesquisa.

Ao propor a discussão deste ponto, Lüdke (1993) pergunta, entre outras questões: como se forma o professor-pesquisador?

> *Seria altamente recomendável que os futuros professores tivessem, em sua formação de contatos com pesquisas e pesquisadores, por intermédio de seus próprios professores, e que estes não fossem meros repetidores de um saber acumulado e cristalizado, mas testemunhas vivas e participantes da um saber que se elabora e reelabora, a cada momento em toda a parte* (1993, p. 115).

Em artigo sobre a formação de professores e pesquisa em educação, Perrenoud (1993) toca em alguns pontos-chave da questão, começando por propor uma concepção bastante aberta de investigação, como vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos

ocultos, relações, dependências, por meio de um trabalho aberto, criativo e de resultado incerto.

> *Mas, cuidado, adverte ele, não vamos confundir investigação enquanto mecanismo cognitivo, próprio de qualquer ser humano, com investigação como prática social numa comunidade científica. Em situação de formação trabalha-se, em geral, com a investigação como processo cognitivo, revestida com certas características da investigação como prática social. Se esse empréstimo for lúcido será legítimo* (Perrenoud, 1993, p. 121)[3].

Analisando o contexto das atividades de formação, Perrenoud considera difícil falar-se em "pesquisa científica verdadeira" (1993, p. 124). Isto, basicamente, devido à incompatibilidade entre as exigências próprias desse tipo de investigação, em termos de prazos, tarefas, métodos, rigor, e as atividades próprias de formação de professores. Também o compromisso dos formadores com a gerência de determinadas situações e a realização de inúmeros trabalhos pode dificultar a independência necessária para o desenvolvimento de uma pesquisa científica.

Esta análise leva o autor a avaliar a pesquisa na formação inicial de professores, como válida, desde que projetada dentro dos limites de uma preocupação didática com objetivos de formação e *"aceitando que tais investigações pouco contribuem para o prestígio na comunidade científica dos formadores que as encorajam"* (Perrenoud, 1993, p. 125).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Hoje na formação de professores, só há lugar para o que aumenta, visível e sensivelmente, a eficácia pedagógica na sala de aula. Nesta perspectiva, uma iniciação à investigação na formação inicial pode justificar-se por três razões complementares (Perrenoud, 1993, p. 117):

1. Como modo de apropriação ativa de conhecimentos de base em ciências humanas;

2. Como preparação para a utilização de resultados de investigação em educação ou para a participação no seu desenvolvimento;

3. Como paradigma transponível no quadro de uma prática refletida.

Parte dessas razões apresentadas por Perrenoud aparecem na fala dos acadêmicos de Filosofia, tais como:

Em relação à apropriação ativa de conhecimentos:

> *A riqueza de análise.*
> *Conhecimento pessoal.*
> *Ter que estudar mais a teoria.*
> *Passamos de ouvintes e tornamo-nos ativos.*

Em relação à participação:

> *A gente vê a realidade como ela é.*
> *Nós temos idéias mais concretas.*
> *Dados necessários para fazer estudo da realidade.*
> *Leva à situação concreta de vários contextos.*

---

[3] O artigo foi publicado em 1991; aqui se refere à tradução portuguesa de 1993.

Em relação à prática refletida:

> *Mais apreensão do conhecimento (...); a gente consegue esse paralelo com a prática.*
>
> *(...) possibilidade de ver os lados positivos e negativos com as nossas visões.*
>
> *(...) certas características podem trazer sobre o trabalho.*
>
> *Oportunidade de conhecer a realidade de sua própria profissão.*

A iniciação à investigação é um aspecto secundário da formação profissional dos futuros professores pois o que importa é favorecer uma formação baseada numa forte articulação teoria/prática.

Neste espírito, uma iniciação à investigação na formação inicial do professor, torna-se, uma peça, entre outras, de um dispositivo de formação orientado globalmente para o domínio profissional, que se caracteriza por certas opções em matéria de organização do curso, de inserção progressiva nas aulas, de contrato didático, de conteúdos e medidas de aprendizagem.

7. PROJETOS DE TRABALHO: REALIZAÇÃO DO ENCONTRO UNIVERSIDADE COM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A publicação do livro ***Universidade, escola e formação de professores***, organizado por Catani em 1986, resultado de um seminário

realizado no interior de São Paulo, desencadeou um processo de autocrítica das instituições de ensino superior brasileiras na sua relação com o ensino de 1º e 2º Graus e seu papel na formação de docentes para esses níveis de ensino.

O primeiro parágrafo da apresentação desse livro trouxe explícito aquilo que será uma constante em toda a obra: uma crítica severa à universidade devido ao seu descaso com a questão da formação de professores da educação básica em geral:

> *A universidade tem relegado a segundo plano a formação de professores. Mesmo as campanhas em defesa da escola pública, que há décadas polarizavam debates e discussões, já não conseguem ser retomadas com o mesmo vigor. A universidade, de fato, afastou-se da construção de uma nova escola* (Catani, 1986. p. 7).

Lüdke (1994), em estudo sobre a situação dos cursos de Licenciatura, aponta para a afirmação de que prevalece em nossas universidades um modelo que privilegia a pesquisa e a pós-graduação em detrimento, especialmente, das licenciaturas. *Como um todo a universidade não assumiu por inteiro a responsabilidade, que é sua por natureza, sobre a formação de professores* (Lüdke, 1994, p.50). Conseqüentemente, não se deve estranhar o grande distanciamento entre a universidade e os sistemas de Ensino Fundamental e Médio, para os quais ela se encarrega de formar professores.

Os Projetos de Trabalho possibilitam realizar essa aproximação entre Universidade e Escola de Educação Básica, haja vista as declarações dos alunos nas entrevistas:

> *(...) na escola a gente vê que não se utiliza plenamente as teorias propostas em sala de aula de universidade.*
>
> *A gente poder ter um embasamento todo em sala de aula (...) e ir para o confronto prático de desenvolver as atividades, tendo, sempre um referencial que é a sala de aula da universidade.*
>
> *Nós partimos para a atividade de pesquisa, utilizamos as idéias e alguns conceitos, mas o que aconteceu, na verdade, foi a nossa prática porque saímos de ouvintes e nós tornamos agentes.*
>
> *(...) Quando você faz atividade na sala de aula fica só na teoria, e quando faz na prática fica uma coisa em cima da realidade, você pratica e assim se completa o trabalho.*
>
> *Na universidade a gente tem mais condição de fazer um referencial teórico. A diferença é que a verificação de uma teoria só é possível a aplicabilidade dela, só acontece se a gente recorre à realidade e aí elabora o projeto diferente.*

Em seus dizeres, os futuros professores destacam a necessidade de conhecerem o 'lugar' de seu futuro campo profissional. Enfocam a 'única' oportunidade de relacionarem a teoria e prática: conhecendo a realidade escolar.

Assim, no contexto atual da universidade brasileira em que a atividade de ensino tem baixo status acadêmico, as reformas curriculares podem representar um primeiro passo, mas não o único, em direção à melhoria dos cursos de formação inicial de professores. Há necessidade de efetivar também mecanismos que valorizem a atividade de ensino no próprio seio acadêmico, reconhecendo a legitimidade do "saber docente" e ensino como tarefa que requer elaboração, criatividade e inventabilidade tanto quanto na produção do conhecimento científico.

8. PROJETOS DE TRABALHO SOB A ÓTICA DA PROFESSORA-PESQUISADORA: ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM QUE SE 'APRENDE A APRENDER'.

Os Projetos de Trabalho supõem, no ponto de vista de Hernández (1998), um enfoque de ensino que trata de ressituar, repensar, recriar as concepções e as práticas educacionais na escola e não simplesmente adaptar uma proposta do passado e atualizá-la.

Projeto de Trabalho é, antes de tudo, uma atitude que trata de manter certa coerência com a noção de conhecimento, ensino e aprendizagem, apresentando determinados enfoques que puderam ser encontrados na realização desta pesquisa, entre eles:

unesp

1. É um percurso de um tema-problema que favorece a *análise, a interpretação e a crítica* (como contraste de pontos de vista). E uma vez estabelecido 'o quê' e o 'como' , à maneira da hipótese inicial, é conveniente fazê-lo público.

Com esta intenção de comunicação, isto é, com a preocupação de os grupos de trabalhos interagirem entre si constantemente, nas aulas abria-se espaço de discussão sempre que os alunos chegavam das escolas, trazendo questões, dificuldades, dúvidas e inclusive, muitas vezes, bastante ansiedade.

Registram-se aqui algumas destas falas apresentadas oralmente em sala:

> *Estamos começando a perceber a importância da realização desta atividade fora da sala de aula, porque vendo que a gente aprende mais fazendo, buscando soluções aos problemas existentes.*
>
> *O trabalho está nos mostrando, ainda que de uma maneira superficial, a complexidade que envolve a preparação, execução e avaliação de um planejamento escolar.*
> *Percebemos nas escolas que visitamos que a alegria, a satisfação de ensinar não está presente na prática de planejamento.*
>
> *Buscar a realidade concreta constitui o momento mais importante e crucial do ato de planejar.*
>
> *O professor necessita criar um clima de acolhimento, de amizade, de calor humano, senão os alunos mais fracos ficam assustados e tímidos diante da sala de aula, isto nós percebemos.*

> *Quando o professor não planeja suas aulas, a gente percebe a insegurança, a falta de direcionamento das aulas, e a turma torna-se indisciplinada.*

Este espaço aberto de discussão durante as aulas de Didática possibilitou elaboração de conceitos e estabeleceu redes de conexões entre os fenômenos, e que questiona idéia de uma versão única da realidade. Percebia-se a visão de que as representações sobre a realidade são construídas por grupos de indivíduos, não de uma maneira neutra e inocente, mas como resposta ou conseqüência da implantação de determinadas formas de saber. Esta idéia foi abordada na sala, adquirindo matizes diferentes segundo o problema objeto do estudo.

2. Um segundo enfoque observado pela professora-pesquisadora nos Projetos de Trabalho realizados: é um trabalho em que cada etapa é singular e nela os alunos se ocupam com diferentes tipos de informação. Não se pode utilizar projetos como fórmula que se aplica de maneira repetida. A problematização do tema é uma tarefa chave, pois abre o processo de indagação. Essa situação leva em conta não só o que os alunos sabem (ou julgam saber) mas também o contraste com evidências que questionam em conflito seus pontos de vista. Daí a necessidade de que as escolas mantivessem pessoal (professores, coordenadores) qualificados

que pudessem contribuir para facilitar a investigação dos alunos e professores.

Tendo perguntado aos oito alunos entrevistados "quais dificuldades encontraram ao realizarem o Projeto", sete deles referiram-se à questão da falta de abertura das escolas à comunidade, como também certa resistência por parte dos professores em atenderem aos acadêmicos. As dificuldades foram:

> *Foi difícil, entrar na escola, só telefonemas fizemos cinco até esperar toda a permissão.*
>
> *Entrar em contato com a escola, também encontramos alguns preconceitos.*
>
> *Foram as diferenças entre os alunos, a visão dos professores, alguns com métodos conservadores, já um pouco ultrapassados, não aceitavam a gente muito bem para a conversa.*
>
> *O acesso aos professores, há muita diferença entre o pensamento deles, então deveria ser um trabalho mais amplo para fazermos uma análise da problemática.*
>
> *Encontramos dificuldades (...) também para que as pessoas colocassem a verdade sobre seus problemas, no caso os alunos entrevistados e a instituição.*
>
> *Uma certa resistência por parte de alguns professores, não podendo aprofundar muito nosso trabalho.*
>
> *Dificuldade neste trabalho foi assim: conhecendo o referencial teórico vimos que numa escola, muitas vezes se faz as coisas sem*

> *referência nenhuma, e a gente ficava meio perdido.*

Nos Projetos, o envolvimento dos estudantes na busca de informação tem uma série de efeitos que se relacionam com a intenção educativa deles. Em primeiro lugar, faz com que assumam como próprio o tema e que aprendam a situar-se diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recursos. Mas, também os leva a envolver outras pessoas na busca de informação, o que significa considerar que não se aprende só na sala de aula, e que aprender é um ato comunicativo, já que necessitam de informação que os outros trazem. E mais, descobrem sobretudo, que eles têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque o professor é um facilitador, é, com freqüência, um estudante a mais.

3. Um terceiro foco pôde ser verificado na utilização dos Projetos de Trabalho: os alunos apresentam várias formas de aprender o que se quer ensinar (e não se sabe se aprenderão isso ou outras coisas). Qualquer professor reconhece que em uma classe os alunos aprendem de maneiras diferentes. Uns estabelecem relações com certos aspectos trabalhados na aula, e outros se 'ligam' a conteúdos diferentes. A relação na aula não é unidirecional e unívoca. Caracteriza-se, ao contrário, pela

dispersão e pela reinterpretação de cada aluno daquilo que, supostamente, tem de aprender.

Nos Projetos, são essas versões, essas apropriações que têm que aflorar. Neles se potencializam as etapas alternativas, as relações infreqüentes, os processos de aprendizagem individuais, porque com isso aprende o grupo.

Daqui procede também a importância que adquire a avaliação, como uma situação que não está separada do próprio projeto e que permite a cada aluno reconstruir seu caminho e transferi-lo a outras situações.

Perguntado na entrevista aos oito acadêmicos "o que fariam melhor se realizassem novamente este Projeto de Trabalho", cada qual respondeu de acordo com seu próprio entendimento da aprendizagem construída:

> *Dava para fazer melhor tudo, porque este trabalho seria espelho para o trabalho inovador. (...) Na segunda vez você vai fazer o mesmo exercício, então sabe onde errou.*
>
> *Ter estudado mais a teoria para ter mais elementos(...) para analisar a realidade.*
>
> *Seria um trabalho mais aprofundado para chegar a muito mais referenciais teóricos para a gente poder confrontar e levar para a nossa realidade como professor.*

Procuraria proporcionar a expansão do tempo, e estar teorizando com maior qualidade para que no meu trabalho eu possa aproveitar principalmente as condições do dia-a-dia de fácil observação.

Eu ocuparia melhor o tempo, para fazer um trabalho mais completo, e também prepararia melhor a minha fala, para apresentar melhor na sala da aula.

A gente precisa fazer um trabalho mais amplo para ser mais perto da realidade.

Faria um confronto com os alunos, e não somente entrevistas com os professores. Acho que ver as duas realidades, seria melhor para tirar uma própria conclusão.

Eu faria assim: primeiro levantaria os dados de uma situação de uma escola para confrontar com uma teoria , e não o contrário, refletir a teoria para depois ir para a prática.

Para que a educação aconteça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano teórico como no prático, para o indivíduo, enquanto pessoa e membro da sociedade, é necessário o aluno 'aprender a aprender'.

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto um repertório de saberes codificados, mas antes, o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento que pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana.

Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelos menos, na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar.

Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, desenvolve a criatividade, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir.

4. Por outro lado, verifica-se ainda nos Projetos de Trabalho: exigem uma atitude de cooperação, em que o professor se torna um aprendiz e não um especialista. Essa atitude nova para o professor, que é trabalhar através de projetos, supõe uma mudança que o converte em aprendiz, não só frente aos temas objeto de estudo, mas diante do processo a seguir e das maneiras de abordá-lo, que nunca se repetem e adquirem sempre dimensões novas em cada grupo. Trata-se de trabalhar com a referência de um bem coletivo. Os princípios que vão nortear sua ação de professor: Para quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? São perguntas

unesp

que não podem ser desvinculadas de outras como: Por que ensinar? Para que ensinar? Se o que se pretende, como finalidade, é formar a cidadania, as respostas são orientadas por ela, porque só se entende o trabalho docente como colaborador na construção da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTENÇÕES, CAMINHOS E DESAFIOS DA PESQUISA

Quais efeitos *Projetos de Trabalho* produzem no processo de ensino e de aprendizagem, quando utilizados por um Curso de Didática?

Na realização de um Projeto de Trabalho, presta-se atenção à forma, ao modo pelo qual se apresenta o percurso de apropriação de um tema na busca de solução de um problema, destacando como prioritária a aprendizagem de conceitos, atitudes e procedimentos.

Por isso, a apresentação de um projeto implica recuperar toda uma série de habilidades que nossa cultura necessita resgatar (por exemplo, aprender a reconceitualizar um processo seguido, esboçar as relações estabelecidas, ser consciente dos procedimentos utilizados, avançar no desenvolvimento da conceitualização), mas que, indubitavelmente, dotam os alunos de novas estratégias e possibilidades de dar respostas às necessidades que vão encontrando em suas vidas.

Nesse modo de conceber a aprendizagem, os alunos participam de um processo de investigação que adquire sentido para eles, não porque seja fácil ou porque lhes agrada, mas porque percebem a importância do aprender determinados conteúdos, de participar do processo



de planejamento da própria aprendizagem e serem ajudados a ser flexíveis, a considerar o outro e a compreender seu contexto pessoal e cultural.

A finalidade do ensino passa a ser "fazer aprender" como quer Meirieu (1989), a de promover a compreensão dos problemas que são investigados. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato, buscar explicações e propor hipóteses sobre as conseqüências dessa pluralidade de pontos de vista.

Os Projetos de Trabalho, assim entendidos, apontam para outra maneira de trabalhar o conhecimento escolar baseando-se na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos (e professores) e o conhecimento que as disciplinas elaboram e outros saberes não disciplinares que vão sendo elaborados. Tudo isso favorece o desenvolvimento de estratégias de indagação, de análise e interpretação, de visão e revisão do processo a percorrer. Tais percepções acontecem ao estudar-se um tema ou um problema que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecer dos alunos e dos professores a respeito de si mesmos e do mundo em que vivem.

Esse processo não deve ser considerado como um percurso que tenha fim. É um desafio para continuar buscando e pensando o sentido do conhecimento e das relações com o saber acumulado e em constante

transformação nas sociedades e culturas. Essa visão diferente do conhecer e do conhecimento é uma porta aberta para repensar a escola do século XXI, o que constitui o desafio de mudar permanentemente e continuar aprendendo.

Para que isto aconteça, no entanto, é necessário focalizar o professor como ator essencial na definição da prática pedagógica do ensino superior, principalmente se se tratar do professor que enfrenta os velhos percalços pelos quais vem passando a formação do professor pela via da licenciatura. Esta focalização parece fácil de entender porque embora o professor não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões no campo e na obtenção de mudanças desejadas. O professor, mesmo desconhecendo a contradição que envolve suas escolhas, é o que concretiza a definição pedagógica pretendida , e na estrutura do poder, representa grande força.

Dado esse papel importante que assume o professor na prática pedagógica do ensino universitário, e dado ser também a universidade a mais importante impulsionadora do círculo vicioso: professor mal formado forma mal seus alunos, este professor deve estar preparado a ser profissionalmente autônomo e, mais do que antes, estar continuamente atento à evolução do conhecimento em sua área de especialidade, aprofundando-se sempre em sua formação didático-pedagógica e atualizando-se com a dinâmica do mundo externo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Há que se pensar a universidade para os atuais e desafiadores tempos, cuidando da formação dos jovens e adultos com autonomia intelectual, interessados na busca de soluções criativas, com paixão pela busca do conhecimento e postura ética, que os torne comprometidos com os destinos da sociedade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASENSIO, M. *Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular.* **Cuardenos de Pedagogía**, (149), 81-85,1987.

AUSUBEL, D. *Psicologia educacional.* Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Lisboa, 1977.

BARTHES, R. *Crítica e verdade.* São Paulo: Perspectivas S. A., 1981.

BÉLAIR, L. *Une formation initiale cojointe* – une inovation axée sur la pratique en milieu scolares. Ottawa: Universidade d'Ottawa, Faculté d'Education, 1991.

BOHEM, D. *La totalidad y el orden implicado.* Barcelona: Kairós,1980.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação* – Lei nº 9393 de 26 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRUNER, J. *El processo de la educaticion.* México: Uteha, 1969

_____. *Uma nova teoria em educação.* Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

_____. *Acts of meaning.* Cambridge, Massachusetts- Londres : Harvard University Press, 1990.

CALDERHEAD, J. *Conceptualización y investigación del conocimento professional de los professores.* In: Villar Anguto, 1988.

CANDAU, V. M. F. *A formação de educadores:* uma perspectiva multidimensional. **Em aberto**: Brasília, 1 (8), 1982.

_____(coord.). *Novos rumos da licenciatura.* Brasília: INEP, 1987.

CARR, W. e KEMMIS S. *Teoría Crítica de la ensenanza.* La investigación-acción en la formación del profesorado. Trad. de J.A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1985.

_____. *Teoria crítica de la Ensenãnza.* Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CATANI, D. B. et alii (orgs.). *Universidade, escola e formação de professores.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

CIFALI, M. & PERRENOUD, PH. *Restructurer la formation initiale de mâitres primaires à Genève:* Pourquoi est ce si difficile? Genève, 1990.

CIFALI, M. *Modele clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines.* Thèovisation d'une pratique. Genève, 1991.

COLL, C. S. *Bases psicológicas del diseño curricular.* **Cuardenos de Pedagogía**, 139,12-16, 1986.

CRESAS. On n'apprend pas tout seul! Paris: Interactions sociales et construtions des connaissance. Ed. ESF, 1987.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência.* 4.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

DEWEY, J. *Como pensamos.* Tradução de H. Camargo Campos. 5.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. *Experiência e educação.* 3.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DOYLE, W. *The tasks of teaching and learning in classorom.* North Texas: States University, 1979.

EFLAND, A. *El curriculum en red:* una alternativa para organizar los contenidos de aprendizage. Kikiriki: Cooperación Educativa, 42/43, 1997.

ELLIOT, J. *Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación*: una revisión de la investigación hecha por los professores, con referencia especial a sus implicaciones políticas. Málaga, Seminário sobre Métodos e Técnicas de Investigação. Acción en las Escuelas. Subdireción de Formación del Profesorado, 1984.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade.* 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R (org.). *Pesquisa participante.* São Paulo: Brasiliense, 1982.

FUSARI, J. C. *O papel do planejamento na formação do educador.* São Paulo: SE/CENP, 1988.

GANDIN, D.. *Planejamento como prática educativa.* São Paulo: Loyola, 1991.

GIMENO, J. *El curriculum.* Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1987.

GUSDORF, G. *Professores para quê?* Santos: Martins Fontes, 1967.

_____. *Passado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria.* En: VV.AA: Interdisciplinariedad y ciencias humanas. Madrid, 1982.

HARGREAVES A. *Professorado, cultura y postmodernidad.* Madrid: Morata, 1996.

_____. *Momentos de milenio:* agendas de investigación educativa para la era postmoderna. ***Revista de Educación***, 1997.

HERNÁNDEZ, F. e HAWARD, G. *Del projeto cero a la compreensión.* **Cuadernos de Pedagogía**, 1977.

_____ e SANCHO J, M. *Sueñan los innovadores con realidades galácticas*? **Cuadernos de Pedagogía**, 214, 1993.

_____ e VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho.* O conhecimento é um caleidoscópio. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. [et al.]. *Aprendendo com as inovações nas escolas.* Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HUBERMAN, M. & PERRENOUD, PH. *Restruturation de la formacion des enseignants primares, sept principes de base.* Genève, 1987.

KILPATRICK, W. H. *The project method.* Teacher's college recorde, 19, p. 319-335, 1918.

LÊNIN, W. C*ahiers Fhilosophiques.* Paris: Éd. Sociales, 1965.

LIBÂNEO, J. C. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Apontamentos para uma proposta de organização do sistema nacional de formação dos profissionais da educação.* Texto provisório, set./1999.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova.* 8.ed. São Paulo: Melhoramentos, vol. II, obras completas de Lourenço Filho, 1963.

LÜDKE, M. *Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores.* São Paulo: Ande, 1993.

_____. *Avaliação institucional:* formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). **Cadernos CRUB**, v. 1, nº 4. Brasília, 1994.

MARCELO, C. *Planificación y enseñanza:* um estudio sobre el pensamiento del professor. Sevilha, 1987.

_____. *El pensamiento del professor.* Barcelona: Ceac, 1987.

MEIRIEU, P. *Aprender sim... mas como?* Porto Alegre, Artmed, 1998.

MILLS, W. *A imaginação sociológica.* Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento.* Pesquisa qualitativa em saúde. 5.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MORIN, E. *El desafio de la globalidade.* Archipélago, 1981.

_____. *El método*: la naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra, 1981.

_____. *Ciência com consciência.* Mem Martins (Portugal) Publicações Europa- América, 1994.

MOYSÉS, L. M. M. *O desafio de saber ensinar.* Campinas, S.P: Papirus,1995.

NIAS, J. *Changing times, changing identities:* grienng for a lost sel. In: **Educcational research and evoluction**. London: The Falmes Press, 1991.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____ (coord.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PACHECO, J. *O pensamento e a ação do professor a nível das decisões pré-ativas e interativas.* Um estudo qualitativo. Braga: Um (Policopiado), 1989.

_____ e FLORES, M. A. *A formação e a avaliação do professor.* Porto: Porto Editora, Portugal, 2001.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores:* pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, PH. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação de professores:* perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação* – perspectivas sociológicas. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. *Construir as competências desde a escola.* Tradução Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. N*ovas competências para ensinar.* Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

PIAGET, J. *Fazer e compreender.* São Paulo: Melhoramentos/Universidade de São Paulo, 1978.

SAINZ, F. *El método de projectos.* **Revista de Pedagogia**. Madrid, 1931.

SANTOS, L. L. de C. P. *Formação de professores e qualidade de ensino.* In: **Escola Básica.** Campinas: Papirus, Coletânea CBE, 1992.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner.* Nova York: Basis Books, 1983.

_____. *Educating the reflective practitiones toward a new design for teaching anda learning in the professions*. São Francisco: Jossey Bass, 1987.

_____. *Educando o profissional reflexivo* - um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul , 2000.

STENHOUSE, L. *The humanities project:* an introducion. Londres: Hernnemann Educacional Books, 1970.

_____. *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata, 1984.

_____. *La investigacion como base de la ensenanza.* Madrid. Morata, 1986.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.* 3.ed. São Paulo: Polis, 1982 .

_____. *Notas para debate sobre pesquisa-ação*. In : **Serviço Social & Sociedade**, (10). São Paulo: Cortez, 1982a.

_____. *Metodologia de pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez, 1984.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. *Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* – elementos metodológicos para elaboração e realização. 5.ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VASQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis.* 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZEICHNER, K. & GORE, J. *Teacher socialization.* In: **Handbook of research on teachers education**. New York: Macmillan, 1990.

ANEXOS

ANEXO 1

PROPOSTA DE REALIZAÇÃO DE UM PROJETO DE TRABALHO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CURSO DE FILOSOFIA - 4º SEMESTRE
DISCIPLINA : DIDÁTICA
PROFESSORA: DÁUGIMA MARIA SANTOS QUEIROZ

PROPOSTA DE REALIZAÇÃO DE UM PROJETO DE TRABALHO

INTRODUÇÃO: o presente projeto de trabalho será planejado e realizado com os alunos do 4º semestre de Filosofia, nas aulas de Didática, com a finalidade de vincular a teoria desenvolvida na Universidade com a prática a ser exercida pelos futuros professores nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.
Pretende-se inserir um dinamismo no processo ensino-aprendizagem, com aproveitamento por compreensão, de tal forma que seja possível trabalhar a articulação entre as dimensões técnica, humana e política, procurando levar os alunos a confrontarem os conhecimentos teóricos com problemas tal como se põem em situação profissional. O tema escolhido pelos acadêmicos, entre o conteúdo programático do curso de Didática, foi **Planejamento de Ensino.**

O QUE SÃO PROJETOS DE TRABALHO?

Poderíamos dizer que são atividades pedagógicas que realizam um percurso por um problema- tema através da elaboração de uma pesquisa, num clima de cooperação entre professor e alunos, alunos e alunos, favorecendo a análise, a interpretação e a crítica.

CARACTERIZAÇÃO DE UM PROJETO DE TRABALHO:

- Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma;
- recolhem-se dúvidas e perguntas acerca do problema;
- inicia-se um processo de pesquisa;
- buscam-se e selecionam-se fontes de consulta bibliográfica e de informação acerca do tema;
- estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes;
- estabelecem-se relações com outros problemas;
- sistematiza-se o processo de elaboração do conhecimento construído;
- recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu
- conecta-se com um novo tema ou problema.

OBJETIVOS DO PROJETO DE TRABALHO:

- Oferecer ao futuro professor oportunidade de formação na ação, refletindo sobre a aprendizagem realizada.
- Dinamizar as aulas de didática mergulhando, professora e alunos, em estudos e pesquisas.
- Vivenciar forma alternativa de organização da atividade docente que propicie a aprendizagem por compreensão.
- Verificar o nível de aprendizagem por compreensão possibilitada pela utilização de Projeto de trabalho.

METODOLOGIA – A atividade seguirá a seguinte estratégia, a combinar:

A professora apresentará o conteúdo programático necessário para a aprendizagem do tema escolhido juntamente com o referencial teórico básico selecionado para o estudo e pesquisa. A partir desses fundamentos, os alunos levantarão, em grupo (de 4 a 5 alunos) as perguntas que possuem acerca dos conteúdos a serem estudados.

Com as questões registradas, os alunos partirão em busca das respostas, nas escolas, junto aos professores do Ensino Fundamental e Médio, utilizando os instrumentos escolhidos pelos mesmos para a coleta de dados.

Importante que os alunos busquem professores da área em que estarão se habilitando, procurando, assim, conhecer as questões que perpassam pela disciplina em pauta.

Os grupos necessitam organizar-se estabelecendo definições claras sobre 'o quê' estarão realizando na escola, escolhendo os instrumentos de coleta de dados e decidindo a forma de sistematizar todo o material registrado.

Os dados da pesquisa poderão ser colhidos através de entrevistas, questionários, conversas informais, observações e depoimentos. Os acadêmicos necessitam anotar os dados em cadernos ou fichas.

AVALIAÇÃO- Os projetos de trabalho serão avaliados pelo material entregue à professora: depoimentos, relatórios, auto-avalições e outros.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA-

GANDIN , Danilo. *Planejamento* - como prática educativa- São Paulo: Loyola, 1991.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat- A organização do Currículo por projetos de trabalho. Trad. Jussar Haubert Rodrigues. 5.ed. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VASCONCELLOS, dos Santos Celso. *Planejamento*. Plano de Ensino - aprendizagem e projeto educativo- São Paulo: Libertad., 1995.

ANEXO II

AVALIAÇÃO INICIAL: O QUE É PLANEJAMENTO?

ALUNO 1:

R: O desenrolar do plano.

ALUNO 2:

R: Planejar é sistematizar, por em ordem, organizar.

ALUNO 3:

R: É a organização do conteúdo disciplinar na área de formação dos alunos, onde o professor passa para uma etapa de pesquisa e trabalho sobe o projeto educativo no qual o aluno deve estar submetido a várias maneiras de aprendizagem.

ALUNO 4:

R: Organizar uma idéia e executá-la.

ALUNO 5:

R: Quando uma idéia esta sendo elaborada para ser aplicada em um contexto, isto requer um conhecimento do contexto.

ALUNO 6:

R: É uma construção do professor para desenvolver a aula.

ALUNO 7:

R: Traçar os objetivos e os meios a serem empregados.

unesp

ALUNO 8:

R: Planejamento pode ser o ato de planejar ou todo o material produzido por este ato.

ALUNO 9:

R: É organizar o pretendido, de modo que as coisas fiquem, organizadas, claras e assim poderá atingir sua finalidade final.

ALUNO 10:

R: É o resultado do planejamento, ou seja, poderíamos dizer a programação.

ALUNO 11:

R: Sentar e discutir o que se fazer minuciosamente, com passo a passo, com finalidade e objetivos bem claros, para que, para quem, onde, como?

ALUNO 12:

R: É uma ação pedagógica direcionado para o professor e o educando visando transformá-lo.

Este processo coloca a integração professor-aluno, visando um ponto de chegada, ou um objetivo a ser alcançado.

ALUNO 13:

R: Ato de elaborar um projeto.

ALUNO 14:

R: É determinar passo a passo o que o professor vai realizar com ou sem seu trabalho.

unesp

ALUNO 15:

R: Um processo pelo qual se organiza metodologia que favoreça a reorganização ou organização de uma instituição.

ALUNO 16:

R: É o processo pelo qual o professor faz a programação de seu trabalho no decorrer do semestre, o professor planeja suas aulas e o material que será usado.

ALUNO 17:

R: Aquilo que posso passar em determinado tempo. Por exemplo: planejar uma determinada aula.

ALUNO 18:

R: Após ter em mãos os objetivos do trabalho, faz-se necessária delinear as estratégias que assegurarão a agilidade e maior eficácia do objeto visado. É justamente a estratégia de trabalho, que entendendo por planejamento.

ALUNO 19:

R: É a forma que o plano deve ser elaborado ou desenvolvido para que alcance um bom nível de profundidade e abrangência.

ALUNO 20:

R: É a preparação teórica do que se pretende exercer.

ALUNO 21:

R: Planejamento vem de plano, a diferença é que no planejamento é um projeto a ser realizado, ou seja, que se está ainda caminhando, não se encontra finalizado, ao passo que o plano não.

ALUNO 22:

R: É organizar e elaborar as idéias, colocar as mesmas numa seqüência.

ALUNO 23:

R: Elaboração esquemática (mais extensa) em que são elencados os conteúdos a serem usados no plano, com seus respectivos objetivos, estratégias e recursos.

ALUNO 24:

R: É algo pensado para que se tenha uma direção.

ALUNO 25:

R: Organizar e sistematizar, conforme a necessidade, a aplicação do plano.

ALUNO 26:

R: É a organização específica de uma idéia. Onde o educador traça alguns caminhos para o andamento de seu trabalho.

ALUNO 27:

R: É uma seqüência de abordagens onde se cria métodos e técnicas para o desenvolvimento deste.

ALUNO 28:

R: Quando preparamos ou planejamos algo específico.

ALUNO 29:

R: É uma ação articulada, programada tendo em vista um objetivos específico.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

ALUNO 30:

R: Planejar qualquer atividade minuciosamente.

ALUNO 31:

R: Por sua vez é uma maneira de colocar o plano por escrito, traçar no papel, organizando bem e claro a idéia sobre um trabalho.

ALUNO 32:

R: É o ato de esquematizar o objetivo que está por vir: para quem, para que, onde, quando, com quem, quantos ... Organizar as idéias para atuação, vendo os meios, a problematização, a execução, as soluções e fins.

ALUNO 33:

R: É a sistematização de uma proposta que visa alcançar determinados objetivos.

ALUNO 34:

R: É a elaboração de métodos e objetivos para resolver determinados problemas. Ele deve ser feito através de discussões das pessoas que, de algum modo, estejam envolvidas com estes problemas.

ALUNO 35:

R: Explicitação dos caminhos que a prática do plano deverá percorrer na escola.

ALUNO 36:

R: A forma como vou caminhar no projeto.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

ALUNO 37:

R: Quando se detalha o plano, os meios, recursos, as ferramentas.

ALUNO 38:

R: É o ato de pensar, refletir e analisar sobre uma idéia a ser posta em prática.

ALUNO 39:

R: É a matéria e os trabalhos que serão realizados em sala de aula.

ALUNO 40:

R: Planejamento é você se organizar, buscar as estratégias para conseguir realizar seu desejo.

ALUNO 41:

R: É o processo onde se executa os objetivos propostos e estabelecidos para a concretização dos mesmos.

ALUNO 42:

R: São os objetivos

ALUNO 43:

R: Se liga a maneira ela qual nós devemos nos organizar em relação a práxis, isto é, como agir na prática.

ALUNO 44:

R: Está pronto, preparado para uma preparação melhor de ensino.

ALUNO 45:

R: Algo organizado sistematicamente pensando em um fim com seus objetivos.

ALUNO 46:

R: É a ação de elaborar estes caminhos, as formas de executar determinadas ações quando for para a prática.

ALUNO 47:

R: É algo mais concreto, particularizado tendo em vista o funcionamento do projeto.

ALUNO 48:

R: Seria aplicação do esquema elaborado pela prática teórica e pela ação, ou seja, a concretização do mesmo.

ALUNO 49:

R: Resultado teórico para uma ação pedagógica essencial.

ANEXO 3

OFÍCIO ENCAMINHADO AOS DIRETORES DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE

Missão Salesiana de Mato Grosso
Universidade Católica Dom Bosco

Campo Grande-MS, 08 de novembro de 1999.

Ao (À)
Diretor(a) da Escola

Senhor(a) Diretor(a),

Venho solicitar a V.S., especial gentileza, no sentido de autorizar a participação dos alunos, do 4º semestre do Curso de Filosofia da UCDB, em uma breve atividade de pesquisa junto aos professores desta escola.

A finalidade do trabalho prende-se à necessidade de os alunos iniciarem seus conhecimentos práticos da realidade escolar.

Agradecendo antecipadamente, coloco-me à disposição de V.S. para quaisquer eventualidades.

Atenciosamente,

Dáugima Maria S. Queiroz
Profª. da disciplina Didática/UCDB

ANEXO 4

EXEMPLOS DE PROJETOS DE TRABALHO

Projeto nº 02

A Importância e a necessidade do Planejamento

PROJETO DE TRABALHO

PLANEJAMENTO: A Importância e a Necessidade do Planejamento.

Projeto de trabalho apresentado na Universidade Católica Dom Bosco, elaborado pelos acadêmicos do 4º semestre de Filosofia, Adnilson Muller, Flávio Luís, Ivete Terezinha, Marcelo Ogido, Roni Marcos, sob forma parcial de avaliação, solicitada pela professora mestra Dáugima Maria Santos Queiroz.

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Campo Grande – MS

Novembro de 1999

APRESENTAÇÃO

"Planejar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema".

(Claudino Piletti)

O trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor. Ele não se restringe à sala de aula, pelo contrário, está diretamente ligado a exigência sociais e à experiência de vida dos alunos. A assimilação de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades mentais decorrentes do processo de ensino não tem valor em si mesmos, mas visam instrumentalizar os alunos como agentes ativos e participantes na vida social. Ora, o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação de ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

Portanto, o problema que abordaremos neste projeto de trabalho é a "importância e a necessidade do planejamento".

OBJETIVOS

- Compreender a importância e a necessidade do planejamento.

JUSTIFICATIVA

- Contribuir com a aprendizagem;
- Conscientizar da importância e da necessidade do planejamento.

LOCALIZAÇÃO

As atividades do projeto serão realizadas na Escola de Ensino Fundamental São Francisco, localizada na Avenida Dr. Euller de Azevedo, 113, Bairro São Francisco.

CRONOGRAMA

Realizar-se-á as atividades de pesquisa no dia 19 de novembro de 1999, no período vespertino.

A apresentação das atividades desenvolvidas no projeto realizar-se-á no dia 27 de novembro do mesmo ano, na Universidade Católica Dom Bosco, no período matutino.

METODOLOGIA

O instrumento utilizado na pesquisa será um questionário elaborado e uma entrevista.

As atividades seguirá os seguintes procedimentos:

Será desenvolvida em duas partes:

- Na primeira, aplicando (ou distribuindo) um questionário aos professores de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, sobre a importância e a necessidade do planejamento.
- Na segunda parte, será coletado os questionários propostos e através de um diálogo informal far-se-á uma explanação das questões propostas e outras questões que por ventura possam surgir dentro do contexto proposto, e ao término dessa explanação, os dados coletados serão analisados e discutidos pelo grupo que elaborou o projeto de pesquisa, relacionando as respostas obtidas com o livro "Planejamento" de Celso Vasconcelos – texto base, resultando assim em um relatório.

RECURSOS

- Disponibilidade de tempo:

RELATÓRIO

Projeto de Trabalho realizado a escola Estadual do Ensino Fundamental, São Francisco, localizada na Avenida Dr. Euller de Azevedo nº 113, Barirro São Francisco, no período vespertino, com os professores de 5ª à 8ª séries. O problema abordado no Projeto é a importância e a necessidade do planejamento. Segundo Celso Vasconcellos, planejar significa antever uma intervenção na realidade visando sua mudança, a possibilidade do planejamento está intrinsicamente ligada à possibilidade desta transformação vir a ocorrer[1]. Para ele, a alteração da realidade é o grande desafio do homem, uma vez que por esta atividade o homem se faz, se constitui enquanto tal, se transforma também.

Planejar é racionalizar a ação educativa, evita rotina, improvisação, perda de tempo.

Para Libâneo o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação[2]. Sendo assim, o planejamento escolar é uma tarefa das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

Para Piletti, o planejamento é um processo que consiste em preparar um conjunto de decisões, visando atingir determinados objetivos[3].

Analisando as respostas coletadas, que foram proposta aos professores de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, dentro do Projeto de Trabalho, observa-se que planejar é de suma importância, e o planejamento é um fio

---

[1] VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento. P. 27
[2] LIBÂNEO, José. Didática. P. 221
[3] PILETTI, Claudino. Didática Geral. P.75

condutor para se chegar a um objetivo desejado, e que planejar é pensar no melhor jeito de ensinar. Outros consideram o planejamento necessário porque quem almeja algo, baseia-se através dos meios este algo, e estes meios se clareiam a partir do planejamento. Dizem ainda que planejar é estar mais seguro do que deseja realizar. Portanto, tanto através do questionário proposto, como também das definições dos autores, pode-se concluir que o planejamento é de suma importância e de extrema necessidade, pois dele depende todo um processo educativo e até mesmo a transformação da realidade.

CONCLUSÃO

O planejamento é de suma importância e de extrema necessidade na prática educativa, pois, é através dele, que nós nos orientamos para alcançarmos os objetivos desejados.

Sendo assim, todo o processo de ensino, assim como, toda a transformação da realidade, dependem do planejamento. O ato de planejar tem que ser algo pensado por todos aqueles que se dedicam à tarefa de ensinar e de transformar, e não apenas por alguns educadores.

BIBLIOGRAFIA

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994 – (coleção magistério – série formação de professor).

NÉRICI, Inúdeo Giuseppe. *Didática Geral: Dinâmica*. 9ª ed. Atlas: São Paulo, 1983.

PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Plano de Ensino – Aprendizagem e Projeto Educativo – Elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 1995 (cadernos pedagógicos do Libertad, v. 1).

ANEXOS

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Projeto de Pesquisa sobre Planejamento

PLANEJAMENTO

Professor (a)

1. O que é Planejamento? Por que planejar?
É o meio que utilizamos para organizar os nossos trabalhos e ativ dades. Planejamos para obter melhor precisão em nossos objetivos.

2. Podemos considerar que o planejamento é, hoje, uma necessidade em todos os campos da atividade humana?
Sim, pois para alcançarmos sucesso em nossas atividades é preciso ter claro o que vamos fazer.

3. Como você considera o planejamento: necessário ou desnecessário? Justifique.
Necessário, pois é preciso planejar as coisas para termos bem sucedidos em nossos objetivos

4. Podemos dizer que planejar implica em acreditar na possibilidade de mudança da realidade?
Sim, pois quando planejamos vamos mudando atitudes que não foram bem sucedidas.

5. Se planejar implica em acreditar na possibilidade de mudança. Então podemos dizer que os professores que não vêem objetivos em planejar não querem mudança?
Não, pois querem mudança, mas não querem ter o trabalho de planejar.

6. Quais as contribuições do planejamento para você?
Com as aulas planejadas, tive uma visão mais clara do que é essencial para o aluno; as aulas tornaram mais dinâmicas e os alunos conseguiram aprender melhor.

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Projeto de Pesquisa sobre Planejamento

PLANEJAMENTO

Professor (a)

1. O que é Planejamento? Por que planejar?
É um relatório das atividades e objetivos que pretendemos alcançar. Para não nos desviar desses objetivos que pretendemos alcançar.
2. Podemos considerar que o planejamento é, hoje, uma necessidade em todos os campos da atividade humana?
(Sim) Sim, porque com as coisas planejadas os desfechos serão menores
3. Como você considera o planejamento: necessário ou desnecessário? Justifique.
Necessário, para obtermos melhor perfeição em nossos objetivos.
4. Podemos dizer que planejar implica em acreditar na possibilidade de mudança da realidade?
Sim; pois planejando iremos mudar certas atitudes e técnicas de expor as aulas..
5. Se planejar implica em acreditar na possibilidade de mudança. Então podemos dizer que os professores que não vêem objetivos em planejar não querem mudança?
Pode ser que eles já (não) tenham em mente os meios que poderão ser utilizados no decorrer das aulas. Não precisamos parar com isso para planejar, mas vão mudando conforme o andamento.
6. Quais as contribuições do planejamento para você?
Contribuirá para pôr em prática as idéias que eu havia previsto. E no melhoramento das aulas e do aprendizado.

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Projeto de Pesquisa sobre Planejamento

PLANEJAMENTO

Professor (a)

1. O que é Planejamento? Por que planejar? É um fio condutor para se chegar a um objetivo desejado. Não tem como realizarmos algo se não houver o planejamento
2. Podemos considerar que o planejamento é, hoje, uma necessidade em todos os campos da atividade humana? Sim, como caminhar sem saber para onde?

3. Como você considera o planejamento: necessário ou desnecessário? Justifique.
Necessário, pois quem almeja algo, busca-se através dos meios este algo, e estes meios se clareiam a partir do planejamento.
4. Podemos dizer que planejar implica em acreditar na possibilidade de mudança da realidade? (dep.) A possibilidade da mudança depende do objetivo desejado, de mudar ou reproduzir, e assim ainda o planejamento
5. Se planejar implica em acreditar na possibilidade de mudança. Então podemos dizer que os professores que não vêem objetivos em planejar não querem mudança?
Mas quem faz algo sem desejar? Quando você busca trabalhar ou realizar alguma coisa, de certa forma você tem por onde andar
6. Quais as contribuições do planejamento para você?
Planejar é você estar mais seguro do que deseja realizar, é você buscar os (lo) meios para um bom procedimento.

Projeto nº 15

Planejamento Escolar

Índice:

Introdução 5
Projeto de Trabalho
1-Passos iniciais..... 6
2-O que é Planejamento Escolar?..... 7
3-O que é o Projeto de Pesquisa e como fazê-lo?..... 7
4- Metodologia: 10
5- Os resultados da Pesquisa 10
Conclusão crítica.....14
Bibliografia..... 15

Introdução:

Este presente trabalho tem por finalidade demonstrar os passos dados na elaboração de uma projeto de trabalho na disciplina de Didática, e o resultado da própria pesquisa que tem como tema principal; Planejamento, com um enfoque que visa detectar: ***Quais as dificuldades que o professor encontra para fazer a elaboração do projeto de trabalho: Planejamento***.

Aqui se segue o resultado da pesquisa realizada na escola: Estadual de Ensino Fundamental e Médio, 26 de Agosto, entre os dias 22 e 24 de Novembro de 1999.

Projeto de Trabalho

1-Passos iniciais

O projeto de trabalho, envolvendo a pesquisa de campo é uma das maneiras de organizar o trabalho pedagógico, na qual o que é fundamental, é a compreensão das estruturas internas de um conteúdo que intencionalmente se quer ensinar, ou se quer investigar.

Nós alunos do 4º Semestre de Filosofia da **Universidade Católica Dom Bosco**, junto à professora Daugima nos propomos a realizar uma pesquisa de campo que tivesse como tema central, algo que fosse de encontro com os nossos interesses, e com a problemática escolar, visando o conhecimento da realidade escolar, não fazendo distinção da rede municipal, estadual, ou particular de ensino. Como futuros professores, as aulas de Didática, foram motivadoras e, despertou-nos para a realidade que nós como futuros educadores e formadores de consciência enfrentaremos, logo após havermos decidido, que iríamos sair a procura, de alternativas para a educação, e de tentarmos detectar as falhas neste processo educativo, veio a grande questão; como organizarmos esta pesquisa, e ainda qual tema abordaríamos?

Refletimos e chegamos a conclusão de que o melhor tema para o momento seria o "PLANEJAMENTO ESCOLAR". Mas o que seria Planejamento escolar? E então, começamos a estudar o que seria na realidade, como deveria ser elaborado, qual seu objetivo.

2-O que é Planejamento Escolar?

"Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada"[1], "é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal. É elaborar o plano de intervenção na realidade, aliado à exigência de intencionalidade de colocação em ação"[2].

---

[1] A LALANDE, vocabulário técnico e Crítico de Filosofia. Porto, Rés Editora.
[2] VASCONCELLOS. Celso dos S. Planejamento. Ed. Liberdad, |São Paulo, 1995.

"A essência do planejamento envolve três dimensões: a ação a ser realizada, não uma ação qualquer, mas uma ação que visa um fim, e por sua vez, tanto o fim quanto a ação estão referidos a uma realidade a ser transformada. Pode ser entendido como "atividade consciente do homem que concebe uma coisa futura como possível e dependente dele, que para isto tende pelo desejo e vontade, e se esforçara pela sua realização.

Planejar é também se comprometer com a concretização daquilo que foi elaborado enquanto plano. Tem por finalidade procurar fazer algo vir a tona, fazer acontecer, concretizar, e para isso é necessário "amarrar", "condicionar", estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo, no espaço, as condições materiais, bem como a disposição interior, para que aconteça; caso contrário, vai-se improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise"[3]

A definição geral: Planejamento é processo, organização de todas as aulas e tudo o que se refere ao assunto.

Sua elaboração envolve:

- Objetivos,
- Conteúdos,
- Procedimento de ensino,
- Recursos de ensino (materiais didáticos e tecnológicos),
- Avaliação.

3-O que é o Projeto de Pesquisa e como fazê-lo?

Outro ponto a ser estudado foi como elaborar o projeto de pesquisa, sua estrutura, sua formação, sua finalidade...

---

[3] Idem

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Orientados pela professora:

Projeto:

É um ação desencadeada dentro de um período de tempo determinado, geralmente para criar algo que não existia antes. É um traçado planejado para uma ação.

Em uma pesquisa nada se faz ao acaso. Desde a escolha do tema, fixação dos objetivos, determinação da metodologia, coleta de dados, sua análise e interpretação para a elaboração do relatório final, tudo é previsto no projeto de pesquisa. Entretanto, antes de redigi-lo, alguns passos devem ser dados. Em primeiro lugar exigem-se estudos preliminares que permitirão verificar o estado da questão que se pretende desenvolver sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já elaborados.

Partes essenciais do projeto de pesquisa

- Objetivos: Pesquisar o que, e para que finalidade?
- Justificação: Explicar o porque deste projeto.
- Localização: Onde serão realizadas as atividades do projeto.
- Cronograma: Dizer quando acontecerá.
- Metodologia: Como desenvolver as atividades deste trabalho.
- Recursos: O que será gasto e usado, (recursos humanos, físicos, financeiros, material didático).
- Critérios de avaliação: Como se desenvolveu a pesquisa, pontos positivos e negativos.

Depois de definido: ***planejamento escolar, e projeto de pesquisa,*** nos reunimos em grupos de quatro alunos, para começarmos a desenvolver o nosso plano de trabalho, tendo sempre como orientadora a professora Dáugima. Muitos temas foram levantados dentro da temática "Planejamento", e cada grupo ficou com uma questão para ser pesquisada e aprofundada. A apresentação

realizar-se-á no dia 27 de novembro de 1999 no anfiteatro da Universidade Católica Dom Bosco.

O grupo a qual pertencemos depois de muito refletirmos optamos por pesquisarmos sobre:

Quais seriam as dificuldades encontradas pelo professor, para realizar o planejamento de suas aulas?

E nos restringimos a termos apenas esta questão como norteadora da pesquisa, pois qualquer outra questão levantada a acerca de hipóteses de dificuldades, poderia levá-los a indução, e não responderiam quais as reais dificuldades encontradas.

Terminada a fase de preparação deslocamo-nos para a escola onde seria efetuada as entrevistas com um grupo de oito* professores do ensino médio da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, 26 de Agosto, e aqui se segue o relatório final.

4- Metodologia:

Aos vinte e dois dias do mês de Novembro de Um mil novecentos e noventa e nove às 14 horas, nós, Acadêmicos do 4º semestre de Filosofia da Universidade Católica Dom Bosco, nos deslocamos à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio 26 de Agosto, sito a rua; Rui Barbosa nº 4580, na cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul. O método de ensino adotado por esta escola foi o de ciclo.

Objetivo:

Tínhamos como objetivo pesquisarmos sobre:

Quais seriam as dificuldades encontradas pelos professores para a elaboração do Planejamento escolar?

Quando adentramos as instalações da escola fomos recebidos pela diretora da mesma, esta se mostrou interessada na pesquisa que iríamos realizar, conduziu- nos imediatamente a duas professoras que no momento, trabalhavam na elaboração do plano de aula; quando fomos apresentados, as mesmas logo nos indagaram o porquê delas terem sido escolhidas para tal, ficaram aparentemente assustadas, mas depois que explicitamos qual seria nosso objetivo, colaboraram dando suas informações.

5- Os resultados da Pesquisa

Quando indagadas a respeito de quais seriam as dificuldades encontradas por elas para a elaboração do planejamento de ensino, responderam:

Professora Paula[4]:

___ *Nesta escola fica difícil a elaboração do planejamento, por não se ter clareza do conteúdo a ser trabalhado.*

___ *Seria importante se a escola tivesse algo específico para nortear, ou seja, dar um currículo básico para se planejar de acordo com o mesmo. Outra dificuldade que particularmente eu encontro é a não participação dos pais no dia- à- dia do aluno na escola, e a preocupação dos mesmos de somente o filho obter nota para passar de série.*

___ *Também a diretora não exerce sua função como deveria, ela não dialoga, só trabalha na parte burocrática da secretaria, e se esquece que se papel é auxiliar também os professores. Vejo que há necessidade de mais uma pessoa para auxiliar a diretora, deixando assim a coordenadora pedagógica envolvida somente com o seu trabalho.*

Professora Clara:

___ *A escola não oferece apoio, isso dificulta a realização prática daquilo que é planejado.*

___ *Já que não existe um trabalho por parte da escola seria necessário um trabalho em equipe por parte do corpo docente, e isso não existe, o individualismo é preponderante. Apesar das dificuldades que encontramos o sistema de ciclo favorece, a realização do planejamento, porque temos mais tempo.*

Professor : Carlos

___ *Eu não apoio, muito essa questão do planejamento porque , o objetivo, conteúdo, tudo o que está contido na temática do planejamento ,tem que ser de acordo com a realidade do aluno, digo que é impossível planejar sem termos conhecimento da realidade.*

---

[4] Os nomes aqui citados, como identificadores dos professores (a) são fictícios, pois procuramos preservar a identidade dos mesmos.



Professora: Rosângela

___ *Eu acredito, que é possível realizar sim, o planejamento, pois o número de alunos é reduzido, temos em média vinte e cinco alunos por classe, ou seja tem - se oportunidade de se fazer um trabalho personalizado. Falta apoio da coordenação, material pedagógico e o incentivo de se planejar.*

Após nós entrevistarmos os professores nos colocamos em atitude de análise das respostas obtidas.

Quando nos referimos a professora Paula e a Clara, parece-nos que elas não tem claro o que na verdade seria Planejamento, pois suas referências sempre são voltadas para o plano de aula diário.

Como nos diz Celso Vasconcellos, Planejamento é o processo de reflexão, de tomada de decisão. Plano é o produto que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não. O planejamento, enquanto processo, é permanente. O plano enquanto produto, é provisório.

"O planejamento da educação escolar pode ser concebido como processo que envolve a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, onde o trabalho de formação do aluno, através do currículo escolar, será priorizado. Assim, o planejamento envolve a fase anterior ao início das aulas, ou durante e o depois, significando o exercício continuo da ação- reflexão- ação, o que caracteriza o ser educador"[5]

O professor Carlos e a professora Rosângela, ao contrário dos outros professores já tem bem definido o que na realidade é o planejamento escolar.

Através deste depoimentos, que colhemos na mesma escola, com uma divergência tão grande de dados, fica explicito a individualidade que há entre os professores, (como já foi mencionado no depoimento acima), e tendo cada um uma idéia divergente uns dizendo que é possível e outros, nem se quer acreditando na possibilidade de se planejar (professor Carlos), acreditamos que na realidade é impossível para esta escola tentar trabalhar a questão do

---

[5] J. C Fusari. O papel do planejamento na fortmação do educador, P.9

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

planejamento se não houver uma reorganização do planejamento da própria escola, nos referimos claramente a prática que se tem no dia- a- dia.

Vemos que é possível se planejar sim, pois "se planejar significa antever uma intervenção na realidade visando sua mudança, a possibilidade de planejamento esta intrinsecamente ligada a possibilidade desta transformação vir a ocorrer. A alteração da realidade é o grande desafio do homem, uma vez que por esta atividade o homem se faz, se constitui enquanto tal, se transforma também. Neste contexto mais amplo é que se coloca a tarefa de planejar."[6]

A professora Rosângela nos é um exemplo de quem acredita que realmente a situação pode mudar, se querermos e tivermos claro que a realidade que nos envolve aponta para uma necessidade urgente de transformação. Paralelamente, em muitos educadores existe o desejo de sair desta situação e ir para uma melhor.

Vem então a questão: É possível?

Piaget nos diz: " É evidente com efeito, que a atualização de uma ação ou de uma idéia pressupõe que antes de tudo elas tenham sido tornadas "possíveis"..."

Para responder esta pergunta não podemos usar a forma idealista; há que se recorrer à analises históricas.

"Existe uma forma de abordagem da realidade que a divide entre o bem e o mal, positivo e negativo etc... de forma dicotômica, maniqueísta, como se essas coisas ocorressem em estado puro, isoladas umas das outras; neste sentido, uma coisa seria boa ou má (excludentemente). Essa é uma concepção linear, mecanicista, reducionista, que corre o risco de levar a duas posições equivocadas".[7]

]

---

[6] VASCONCELLOS. Celso dos S. Planejamento. Ed. Liberdad, São Paulo, 1995.

[7] Idem.

Conclusão Crítica

Após termos analisado toda esta conjuntura que envolve a temática do planejamento e suas dificuldades, enfocando de modo especial, a de elaboração por parte do professor, vemos nós que a situação é complexa pois como o professor fará o planejamento, se ele nem sequer sabe o que é o mesmo?

Outra objeção também encontrada é o desinteresse por parte da própria instituição, em não auxiliar o professor a planejar o que irá se trabalhar de forma sistemática, e muito menos oferecer meios para a realização do mesmo.

Nosso interesse foi desvendado de forma não muito satisfatória porque encontramos na escola, o contrário do que nós aprendemos na Universidade, e agora vemos que a realidade que nos espera é bem mais complexa do que imaginávamos, pois a teoria está muito longe da prática escolar, reconhecemos claramente que ai está o maior desafio do pesquisador. Então levantamos a questão:

Como conciliar a teoria com a prática e como fazer com que o professor se interesse por realizar o planejamento, e ao mesmo tempo esclarecer aos mesmos a importância de se planejar fazendo com que desperte o interesse para que o faça?

Após diagnosticarmos a problemática que as escolas passam, somos interpelados sobre a nossa responsabilidade, enquanto seres conscientes das necessidades escolares, e conhecedores das teorias, nossa função de acadêmicos que nos preparamos para sermos os futuros educadores é de lutarmos para a melhoria do padrão de ensino e de conscientizarmos os já docentes, de que planejar é necessário para o bom andamento da escola como um todo.

Essa será a nossa questão norteadora no desenvolvimento da nossa futura pesquisa, pois vemos que a necessidade de se solucionar o problema é urgente.



Bibliografia

VASCONCELLOS. *Celso dos S. Planejamento.* Ed. Liberdad, São Paulo, 1995.

J. C Fusari. *O papel do planejamento na formação do educador,* São Paulo, 1994.

A. LALANDE, *vocabulário técnico e Crítico de Filosofia.* Porto, Rés Editora. 1994.

